

## *Bylae tot „Koers”, Februarie 1954.*

---

### **DIE OPVOEDKUNDE\*** (Grondslae, Grondbegrippe en Grondmetode).

---

#### **1. DIE OPVOEDKUNDE.**

Die Opvoedkunde is die wetenskap van die opvoeding.

a) Die veld van ondersoek van hierdie wetenskap is die opvoeding. Dit is een van die wydste en omvangrykste velde van wetenskaplike ondersoek. En die aantal vraagstukke wat in hierdie veld lê, is onmeetlik. Die opvoeding self is net so breed as die lewe. As die lewensvraagstukke in aantal onnoembaar is, dan is die opvoedingsvraagstukke eweneens onnoembaar.

By alle wetenskaplike ondersoek word 'n opsetlike en doelbewuste poging aangewend om die veld van ondersoek in te deel, sodat die ondersoeker die vraagstukke binne menslike beheer kan vind. In die Opvoedkunde word soos in alle wetenskappe die veld van ondersoek ook ingedeel.

As ons die opvoeding in sy wese sien as 'n werksaamheid van mens teenoor mens, dan kan ons die vraagstukke van die opvoeding in vier hoofgroepe saamvat, die veld van ondersoek in vier terreine indeel. Die eerste hoofgroep vraagstukke in die opvoeding gaan om die hoofvraag: Wat is die doel van die opvoeding van die mens deur die mens? Dan volg die vraag aangaande die mens wat opgevoed word en wat opvoed: wie en wat is die mens wat opgevoed word en wat opvoed? In die derde groep vraagstukke val al die wat te doen het met die groei en ontwikkeling van die op te voede mens: hoe verloop die liggaamlike, die bewuste, die geestelike groei en ontwikkeling van die op te voede mens? Ten slotte vind ons die vraagstukke in verband met die metode van opvoeding: hoe moet die een mens wat opvoed, die ander wat opgevoed word, bring tot daardie bepaalde doelpunt vanuit daardie bepaalde uitgangspunt.

---

\* Oorspronklik geskrywe vir die Gedenkboek van die P.U. vir C.H.O.

b) Die veld van ondersoek van die Opvoedkunde word dan in vier kleiner velde ingedeel.

Die indeling geskied in die eerste plek op grond van die soort en aard van vraagstukke wat bestudeer word. Daar is eers die terrein van die doelvraagstukke, verder van die vraagstukke van groei en ontwikkeling en ten slotte van die metode-vraagstukke.

Maar die veld van ondersoek van die Opvoedkunde kan ook ingedeel word op grond van die aard en vorm van die metode van wetenskaplike ondersoek. Ons kan die opvoedingsvraagstukke op minstens vier maniere bestudeer. Hulle kan teoreties, empiries, histories en prakties ondersoek word. Teoreties ondersoek ons veral die vraagstukke van doelstelling, van die oorsprong, wese en bestemming van die mens, van die juistheid en geskiktheid van die metode van opvoeding. Empiries ondersoek ons veral alle vraagstukke in verband met die groei en ontwikkeling van die op te voede mens. Histories ondersoek ons alle opvoedingvraagstukke: hoe het in die loop van die eeue die teorie en praktyk van die opvoeding gegroei en ontwikkel? Prakties ondersoek ons veral uitvoerbaarheid van sekere nabysynde en verwyderde doelstellings en heel in die besonder die doeltreffendheid van die metode van opvoeding.

Uit die tweeledige indeling kom ons tot die formulering van minstens vier dissiplines van die opvoedkunde as wetenskap. Daar sal dus wees 'n Teoretiese, 'n Empiriese, 'n Historiese en 'n Praktiese Opvoedkunde.

c) Hierdie indeling bring ons tot 'n derde, belangrike vraagstuk in verband met die Opvoedkunde as wetenskap. Dit is die vraag na die aard van die wetenskap.

Omdat die Opvoedkunde so 'n wye veld van ondersoek het, en omdat dit sy vraagstukke op minstens vier prinsipiële uiteenlopende maniere ondersoek, neem die Opvoedkunde as wetenskap 'n veelduidige aard aan.

Die Opvoedkunde as wetenskap is deels normatief en deels empiries van aard. Dit ondersoek die beginsels en die feite van die opvoedingsverskynsel. Dit pas die metodes van sistematiese deurdenking, van sistematiese waarneming toe. Dit bepaal hoe opvoedkundige dinge moet wees, en dit beskryf hoe hulle werklik is.

Dit is in die tweede plek deels teoreties en deels prakties van aard. Teoreties ondersoek dit alle vraagstukke van die opvoeding en probeer dit so te kom tot die formulering van algemene beginsels en reëls van die opvoeding geldig by die opvoeding van die mens. Prakties wend dit die teorie en die praktyk van die opvoeding aan. Die geskiedenis van die opvoeding leer ons dan ook onomstootlik die feit dat alle teorie 'n praktyk probeer vind en dat alle praktyk op 'n teorie gegrond is.

Die Opvoedkunde is in die derde plek nie eenduidig en ook nie eksak nie. Oor die beantwoording van die vraagstukke van die opvoeding, teoreties, empiries, histories en prakties, loop die meninge en die bevindinge geweldig uiteen. Daar is net soveel opvoedkundes as wat daar opvoedkundiges is. Die Opvoedkunde tog word in sy grond bepaal deur ons lewens- en wêreldbeskouing. En selfs die empiries-gevonde gegewens in die Opvoedkunde is nooit wiskundig-eksak nie: selfs die syfers word verskillend verstaan vanuit verskillende standpunt. Standpunt en oortuiging neem 'n allesbeslissende plek in by die beoefening van die Opvoedkunde.

Ten slotte moet ook nog gewys word op die feit dat die Opvoedkunde na sy aard 'n toegepaste wetenskap is. Dit ontleen sy stof en grotendeels ook sy metode aan ander wetenskappe. Sy beginsels vir die opvoeding ontleen dit aan die sg. prinsipiële en sy feite aan die sg. empiriese wetenskappe. Dit gebruik die metodes van ondersoek van sy grond—(d.w.s. prinsipiële) en van sy hulp—(d.w.s. empiriese) wetenskappe, maar dit het ook sy eie bepaalde metode(s) ontwikkel. Sy wetenskaplikheid lê daarin dat dit al die ontleende stof op 'n wetenskaplike wyse gebruik vir sy bepaalde doel. Die selfstandigheid van die Opvoedkunde as wetenskap lê daarin dat geen enkele grond- of hulpwetenskap sy stof vir dieselfde doel as die Opvoedkunde gebruik nie. Alle ontleende stof word in verband met die opvoeding van die mens gebring.

## 2. 'N CHRISTELIKE OPVOEDKUNDE.

a) Uit die voorgaande uiteensetting kom ons noodwendig tot die gevolgtrekking dat alle Opvoedkunde normatief, prinsipeel, lewens- en wêreldbeskouend is.

