

DIE BE-TEKENING VAN KONSEPTE IN DIE OPVOEDKUNDE MET VERWYSING NA OPVOEDING AS 'VORMING' EN DIE KIND AS 'WORDENDE MENS'

O.A. Henning
Departement Wysgerige Pedagogiek
Universiteit van die Oranje-Vrystaat
BLOEMFONTEIN

Abstract

In this article the opinion of many educationists that education is to be regarded as a 'formative process' by which the child can be 'shaped' or 'moulded' in an unrestricted and dominative fashion is highlighted. As an alternative, the concept of the 'normative disclosure' of the personality structure of the child is suggested as it brings the true meaning of education to the fore. The variety of meanings conveyed by the mentioned concepts, which tend to cause confusion, is ascribed to the outcome of a diversity of paradigmatic and theoretical presuppositions as well as to the outcome of disparity regarding the cosmological, anthropological and epistemological basis of education that has given rise to divergent interpretations of concepts in different schools of philosophy and even among individuals in the same school of thought.

1. INLEIDING

Dit sou ideaal gewees het indien die leser van opvoedkundige (en enige ander mensgerigte vakwetenskaplike) literatuur uit 'een mond' sou kon verneem wat opvoeding presies is en wie en wat die kind as mens wesenlik is. Weens die rol wat allerlei vooronderstellings in wetenskapsbeoefening speel (vergelyk Strauss, 1971:36; Veldsman, 1986; Smit, 1985:63; Troost, 1976:9; Smith, 1989:4, 6; Schoeman, 1987:16-87) moet vir lief geneem word met uiteenlopende, selfs botsende standpunte waaruit ook diversiteite ten opsigte van omskrywings, definisies, uitsprake, menings, oordele as wyses van be-tekening van konsepte voortvloei. Dit wil voorkom of die aangewese weg sou wees om 'n deeglike immanente en transendentiaal-kritiese studie van verskeie standpunte te maak, ten einde met verrekening van al die tersaaklike fenomeengegewens en vooronderstellings, tot 'n eie standpunt te geraak. Daarom is 'n selfstandig-objektiewe studie van denkstrominge in die Opvoedkunde noodsaaklik, anders volg individuele wetenskaplikes (opvoedkundiges) enersyds maar kritiekloos die standpunte van diegene by wie hulle geskool is en gaan hulle daardie selfde paradigmatische weg op, of gaan hulle andersyds maar die eklektiese weg as die weg van die minste weerstand op. Die aanvaarding van die standpunte van diegene by wie 'n mens geskool

is, kry groter geldigheid as 'n wetenskaplike laasgenoemdes se kosmologiese, antropologiese en epistemologiese uitgangspunte bly handhaaf (maar eers nadat so 'n deeglik en solidêr-krities moontlike vergelykende studie van opponerende standpunte gemaak is, as wat beskikbare tyd in die akademiese milieu enigsins moontlik maak).

In hierdie artikel word die aandag gevestig op uiteenlopende opvattinge en aanwending van terminologie soos *vorming*, in soverre opvoeding daarmee bedoel word en op uitdrukkings soos die kind as *wordende mens* wat veelal in invloedryke opvoedkundige literatuur voorkom.

2. OPVOEDING AS 'VORMING'

2.1 Vorming, normduiding, ontsluiting

Dit is merkwaardig hoe die kosmologiese, antropologiese en kenteoretiese insigte wat opvoedkundiges deur die aspekteleer van die Reformatoriese Wysbegeerte deelagtig word, soms gevestigde uitdrukkings en aannames, soos dit vergestalt word deur besondere tradisionele pedagogiese segswyses, kritiseer as persepsologies en terminologies onjuis. So is dit algemeen aanvaarde en gereelde gebruik in die literatuur om die konsep *opvoeding* sogenaamd as *vorming van die kind* aan te wend (vergelyk onder andere Coetzee, 1960:83-87; Waterink, 1958:18 en 531; Van Loggerenberg & Jooste, 1973:34 en verder; Oberholzer, 1968:82 en verder).

Die vraag is nou of die kind nie by geboorte klaar met al die nog *onontslote* moontlikhede ten opsigte waarvan hy *opgevoed* moet word, gebore (dit wil sê *gevorm*) is nie. Dit wil voorkom asof die konsep *opvoeding* logies-analities en talig, terminologies (respektiewelik semanties) en derhalwe ook persepsologies, eerder saamhang met normduiding en die skepping van geleenthede vir die *ontsluiting* van al die latente, maar klaargevormde potensies as vermoëns waarmee die Skepper die opvoedeling toegerus het en waardeur opvoeding moontlik word. Hierdie onontslote moontlikhede is deel van die kind se daarwees by geboorte en word onderken as elke individu se eie unieke karakter-potensies, eie, unieke fisiese moontlikhede, asook die moontlikhede van biotiese en sensitief-psigiese aard. By die baba is reeds aanwesig die nog onontslote, maar as moontlikhede klaar-gevormde (klaar-geskape) of reeds daargestelde latente vermoëns, naamlik om logies-analities te leer dink en sy intellek mettertyd tot die maksimum in te span. As baba is sy tipies menslike kultuurvormende mag nog ongenueanseerd, ongeartikuleerd en nog nie geaktiveer nie. So ook wag sy vermoëns nog op ontsluiting, opskerpings en maksimale aktivering. Die ontsluiting moet nog geskied ten opsigte van taalgebruik, sosiale optrede, sosiale in- en aangepastheid, ekonomiese waarde-afwegende vermoëns, latente kunswaarderende en/of kuns-beoe-