Dit vloei in die eerste plek voort uit die stelling dat 'n deel van die ontleende stof normatief en prinsipeel-bepaald is. Elke wetenskap wat

met beginsels werk, is uiteraard prinsipiël-bepaald. Vraagstukke oor die doel van die opvoeding, oor die oorsprong en aard en bestemming van die mens, oor die doeltreffendheid van die metode van opvoeding kan alleen beantwoord word op grond van sekere aanvaarde grondwaardes. Die Teoretiese Opvoedkunde is uiteraard 'n prinsipiële dissipline, want daarin word alle opvoedingsvrae teoreties, normatief bestudeer en beantwoord. Die Historiese Opvoedkunde, hoe deskriptief dit ook te werk mag gaan, het alleen sin as daarin die toetssteen van opvoedingswaarde toegepas word. Ons beoefen die teorie en praktyk van die opvoeding deur die eeue nie bloot om die feitlike gegewens oor die opvoeding nie maar veral om die beoordeling van die gegewens en om hul toepasbaarheid in die hede en die toekoms. Die Historiese Opvoedkunde is normatief en prinsipiël. 'n Christelike en nie-Christelike, 'n Protestantse en 'n Rooms-Katolieke geskiedenis van die opvoeding verskil prinsipiël van mekaar. Selfs die Praktiese Opvoedkunde is normatief, prinsipiël en prinsipiël-bepaald. In die Praktiese Opvoedkunde gaan dit tog in die eerste plek nie om hoe dit in die onderwys en opvoeding aangaan nie maar wel oor hoe dit moet gaan. By die Praktiese Opvoedkunde geld doeltreffendheidsnorme langs lewensnorme. Selfs in die Empiriese Opvoedkunde kan die opvoedkundige dit nie sonder beginsels klaar speel nie. As hy bestudeer hoe die op te voede mens groei en ontwikkel, dan vind sy gees geen rus voor en aler hy hom nie ook uitspreek oor hoe hy moet groei en ontwikkel nie. Sy empiriese bevindings oor die groei en ontwikkeling word saamgevat, deurdenk en toegepas—en dit kan geskied alleen op vaste norme en beginsels.

'n Opvoedkunde sonder prinsipiële deurdenking van alle opvoedingsverskynsels is geen opvoedkunde nie, en so'n opvoedkunde bestaan daar ook nie. Die geskiedenis van die Opvoedkunde leer ons dat alle opvoedkunde gegrond is op 'n vaste lewens- en wêreldbeskouing. Daar is geen ware opvoeding moontlik en denkbaar sonder 'n egte lewens- en wêreldbeskouing nie. Wat die opvoedende mens dink en doen in verband met die doel van die opvoeding, die groei en ontwikkeling van die op te voede mens, sy oorsprong, wese en bestemming en die metode van opvoeding, berus op wat hy dink oor die lewe en die wêreld.

Die opvoedkunde is prinsipiël-bepaald, omdat die opvoeding prinsipiël-bepaald is.

b) Hiermee is die eie reg van 'n Christelike Opvoedkunde gestel.

Daar is 'n verskeidenheid van lewens- en wêreldbeskouings. Daar is dus ook 'n verskeidenheid van opvoedkundes.

'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing bring mee 'n Christelike opvoeding en 'n Christelike Opvoedkunde, want 'n Christelike Opvoedkunde is tog maar net die ordening en samestelling van die gedagtes en die daade van 'n Christen in verband met die opvoeding van 'n Christenmens.

'n Nie-Christelike lewens- en wêreldbeskouing bring eweneens mee 'n nie-Christelike opvoeding en 'n nie-Christelike Opvoedkunde, want ook dit is niks anders as die ordening en samestelling van die gedagtes en die daade van 'n nie-Christen in verband met die opvoeding van 'n nie-Christen.

Die opvoedkunde is in al sy geledinge prinsipieel bepaal. Daarom sal daar dan ook 'n Christelike Teoretiese, Empiriese, Historiese en Praktiese Opvoedkunde wees. Teoreties bestudeer die Christen die opvoedingsvraagstukke anders as die nie-Christen. Die stelling geld presies net so ook vir die Historiese Opvoedkunde. By die Empiriese Opvoedkunde vind ons dieselfde verskil. Die Christen en die nie-Christen mag dieselfde verskynsel van die op te voede mens empiries bestudeer, bv. die taalontwikkeling van die sesjarige mens. Hulle twee sal dieselfde verskynsels waarneem, hulle sal dit albei deskriptief eenders weergee, maar niemand volstaan met blote beskrywing nie. In elke beskrywing is reeds inbegryp wyse van ordening, van samestelling, van gevolgtrekking—en dit maak die beskrywing normatief. Die Christelike opvoedkundige bestudeer 'n kindertaalverskynsel anders as die nie-Christen. Dit met al die ander empiriese bevindings gee 'n eie Christelike Empiriese Opvoedkunde. Prakties verskil die Christen en die nie-Christen fundamenteel, want elke praktyk berus op 'n teorie, op 'n lewensooruiging. 'n Wetenskap soos die Wiskunde word deur Christen en nie-Christen verskillend beoefen, verstaan en onderrig. Dit is nie die terrein, stof of veld van ondersoek wat as sodanig Christelik of nie-Christelik is nie—vanself staan die Christen teenoor die veld as produk van skepping en die nie-Christen as produk van evolusie. Dit is die kyk op die veld wat die fundamentele verskil tussen Christen en nie-Christen bepaal.

Die doel en taak van die Christelike Opvoedkunde is dus baie duidelik, nl. die ondersoek van die teorie en praktyk van die Christelike opvoeding. Die Christen het 'n eie antwoord op die vraag na die doel van die

opvoeding, op die vraag na die oorsprong, wese en bestemming van die op te voede mens, op die vraag na die groei en ontwikkeling van die op te voede mens, en op die vraag na die metode van opvoeding. Die antwoorde van die Christen op al die grondvrae van die opvoeding word saamgevat, georden en gerangskik en verklaar in sy Christelike Opvoedkunde.

Die Opvoedkunde soos beoefen deur die Christelike opvoedkundige vind dus sy plek in die sisteem van die wetenskappe soos ingesluit in die studium generale van die Christelike universiteit.

Dit is onnodig om by te voeg dat daar nie net een Christelike Opvoedkunde is nie. Daar is 'n verskeidenheid van geldige Christelike Opvoedkundes. 'n Protestantse Opvoedkunde is net so geldig as 'n Rooms-Katolieke; 'n Calvinistiese net so geldig as 'n Lutherse of Anglikaanse.

### **3. DIE GRONDSLAE VAN DIE OPVOEDKUNDE.**

Die Opvoedkunde is, soos ons in die vorige paragraaf gestel het, 'n toegepaste wetenskap. Dit ontleen sy stof en grotendeels sy metodes van ondersoek aan ander wetenskappe. Dit ontleen dit aan twee groepe wetenskappe: die beginsels- en die feitewetenskappe. Hierdie wetenskappe verskaf die grondstof en grondmetodes. Ons kan hulle gevolglik noem die grondslae van die Opvoedkunde.

a) Die eerste groep wetenskappe verskaf aan die Opvoedkunde sy grondbeginsels.

In hierdie groep val veral die volgende wetenskappe: Filosofie (van die lewe), Metafisika, Epistemologie, Etiek, Logika, Estetiek, Teologie.

Ons kan as eerste groep grondslae van die Opvoedkunde noem die filosofiese en metafisiese, die epistemologiese, die etiese, logiese en estetiese, en die teologiese.

Sonder stof uit hierdie verskillende grondwetenskappe kan die opvoedkundige vir hom geen stelsel van opvoedkundige kennis opbou nie.

Onmisbaar vir die Opvoedkunde is 'n vaste en wetenskaplik-gefundeerde lewens- en wêreldbeskouing. Daarom moet die opvoedkundige by die Filosofie en die Metafisika gaan skoolgaan om die nodige antwoorde te

kry op die grondvrae vir die opvoeding: wat is die oorsprong van lewe en wêreld: wat is die ware wese en wat is die bestemming daarvan? In die opvoeding neem kennis so 'n fundamentele plek in dat die opvoedkundige 'n grondige studie moet maak van die Epistemologie: van die sin en betekenis van kennis, van hoe die mens tot kennis kom, van die wese van die waarheid in wetenskaplike sin, van die horison van ons ervaring en kennis. Die mens wat opgevoed word en wat opvoed, is 'n sedelike, redelike wese. Daarom moet die opvoedkundige ook kennis dra van die Etiek en die Logika. Hy moet homself rekenskap gee van die oorsprong en wese van die sedelike, van die probleem van vryheid en van die goeie. 'n Grondige studie moet gemaak word van die wese van ons denke, van die proses van denke, van die vorme van die denke en van die wete van ons denke. Ewe belangrik is die estetiese grondslae. Geen opvoeding is denkbaar sonder die aanvaarding en aanwending van die estetiese nie. Daarom moet die opvoedkundige kennis maak met die wese van die skoonheid en die aard van die skoonheidservaring, en met die wese en die skepping van kuns. En bo-alles en alles-saambindend staan die teologiese grondslae. Die hoogste in die lewe van die mens is sy religie, en die hele wese, doel en inhoud van die opvoeding word bepaal deur ons religie. Die gelowige opvoedkundige moet indring in kennis van die wese, setel en oorsprong van die religie, en van die beginsels van die religie.

b) Die tweede groep wetenskappe verskaf aan die Opvoedkunde sy grondfeite.

Die grondfeite kry die opvoedkundige van sekere hulpwetenskappe, soos die Psigologie en Sosiologie, die Fisiologie en Biologie, die Politika en die Ekonomie.

Die opvoedkundige moet die mens as enkeling en as sosiale wese ken. Hy moet in die besonder 'n studie maak van die probleme van die bewuste lewe, van die mens as wordende wese, van die leerproses. Daar is veral vyf vraagstukke in die sosiale lewe van die mens wat die opvoedkundige in sy werk raak: die sosiale oordrag, die sosiale organisasie, die sosiale beheer, die sosiale vooruitgang en die sosiale sorg. Die op te voede mens is 'n lewende wese wat hom aan die wêreld openbaar as 'n lewende liggaam. Daarom moet die opvoedkundige ondersoek instel na alle biologiese verskynsels: die mens as lewende wese, die mens as erflike wese, die wesensverskil tussen die lewende wesens, die aanpasbaarheid en opvoedbaarheid van die mens, die mens as handelende wese. Alle opvoeding

raak die hele mens en heel in die besonder ook die liggaam. Fisiologiese kennis is onmisbaar vir die opvoedkundige. Ek noem net enkele gegevens: steun en beskerming van die liggaam, voedselopname en -vertering, afskeiding en bloedsomloop, asemhaling, rus en slaap, die opneming van prikkels, die oordraging en verwerking daarvan en die reaksies van die liggaam op die prikkeling.

Maar ons het vir die onderwys en opvoeding van die mens ook nodig die grondfeite van die Staatskunde en Staathuishoudkunde. Politiese en ekonomiese grondfeite is onmisbaar vir die opvoeding. Die opvoedkundige moet verstaan wat die wese van die staat is, wat die verhouding van staat en reg, staat en gesag, staat en nasionalisme is, wat die taak van die staat is, watter invloed staatsvorme op die onderwys en opvoeding het. Een van die grondeise vir 'n opvoedingstelsel is die ekonomiese: alles moet doeltreffend werk. Daarvoor is nodig kennis van die wese en beginsels van die ekonomiese kringloop van produksie, distribusie en verbruik. Die skoolstelsel self is 'n klein staathuishouding waarvoor dieselfde ekonomiese beginsels geld as vir die groot staathuishouding. Die opvoedingspeil van 'n volk hou tred met sy ekonomiese ontwikkeling; daar is 'n innige wisselwerking tussen opvoeding en staathuishouding.

#### **4. DIE GRONDBEGRIPE VAN DIE OPVOEDKUNDE.**

(a) In 'n toegepaste wetenskap soos die Opvoedkunde is die aantal grondbegrippe besonder hoog omdat die Opvoedkunde sy stof by so baie ander wetenskappe leen en dan gelyktydig ook hul grondbegrippe moet aanvaar en gebruik. In die ondersoek van die grondbegrippe van die Opvoedkunde wil ek my maar beperk tot die grondbegrippe eie aan die Opvoedkunde. Die eie terrein van die Opvoedkunde, wat hom onderskei van alle andere wetenskappe, is die opvoeding. Ons sal ons dus hoofsaaklik tot die begrippe rondom die begrip opvoeding bepaal.

Die eerste en vernaamste grondbegrip van die Opvoedkunde is die begrip „opvoeding” en daarmee saamhangende die twee begrippe „opvoeder” en „opvoeding”.

'n Tweede groep grondbegrippe is eintlik 'n uitbreiding van die drie mees fundamentele begrippe. Ek noem eers die twee moeilike begrippe „natuur” en „kultuur” wat in die opvoeding van die mens so 'n belangrike rol speel, en nou daarmee saamhangend die volgende pare, ewe moeilik: enkeling en gemeenskap, eenheid en verskeidenheid, gesag en vryheid, skepping en ontwikkeling.



Wat die proses van die opvoeding betref, kry ons 'n verdere groep **grondbegrippe**. Ek noem net 'n paar: verstandsoopvoeding, wilsopvoeding, gevoelsopvoeding, godsdienstige, kulturele en sosiale opvoeding; liggaamlike en geestelike opvoeding; Christelike en nasionale opvoeding en Christelik nasionale opvoeding.