fende moontlikhede as 'n sin vir die estetiese, oordeelsvermoë en sin vir reg en geregtigheid, sy oordeelsvermoë in verband met etiese keusehandelinge, voorkeure en liefdebetuigings of voorkeurstellinge van allerlei aard, asook geloof as vaste sekerheid en vertroue. Dit gaan dan om 'n klaar gevormde (geskape), maar nog onontslote persoonlikheids- of aktstruktuur.

2.2 Is die kind 'plastiese vormingsmateriaal'? Wat beteken 'vorming'?

In verband met hierdie aangeleentheid verwys Schoeman (1974:11-12) implisiet na die denkraamwerk van die Wysbegeerte van die Wetsidee as hy soos volg skryf: "... opvoeding kan nooit as histories gekwalifiseerd beskou word nie, om die eenvoudige rede dat die arbeid van die opvoeder beslis nie as *beheersende* vorming volgens vrye ontwerp bestempel kan word nie. Géén kind op aarde is plastiese vormingsmateriaal nie. As dit die geval was, dan was opvoeding 'almagtig' in dié sin dat die opvoedeling volgens enige ontwerp of patroon gevorm kan word. Feit is egter dat die opvoedeling 'n aktief-meewerkende party in die opvoedingsbemoeiens is".

Hoewel 'n mens aanvaar dat alle opvoedkundiges uiteindelik min of meer dieselfde *bedoel* en voor oë het met opvoeding, aangesien almal per slot van sake dieselfde fenomeen met betrekking tot al die fasette daarvan wetenskaplik wil hanteer en derhalwe min of meer op dieselfde stand van sake in pedagogiese verband stuit, setel die groot probleem klaarblyklik in die *be-tekening van die konsepte*. De Vries (1978:33-34) verstaan byvoorbeeld onder vorming "die invloede van die totale omgewing op die kind en die verandering wat hy as gevolg daarvan ondergaan".

Volgens Strauss (1978:311) is dit van kardinale belang om te let op die verskil tussen *vorming* en *ontsluiting* (1978:311). Wanneer De Vries (1977:85) Langeveld se kinderantropologiese perspektief uiteensit, skryf hy tereg van begaafdhede wat by geboorte slegs potensieël is en gedurende die lang jeugtydperk dien as grondslag vir die ontplooiing van sy moontlikhede, op grond waarvan *gewoontevorming* ontstaan (vergeelyk ook Schoeman, 1983:189, 192). Schoeman (1983:194) praat in dié verband van "sluimerende potensies (sin-momente) van alle modale aspekte van die opvoedeling wat tot ontsluiting gebring moet word ..." en dan verduidelik hy die ontsluitingsproses. Die begaafdhede as potensialiteit is ingebed in "alle modale aspekte" van die opvoedeling. Dis juis net hier waar die konsepte, wat by verskeie opvoedkundiges tot op 'n punt mooi 'saamloop', uiteengaan wanneer gepoog word om die *be-tekening* van hierdie konsepte te omvat. Opvoedkundiges verskil hieroor, want *wie nie* die aspekte-*verskeidenheid* soos uiteengesit deur die Wysbegeerte van die Wetsidee verreken nie, konsentreer - so wil dit voorkom - dan op onvolledige en reduksionistiese wyse net op enkele fasette van menswees en verreken nie die *sin-verskeidenheid*, *sin-samehang* en

sin-totaliteit in die skeppingsorde en ten opsigte van die totale tydelike persoonlikheidsgestalte van die mens nie. Hierdie benaderingswyse lei dan tot verabsolutteringe.

2.3 Grondmotief-aanduïding in transendentiaal-kritiese sin

Die problematiek rondom die term *vorming* kom eers behoorlik aan die lig as die rol van religieuse grondmotiewe as radikale en integrale beheersings- of geestesmagte agter al die doen en late van die mens verreken word. Diegene wat die grondmotieweleer onder die knie het, weet dat daar selfs in ons hedendaagse wetenskapsbeoefening, in ons teoretisering en die wyse waarop denkstrominge koers kry, reste aangetref word van onder andere die deurwerking van selfs die antieke Griekse grondmotief van vorm-materie. Plato het die vorm-motief gestalte laat kry in sy ideaalstaat-gedagte dat die staat, bestaande uit die filosoof-regeerder, soldaat en arbeider, verantwoordelik is vir die 'vorming' van die Griek tot 'n volwaardige staatsburger (vergelyk Strauss, 1978:311). Die konsekwensie van hierdie siening is dat dit gaan om *mense* wat mense 'vorm'.