In verband met die opvoedeling moet ook nog genoem word die volgende **grondbegrippe**: liggaam, psige, pneuma (of gees); verstand, wil en gevoel; individualiteit, karakter, persoonlikheid.

Dit is 'n onbegonne taak om die grondbegrippe maar enigsins nader te omskryf in 'n artikel met so 'n beperkte omvang as hierdie. Die verste wat 'n mens kan gaan, is net om die belangrikste te noem en kortliks te omskryf.

(b) Die drie mees fundamentele begrippe is dan: opvoeding, opvoeder, opvoedeling.

Die eie veld van ondersoek van die Opvoedkunde is die Opvoeding. Opvoeding is 'n werksaamheid tussen mense, minstens twee. Die een mens gee, die ander ontvang opvoeding. Die gewer noem ons die opvoeder, die ontvanger die opvoedeling.

Die opvoeding is 'n doelgerigte en bepalende werksaamheid. Deur opvoeding moet die opvoedeling iewers heen gevoer word. Die doel van sy opvoeding geformuleer deur die opvoeder wat ook die proses van opvoeding beplan en lei.

Een van die belangrikste vraagstukke in die opvoeding is die doelstelling: die opvoedeling word deur die opvoeder in sy opvoeding iewers heengevoer.. Die opvoeder begin met die opvoedeling iewers en hy hou met hom weer iewers anders op.

Die opvoeding moet ons dan vanuit twee gesigspunte besien: van dié van die opvoeder en dié van die opvoedeling. Sowel die opvoedeling as die opvoeder neem aan die werksaamheid deel. Die opvoeder se funksie is om te vorm en te lei, en die van die opvoedeling om gevorm en gelei te word. Onder die vorming en leiding van die opvoeder groei en ontwikkel die opvoedeling. Hierdie groei en ontwikkeling is dus eintlik 'n tweesydigte proses: die vorming en leiding deur die opvoeder, die

groei en ontwikkeling deur die opvoeding. Ons kan dit ook so stel: opvoed is grootmaak maar ook grootword, want wat nie in hom die vermoë om groot te word het nie, kan ook nie groot gemaak word nie. Die aanvullende teenstelling tussen vorming en wording kan ook so gestel word: die opvoeder vorm en lei die opvoeding tot iets waartoe die opvoeding kragtens sy wese die innerlike wordingsmoontlikheid besit.

Die vorming en leiding—die opvoeder se aandeel in die opvoeding—word soms gesien as 'n proses van oordraging van kultuur. Die opvoeder moet deur die opvoeding aan die opvoeding die kultuur wat hyself besit, oordra. Maar die oordraging mag nie blote oorhandiging wees nie, anders gaan die kulturele ontwikkeling van die mens onder. Die oordraging hou in sowel uitbouing as bewaring; m.a.w. die proses van oordraging—opvoeding—is kreatief sowel as konserwatief. 'n Opvoeding wat net konserweer, is net so ondenkbaar as een wat net kreëer.

Die wording—die opvoeding se aandeel in die opvoeding—neem soms die vorm van spel en soms die vorm van arbeid aan. Spel en arbeid is die twee grondvorme van die opvoeding se aandeel. Wat presies die verskil en ooreenkoms tussen spel en arbeid is, kan nie so eenvoudig gestel word nie. Wat wel van belang is, is dat albei grondbegrippe van die Opvoedkunde is. Een opvoedkundige het die posisie saaklik so gestel: die welslae van arbeid word bepaal deur die mate van spel daarin. Biologies word die wording van die opvoeding soms gesien as 'n proses van aanpassing van die individu aan die omgewing soos bv. in die werk vir Sir John E. Adamson „The Individual and the Environment”.

Opvoeder is 'n omvattende begrip. Dit sluit in die eerste plek in die natuurlike opvoeders, nl. die ouers. Maar mettttyd het daar ook plaasvervangende ouers gekom wat die werk van opvoeding van die ouers oorgeneem het, nl. die onderwysers. Ouers en onderwysers vorm die eintlike opvoeders. Maar dit kan nie ontken word dat daar ook ander mense is wat opvoedende werk doen nie. Ons kan hier maar net noem: die ander lede van die gesin (broers en susters), ander familieledes (grootouers, ooms en tantes, neefs en niggies), die speelmaats en bekendes, en almal met wie die opvoeding in aanraking kom. Hulle egter is almal maar toevallige opvoeders. Naas die ouers, onderwysers en ander mense moet ons as opvoedende magte beskou allerlei ander verbande waarin die opvoeding lewe. Die eerste en natuurlike verband is die huisgesin (kortweg die huis of die gesin): die huis is die eerste en natuurlike opvoedende

verband waarin die opvoeding lewe; die huis voed op. Die tweede lewensverband waarin die opvoeding kom, is die klein samelewing of gemeenskap waarin hy grootword. Die derde is die belangrike verband van die kerk, mits die opvoeding in 'n kerklike huis grootword. Aan 'n vierde verband behoort die opvoeding vanself—en dit is die staats- en nasionale verband. Uit die huis en vandag in samewerking met die staat het 'n vyfde, die belangrikste van alle verbande vir die opvoeding, ontstaan, nl. die skool. In ons eeu word die skool 'n verpligte verband vir alle opvoedinge tussen sekere leeftyd en tot 'n sekere peil van algemene ontwikkeling. Vir die opvoeding word die skool die oorwegende lewensverband, omdat die skool die huis aanvul en die staat dien. Die skool is 'n gemeenskap-in-die-klein.

Die wesenskenmerk van die opvoeders in die verband van opvoeding is dat hulle besit wat die opvoeding nie besit nie. Die opvoeder moet besit onafhanklikheid, sedelike vryheid, volwassenheid, d.w.s. opvoedheid.

Dit bring ons tot die begrip „opvoeding”. Die opvoeding is 'n mens wat afhanklik, sedelik onvry, onvolwasse, onopgevoed is. Terwyl die opvoeder „groot” is, is die opvoeding „klein” en moet hy nog grootgemaak word en grootword. In eintlike sin van die woord is opvoeders grootmense en is opvoedinge dus kinders en jongmense, m.a.w. onvolwasse mense. Die taak van die opvoeding is juis om die onvolwassene te lei tot volwassenheid. In die verband is daar een uiters gewigtige begrip wat genoem moet word, en dit is: die opvoedbaarheid. Indien die opvoeding nie opvoedbaar is nie, kan die opvoeding nooit slaag nie. Op die idee van opvoedbaarheid berus die hele opvoedende werksaamheid. 'n Stuk klip is in die sin onopvoedbaar maar tog nie onvormbaar nie: uit 'n stuk marmer kan 'n kunswerk gevorm word. Opvoeding is dus wel leiding en vorming maar dit is tegelyk ook groei en ontwikkeling. Opvoedbaarheid is dus eintlik die vermoë om te groei en te ontwikkel, om groot te word. Opvoeding is dus vorming van buite-af gegrond op wording van binne-uit.

Die opvoeding is dus onopgevoed maar opvoedbaar. Hy is opvoedbaar omdat hy daarvoor die nodige „toerusting” of aanleg ontvang het. Die aanleg hang saam met sy mens-wees. Die „mensheid” van die opvoeding bring nog ander grondbegrippe in die Opvoedkunde na vore. As mens is die opvoeding 'n wonderlike samestel van liggaam, psige en

pneuma: stof, bewussyn, selfbewussyn. Dit is grondbegrippe vir enige antropologie, maar die Opvoedkunde pas hulle toe op die volwasse opvoeder sowel as op die onvolwasse opvoeding. In sy nie-liggaamlike openbaring onderskei ons in die mens drie geestesfunksies wat as grondbegrippe vir die Opvoedkunde geld: verstand, wil en gevoel. Die opvoeding is verstands-, wils- en gevoelensmens wonderlik saamgevoeg. Soms oorweeg die verstand, soms die wil en soms die gevoel. Maar die mens is altyd in al sy openbaringe verstand-wil-gevoel. Van besondere gewig in die Opvoedkunde is drie verdere grondbegrippe in verband met die opvoeding: individualiteit, karakter, persoonlikheid. Elke opvoeding is 'n selfstandige individu, en die opvoeding moet rekening hou met sy individuele aanleg, behoeftes, verlange, belange ens. Die vorming van die karakter is een van die hoogste funksies van die opvoeding, en die opvoeder moet homself deeglik rekenskap gee van die wese van die karakter. Persoonlikheid kan die opvoeding aan geen mens gee nie: hy is 'n persoonlikheid of nie. En tog kan die opvoeding dit vorm en lei, dit laat groei en ontwikkel. Dit is daar, maar dit moet opgevoed word.

(c) Besonder belangrik in die Opvoedkunde is sekere sg. antinomieë, teenstellings, botsende begrippe. Ek wil maar net 'n paar daarvan bespreek.

Een van die moeilikste probleme in die Opvoedkunde is die sg. teenstrydigheid tussen natuur en kultuur. Onder natuur word gewoonlik verstaan die erflike aanleg van die opvoeding, veral sy intelligensie, sy wilskrag, sy emosionaliteit. Onder kultuur word dan verstaan die vormende invloede van buite af. Nou is die groot probleem by die opvoeding juis die vraag: watter van die twee beslis by die opvoeding?, of, kan die opvoeding as kultuurmag die natuur van die opvoeding wysig?, of, is die natuur so fundamenteel dat die kultuur (vorming) daaraan niks kan doen nie? As 'n opvoeding 'n lae I.K. het, kan die opvoeding iets tot stand bring? As 'n opvoeding geen wilskrag besit nie, kan die opvoeding hom dit gee? As 'n opvoeding emosioneel onstandvastig is, kan die opvoeding hom die nodige standvastigheid gee? Word 'n misdadiger gebore? Die opvoedkundige moet homself dus uiters goed rekenskap gee van hierdie grondbegrippe.

'n Tweede, ewe moeilike dualisme is die begrippe enkeling en gemeenskap. Kan daar enkelinge sonder gemeenskap of 'n gemeenskap sonder enkelinge wees? Is die individuele opvoeding belangriker of nie as

die sosiale opvoeding? Wie het voorrang: die enkeling of die gemeenskap? Daarmee hang innig saam 'n ander teenstelling: gesag en vryheid. Het die enkeling teenoor die gemeenskap vryheid? Is die gesag van die owerheid absoluut? Skakel gesag van die owerheid die vryheid van die enkeling uit? Kan die enkeling vry wees sonder die gemeenskap onstabiel te maak? Die opvoedkundige moet vir homself hierdie probleem oplos, want dit raak grondbegrippe van sy wetenskap. Die derde teenstelling hang hiermee ook weer saam: eenheid en verskeidenheid. Is die lewe een of verskeie? Is alle opvoeding eenders of verskil die een van die ander en is daar enige verband tussen die groot verskeidenhede? Die moontlikheid van gesamentlike opvoeding van opvoedlinge van uiteenlopende aanleg en omgewing vloei voort uit die grondstelling dat onder die groot verskeidenheid daar tog weer 'n dieper eenheid lê.

Natuur en kultuur, enkeling en gemeenskap, gesag en vryheid, eenheid en verskeidenheid vorm in sekere sin vir opvoedkundiges teenstellings wat lei tot allerlei maniere van versoening. Vir die Christelike opvoedkundiges is hulle geen teenstellings wat om versoening roep nie. Versoening soos die vrysinnige opvoedkundige dit doen, voer na oplossing van die een begrip in die ander, bv enkeling in gemeenskap by die Kommunisme, Nasisme, Fasisme; gesag in vryheid by die Liberalisme van alle skakering. Die Christelike Opvoedkunde handhaaf albei: sowel natuur as kultuur, sowel enkeling as gemeenskap, sowel gesag as vryheid, sowel eenheid as verskeidenheid bestaan en moet geëerbiedig word.

Absoluut beslissend vir die opvoedkunde is die teenstelling skepping en ontwikkeling. Aanvaar ons dat die mens geskape is, dan het ons 'n ander opvoedkunde as wanneer ons aanvaar dat hy 'n produk van ontwikkeling is. Vir die Christelike opvoedkundige begin, binne die soorte, ontwikkeling eers na die skepping.

(d) Ten slotte moet die aandag ook nog gevestig word op die grondvorme van die opvoeding. Dit bring ook mee die aanvaarding en omskrywing van sekere grondbegrippe van die Opvoedkunde.

Uitgaande van die begrip opvoedkundige verbande waarin die opvoedeling opgevoed word en kan word, onderskei ons tussen huislike, kerklike en skoolopvoeding. Die eerste opvoeding wat die onvolwassene ontvang, kry hy in en deur die huis: vaders, moeders, broers en susters. Dit is 'n algemene opvoeding: geen terrein van die opvoeding val eintlik buite die huis nie. As die ouers lidmate van 'n kerk is, dan ontvang die

kinders kragtens hul eie lidmaatskap ook opvoeding in en deur die kerk. Dit is 'n besondere opvoeding, omdat die hoofnadruk val op die voorbereiding tot selfstandige lidmaatskap van die kerk. Alle kinders van 'n volk moet opvoeding ontvang in en deur die skool. Dit is professionele opvoeding, omdat die volwassenes wat daarin werk, spesiaal vir hul beroep opgelei en afgesonder word. Terwyl die huis en die kerk ook ander roepinge het, is die spesifieke roeping van die skool die onderwys en opvoeding van die onvolwassene. As 'n aanvulling van die huis, die kerk en die skool, moet ons nog wys op 'n vierde vorm van opvoeding, nl. staatsopvoeding. Dit is 'n opvoeding wat in en deur die staat aan sy jeugdige burgers gegee of laat gee word. In die eintlike sin van die woord is die staat geen opvoeder nie. Maar as mag in die volkslewe en as regshandhawer moet dit sy aandag gee aan die skoolopvoeding. Dit stel die gewone onderwys verpligtend tussen sekere leeftye en tot 'n sekere peil, en dit finansieer die skoolopvoeding tot 'n maie hoë mate. Waar die natuurlike opvoeders ontbreek of onmagtig is, tree die staat selfstandig op en stig staatskole, bv. vir militêre diens, vir verwaarloosde en afwykende kinders.

In verband met die staat kom nog 'n verdere vorm van opvoeding ter sprake. Elke staat moet toesien dat sy jeugdige burgers as goeie en getroue burgers van die land opgevoed moet word, en dit moet toesien dat almal opvoeding ontvang. Die begrip wat hier gebesig word, is nasionaal. 'n Nasionale opvoeding is 'n opvoeding eie aan 'n bepaalde nasie, volk of staat: so spreek ons van 'n nasionale Britse of nasionale Afrikaanse opvoeding en van 'n nasionale Suid-Afrikaanse opvoeding. Maar nasionale opvoeding word soms ook gebesig vir 'n nasie-wye opvoeding. So vind ons dat in die neëntiende eeu nasionale opvoeding, d.w.s. algemene opvoeding, in Duitsland, Engeland, Frankryk opgekom het. In verband met die Christelike kerk, kry ons 'n ander vorm van opvoeding, nl. Christelike opvoeding. Dit is 'n opvoeding wat in sy doel en uitgangspunt, in sy stof en metode Christelik is. Soms word vir die begrip bloot godsdienstige opvoeding gebruik, maar dié begrip is breër omdat daar ook ander godsdienste as net die Christelike is. In 'n Christelike staat moet die Christelike opvoeding die algemeen gangbare en geldige wees, al moet daar vryheid wees vir ander vorme van godsdienstige opvoeding. In Nederland in sy stryd teen vreemde invloede, nasionaal en godsdienstig, het daar in die neëntiende een 'n ander vorm van opvoeding sy beslag gekry: die Christelik nasionale opvoeding—Christelik in sy stryd teen die Liberalisme en nasionaal in sy stryd teen o.a. Franse

invloede. In Suid-Afrika doen hom dieselfde beweging voor. Sinds die begin van die vorige eeu met die koms van die vrysinnige De Mist en van die Britse owerheid het dieselfde beweging opgekom: 'n eie Christelik nasionale opvoeding—Christelik in sy stryd teen die Liberalisme en nasionaal (Afrikaner) in sy stryd teen die Engelse invloed.

Dwarsdeur die eeue word daar ook onderskeie tussen drie ander vorme van opvoeding: verstandelik, volisioneel en emosioneel. Die onderskeiding word soms ook aangegee as 'n opvoeding van die hoof, die hand en die hart. In die psigiese lewe van die mens kan ons onderskeie tussen ken-, streef- en gevoelswerkings. As die nadruk val op die kennis, dan word die opvoeding oorwegend verstandelik. As dit val op die daad (strewe, wil), dan word dit oorwegend volisioneel. En as dit val op die gevoel, word dit oorwegend emosioneel. Maar verstand, wil en gevoel, maar hoof, hand en hart werk altyd as een saam. Die onderskeiding tref ons maar net vir wetenskaplike en praktiese redes: alle opvoeding is altyd van die hele mens. Die volisionele opvoeding word soms ook aangedui as wilsopvoeding, soms as sedelike en soms as karakteropvoeding: die begrippe is nie identies nie maar tog innig verwant en verbind. In verband met die gevoelsopvoeding word soms ook gepraat van estetiese opvoeding, 'n opvoeding waarby veral die smaak vir die skone die hoofnaadruk ontvang. Soms spreek ons ook, soos die ou Grieke, van 'n drieërlei vorm van opvoeding: 'n opvoeding tot waarheid, tot deug en tot skoonheid ter verwesenliking van die drie groot lewenswaardes.

Daar word soms verder onderskei tussen liggaamlike en geestelike opvoeding. Reeds die ou Grieke het die onderskeiding aanvaar: musiek vir die geestelike en gimnastiek vir die liggaamlike opvoeding. Soos by alle onderskeidings mag dit hier nie voer tot 'n skeiding nie. 'n Liggaamlike opvoeding is 'n opvoedingsvorm waarin die nadruk op die liggaam val. Maar omdat die mens nie liggaam is nie—net so min as wat hy gees is—, is daar nooit sprake van liggaamlike opvoeding as sodanig nie. Alle opvoeding is opvoeding van die hele mens, tegelyk en altyd liggaamlik-geestelik. By die liggaamlike opvoeding word die beweging van die liggaam gestei in diens van die totale opvoeding: die liggaam werk om die mens op te voed. By die geestelike opvoeding weer werk die gees om die mens op te voed. Die mens is 'n liggaam-gees-wese: sy liggaam en sy gees kan nooit as sodanig opgevoed word nie. 'n Mens sonder liggaam of sonder gees is daar nie. By die liggaamlike opvoeding val die

nadruk op die liggaamsorgane (die spiere, die kliere, die senustelsel e.a.), by die geestelike op die „geestesorgane” (die verstand, die wil, die gevoel)

Die onderskeidinge van die vorme van opvoeding kan byna tot die ooreindige deurgevoer word. Om af te sluit kan die aandag nog net gevra word vir twee belangrike begrippe. Die eerste is die teenstelling tussen die sgn. algemene of kulturele of liberale opvoeding aan die een kant en die sgn. besondere of beroepkundige of illiberale opvoeding aan die ander. Die teenstelling is ook so oud as die Griekse beskawing: die opvoeding van die vrye man en die gebrek aan opvoeding van die werker. Hierdie onderskeiding is eweneens onjuis: sowel besondere as algemene opvoeding voed die hele mens op. By die een val die nadruk op die vrye, liberale vorming en by die ander op die meer toegespitste opleiding. Maar die een is sonder die ander waardeloos en onbestaanbaar. Elke liberale vorming moet oplei en elke toegespitste opleiding moet vorm. Die tweede is die teenstelling tussen individuele en sosiale opvoeding. By die eerste val die nadruk op die individu, by die tweede op die gemeenskap. Maar ook hier is die een sonder die ander onbestaanbaar. 'n Individuele opvoeding sonder meer is net so sinloos as 'n sosiale opvoeding sonder meer. Alle ware opvoeding is én individueel én sosiaal. Die mens kan alleen enkeling wees binne-in die gemeenskap.

Saamvattend kan ons die saak so stel. Al maak ons in die Opvoedkunde wat die vorm van die opvoeding betref, gebruik van allerlei begrippe, ons doen dit alleen vir praktiese en wetenskaplike doeleindes. Wesentlik is alle opvoeding opvoeding van die hele mens. Ons wend maar net elkers ander middele aan om die mens te vorm en te lei, en hom te laat groei en ontwikkel. Ons moet die grondbegrippe goed vat, anders gaan ons hele Opvoedkunde ten gronde. Dit geld heel in die besonder vir die Christelike Opvoedkunde wat uit een beginsel lewe en groei.

##### **5. DIE METODES VAN DIE OPVOEDKUNDE.**

Die Opvoedkunde wil soos alle ander wetenskappe ons wetenskaplike kennis gee, in sy geval wetenskaplike kennis oor die opvoeding. Dit gee ons wetenskaplike kennis as dit die kennis gesistematiseer, bewese, bepaald en geldig gemaak het. Om dit te bereik moet dit die kennis van die opvoeding volgens wetenskaplike metodes verkry. Om tot wetenskaplike kennis te kom moet die opvoedkundige drie dinge doen: hy moet die veld van ondersoek—die opvoedingsverskynsel—stelselmatig „waarneem”



om sy gegewens te versamel, daarna moet hy die waargenome en versamelde „feite” beskryf, d.w.s. ontleed, indeel, groepeer, saamvoeg, en derdens moet hy die waargenome, versamelde en beskrywde feite verstaan, d.w.s. die samehang tussen hulle vasstel, die onderliggende „wette” formuleer, oorsaak en gevolg opspoor, agter die feite na die oorsprong en wese deurdring.

Hoe gaan die opvoedkundige nou te werk om te vind wat hy as sy taak beskou?

Die Opvoedkunde moet sy weg vind van sy uitgangspunt tot sy doelpunt. Dit moet sy metode(s) van ondersoek vasstel.

Die Opvoedkunde is 'n toegepaste wetenskap. As wetenskap moet dit gebruik maak van die grondmetodes van alle wetenskappe. As toegepaste wetenskap maak dit gebruik nie net van die stof van ander wetenskappe nie maar ook van hul metodes. Maar as selfstandige wetenskap moet dit sy eie, spesifieke metodes van ondersoek ontwikkel en aanwend.

Daar is twee grondmetodes wat deur alle wetenskappe as wetenskappe aangewend word. Die eerste is die metode van sistematiese waarneming, die tweede die metode van sistematiese deurdenking. By empiriese wetenskappe oorweeg die eerste, by teoretiese die tweede, maar alle wetenskappe het albei nodig.

In die Opvoedkunde maak ons in die eerste plek dan gebruik van alle maniere van sistematiese waarneming. Ons mag hier net wys op die volgende prosedures: selfwaarneming en waarneming na buite soos toegepas in wetenskappe soos die Filosofie, die Psigologie; questionnaire of vraelysmetode vir die insameling van gegewens op breër skaal soos toegepas in wetenskappe soos die Sosiologie, die Ekonomie; die eksperiment soos toegepas in wetenskappe soos die Biologie, die Fisika; die kliniese metode soos toegepas in wetenskappe soos die Psigiatrie, die Geneeskunde; die statiese metode soos toegepas in alle wiskundige, sosiale en biologiese wetenskappe.

In die tweede plek wend die Opvoedkunde alle vorme van sistematiese deurdenking aan. Dit volg die gewone trappe van alle probleemoplossing en dit wend die besondere middele of elemente van die denke aan. Op grond van analyses van die denkproses kan ons by die oplossing van

probleme ses trappe onderskei: die ontstaan van 'n besefde moeilikheid, die bepaling van die moeilikheid in terme van 'n vraagstelling, die vinding van 'n moontlike oplossing, die bevestiging van die oplossing deur nadere toetsing en die formulering van 'n formele samevatting, die beoordeling van die gevonde oplossing in die lig van toekomstige behoeftes en eise. Wat die besondere middele betref, moet ons onderskei tussen die twee grondprosesse van wetenskaplike denke, nl. analise en sintese, uiteen- en ineen-denking. Die taak van die opvoedkundige denker is dus tweërlei: die probleem waarvoor hy te staan kom, moet eers in sy elemente, onderdele uiteengedink word, en daarna moet die elemente weer ineengedink word sodat 'n nou gekende denkgeheel ontstaan. By die proses van ineen-denking sal die opvoedkundige verder gebruik maak van die denkmiddele bekend as vergelyking, verifikasie, oordeel en besluit.

In die derde plek moet die Opvoedkunde ook eie metodes van ondersoek vind en aanwend. Die moderne Opvoedkunde het minstens twee eie metodes gevind en toegepas. Albei is eie aan die veld van ondersoek, die opvoeding. Die eerste van die eie metodes het 'n lang geskiedenis. Van oudsher af is daar pogings aangewend om die kennis en vaardigheid wat 'n kind deur opvoeding verwerf het, vas te stel. In die reël is die vasstelling onderneem met die oog op die bevordering van die opvoeding van een stadium na 'n hoëre in sy opvoedkundige ontwikkeling. Die kennis en vaardigheid van die leerling is getoets, ondersoek of, soos dit ook tegnies heet, geëksamineer. Toetse en eksamens is eie aan alle opvoeding. In ons tyd is aan die metode baie aandag gegee, en die Opvoedkunde het vandag tot sy beskikking wetenskaplike toetse en eksamens: die sg. geykte toetse en nuwe eksamens. Hulle is tans meer as net toetsende of eksaminerende prosedures: hoofdoel is nie meer om net vas te stel wat die leerling ken of kan doen nie maar om vas te stel wat sy moontlikhede en die weë vir verdere ontwikkeling is. Die moderne toetsmetode in die nuwe eksamen word ook 'n opvoedende middel. Daardeur word vandag byna alle opvoedingsvraagstukke ondersoek, veral vraagstukke van leerplan en onderwysmetode, van administrasie en organisasie van die opvoeding, maar ook van kinderaanleg en -bekwaamheid. Die tweede van die eie metodes is die sg. didaktiese eksperiment. Dit is 'n proefneming wat in die klaskamer onder heersende skoolpraktyk plaasvind. 'n Ondersoeker wil vasstel o.a. of 'n bepaalde onderwysmetode doeltreffend is, al dan nie. Daar is geen ander plek as die klaslokaal waar hy so 'n proefneming kan uitvoer nie. Die didaktiese eksperiment is in die Opvoedkunde veel doeltreffender as enige laboratorium-eksperiment. Die laboratorium

is vir die onderwys iets onnatuurliks, terwyl die klaskamer nou juis die regte, selfs natuurlike plek is. Geen ander wetenskap kan hierdie metode van ondersoek ontwikkel het as net die Opvoedkunde nie.

Dit spreek vanself dat nie al vier dissiplines van die Opvoedkunde al die bogenoemde metodes ewe sterk aanwend nie. Die Empiriese Opvoedkunde is veral aangewys op alle metodes van sistematiese waarneming, en die Teoretiese Opvoedkunde weer veral op alle metodes van sistematiese deurdenking. Die Praktiese Opvoedkunde maak weer veral van die moderne toetsmetode en die eksamen en van die didaktiese eksperiment gebruik. Maar al drie dissiplines maak vir sover dit nodig is, gebruik van mekaar se spesiale metodes: in die Empiriese Opvoedkunde word ook sistematiese deurdenking en in die Teoretiese ook sistematiese waarneming toegepas. Die Praktiese Opvoedkunde wend ook ander metodes van waarneming aan as net toets, eksamen en didaktiese eksperiment.

Maar die vierde dissipline, die Historiese Opvoedkunde, verskil essensieel van die ander drie daarin dat dit as sy hoofmetode het die algemene metode van historiese navorsing soos aangewend in die wetenskap van die geskiedenis self. Die Historiese Opvoedkunde berus vir sy wetenskaplike ondersoek ook op die bronne-metode. Die historiese opvoedkundige gebruik ook primêre en sekondêre bronne, pas ook die laer en die hoër kritiek toe by die beoordeling van sy bronne-materiaal, gaan ook maar oor tot die streng wetenskaplike beskrywing van die gevonde en gekeurde materiaal in 'n leesbare wetenskaplike geskrif. Maar hy gaan verder: histories-opvoedkundige ondersoek kry dan alleen sy volle waarde en sin as die opvoedkundige aan sy bevindings ook 'n vorm van goed en kwaad aanlê. Die bestudering van die geskiedenis van die opvoeding wil meer as net die blote histories-opvoedkundige gegewens, dit wil veral die goeie en die slegte uit die verlede skei, want die Opvoedkunde moet vir die toekoms gebou word op aanvaarding van die goeie van die verlede en op die verwerping van die verkeerde. Die Historiese Opvoedkunde is as wetenskap na sy aard sowel normatief as deskriptief.

J. CHR. COETZEE.

Potchefstroom, Julie 1951.

**GERAADPLEEGDE WERKE.**

1. Anema, A. e.a.: Christendom en Opvoeding. Hollandia, Baarn. sj.
2. Bavinck, J. H.: Inleiding in de Zielkunde. Kok, Kampen, 1935.
3. Bavinck, H.: Paedagogische Beginselen. Kok, Kampen. 1917.
4. Boyd, W.: History of Western Education. Black, London. 1928.
5. Brubacher, J. S.: Modern Philosophies of Education. McGraw-Hill, New York. 1939.
6. Christelijke Encyclopedie. 6 den. Kok, Kampen. 1925-31.
7. Clarke, F.: Essays in the Politics of Education. Juta, Cape Town. 1923.
8. Coetzee, J. Chr.: Inleiding tot die Algemene Empiriese Opvoedkunde.  
: Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde.  
: Inleiding tot die Algemene Praktiese Opvoedkunde.  
Pro-Ecclesia-drukkery, Stellenbosch, 1942, 1944, 1948.  
: Opvoedkundige Teorie en Praktyk deur die Eeue. Voor-  
trekkerpers, Johannesburg, 1943.
9. Coetzee, J. Chr. en Van Rooy, D. J.: Beginsels en Metodes van die Hoër Onderwys. Van Schaik, Pretoria. 1949.
10. Cooke, R. L.: Philosophy, Education and Certainty. Zondervan, Grand Rapids, Michigan. 1940.
11. De Hoare, F.: Paedagogische Wijsbegeerte. Malmsberg, 's Hertogenbosch. 1934.
12. Demiaschwich, M.: Introduction to the Philosophy of Education. American Book Co., New York. 1935.
13. Dewey, J.: Democracy and Education. Macmillan, New York. 1925.  
Sources of the Science of Education. Liveright, New York. 1929.
14. Eliot, T. S.: The Idea of a Christian Society. Faber, London. 1948.
15. Good, C. V., Barr, A. S. and Scates, D. E.: Methodology of Educational Research. Appleton-Century, New York. 1936.
16. Greyling, E.: Christelike Nasionale Onderwys. 2 dle. Nasionale Pers, Bloemfontein. 1941.
17. Gunning, J. H.: Veramelde Paedagogische Opstellen, 3 dle. Van Rooy, Amsterdam. 1911, 1924.
18. Hoekstra, H.: Paedagogische Psychologie. Kok, Kampen, 1930.
19. Horne, H. H.: The Philosophy of Christian Education. Macmillan, New York. 1932.
20. Janse, A.: Het eigen karakter der Christelijke School. Kok, Kampen, 1935.
21. Jeffreys, M. V. C.: Education, Christian or Pagan. Univ. London Press. 1934.  
: Glancon: The Aims of Education. Pitman, London. 1950.
22. Jonkman, A.: Een leerstoel voor gereformeerde Paedagogiek. De Standaard, Amsterdam, 1924.

23. Keyter, J. d. W.: Opvoeding en Onderwys. Nasionale Pers, Bloemfontein, 1936.
24. Kohnstamm, Ph.: Persoonlijkheid in Wording. Willink, Haarlem, 1929.
25. Langeveld, M. J.: Inleiding tot de Studie der Paedagogische Psychologie. Wolters, Groningen. 1947.  
: Beknopte Theoretische Paedagogiek. Wolters, Groningen. 1949.
26. Leeson, S.: Christian Education. Longmans, London. 1947.
27. Livingstone, R.: The Future in Education. Cambridge Univ. Press. 1943.  
: Education for a World Adrift. Cambridge Univ. Press. 1943.
28. Marique, P. J.: Philosophy of Christian Education. Prentice-Hall, New York. 1939.
29. McGueken, W. J.: The Catholic Way in Education. Bruce, Wilwakee. 1934.
30. Monroe, P.: Cyclopedia of Education. 5 Vols. Macmillan, New York. 1911-13.  
: A Textbook in Histroy of Education. Macmillan, New York, 1916.
31. Nunn, T. P.: Education, its data and first principles. Arnold, London. 1920 and 1945.
32. Raymont, T.: Principles of Education. Longmans, London. 1920.
33. Rombouts, S.: Historiese Pedagogiek. 4 Dln. Jongens-Weeshuis, Tilburg. 1927.
34. Taute, B.: Opvoedende Onderwys. Unie-Volkspers, Kaapstad. 1942.
35. Valentine, P. F.: Twentieth Century Education. Philosophical Library, New York. 1946.
36. Van Klinken, L.: Hoofdlijnen en Hoofdpunten van die Opvoedkunde. Stenvert, Meppel. 1936.
37. Waterink, J.: Inleiding tot de Theoretische Paedagogiek. 3 Dln. Ruys, Zeist en Kok, Kampen. 1926-1951.
38. Welton, J.: What do we mean by Education? Macmillan, London, 1918.
39. Willmann, O.: The Science of Education, tr. Hirsch. Archabbey, Press, Beatty, Pa. 1921.
40. Wirtz, J. C.: Paedagogiek. Wolters, Groningen. 1912.
41. Woltjer, J.: Wat is het Doel van het Christelijk Nasionaal Schoolonderwijs? Wolters, Groningen. 1911.