2.4 Kultuurvorming iets anders as 'menvorming'

Die kosmologiese en gepaardgaande antropologiese en kenteoretiese insigte wat die eksponente van die Christelike Wysbegeerte op grond van hierdie Wysbegeerte se aspekte-leer en talle nuanses en implikasies daarvan deelagtig geword het, laat oordeel dat die begrip *vorming* veel eerder in die kultuurvormende sin van die woord bestaans-reg het by die betekening van opvoedkundige konsepte. *Kultuurvorming* is die *kern* van die *sin*, vorm derhalwe die dieper betekenis (dit is die sin-kern) van die kultuur-historiese aspek van die werklikheid; dit dui op die kultuurvormende funksies van die mens. Die implikasie is dan nou dat die mens onder meer deur opvoeding *kultuur* kan vorm, ja, maar hy kan egter nie 'n mens vorm nie; laasgenoemde is die soewereine taak van die Skepper (vergelyk Schoeman, 1975:105).

As 'n mens sou volhou met die tipering van opvoeding as vorming, kom dit dan, soos reeds terloops aangedui, teen die agtergrond van die Christelike Wysbegeerte gesien, neer op 'n wanopvatting aangaande die kwalifiseringsfunksie van opvoeding. Hierdie kwalifiseringsfunksie moet as uiters wisselend (of soepel) gesien word, omdat die kind in totaliteit, dit wil sê ten opsigte van *al die funksies van menswees* opgevoed moet word. Daarom kan opvoeding tog nie ten aansien van die kwalifiseringsfunksie daarvan vasgeknel word slegs in die kultuur-historiese aspek "waarin die relasie tussen (beheersende) vorming en 'n gegewe materiaal oorspronklik is" - en die opvoedeling dan bloot as materiaal geld, wat *gevorm* moet word nie (vergelyk Strauss, 1978:312;

Schoeman, 1975:104-105).

Wanneer Landman (1974:51-53) opvoeding nie as "vorming van mense" nie, maar as hulp met die *vorming van moontlikhede* tot volwassenheid hanteer, gaan opvoedkundige eksponente van die struktuur-empiriese of transendentiaal-kritiese metode graag met hom akkoord. Dan word met waardering van Landman geleer dat die opvoeder die kind "moet help om te besef en te aanvaar dat dit onbehoorlik is as hy nie ontwerp (of kultuur vorm - O.A.H.) nie, dus as hy nie oorgaan tot ontplooiing van sy positiewe moontlikhede in diens van homself en sy naaste nie en sodoende tot eer van sy God nie". Hierdie 'positiewe moontlikhede' setel in sin-samehangende en sin-totalitêre sin in alle modale funksies van mens-wees. As ontsluitbare moontlikhede is hulle klaar deur die Skepper by geboorte in elke klaar-gevormde (geskape) mens ingeskape, om aangewend te word in die veeldimensionele skepping waar natuur tot kultuur omvorm moet word.

2.5 Die probleem rondom reduksionisme in die betekening van die konsep opvoeding/vorming

Wat bogenoemde betref, het die eksponente van die Reformatoriese Opvoedkunde nie probleme nie, soos blyk uit die woorde van Gunter (1970:65): "Die vorming van goeie gewoontes gedurende die kinderjare is noodsaaklik vir die ontwikkeling by hom van goeie gedragspatrone, positiewe gesindhede en 'n bepaalde lewenstyl." Hierdie dinge, "goeie gewoontes, gedragspatrone, bepaalde lewenstyl" kan alles in sin-samehangende en sin-totalitêre sin, met ondervanging van die ganse sin-verskeidenheid van menslike sinswyses, verstaan word. Maar in die volgende formulering van Gunter (1970:64) word die betekening van die konsep *opvoeding as vorming* só omskryf, dat as 'n mens dit byvoorbeeld teen die agtergrond van die reformatoriese paradigma se modale struktuurvoorstelling (vyftien werklikheidsaspekte) lees, dit duidelik word dat die etiese aspek, dit is die sedelike, verabsoluteerd en reduksionisties uitgelig word as die grondnoemer van alles ten opsigte van die veeldimensionele (sin-totalitêre) opvoedingsfenomeen:

Vir John Locke was die primêre opvoedingsdoel die vorming van die karakter wat, volgens hom, uit sedelike deug, praktiese wysheid en goeie maniere bestaan. Herbart het verklaar: 'Man kann die *eine und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff: Moralität, fassen*'. Volgens Martin Buber is 'opvoeding wat die naam opvoeding verdien, essensieel 'n opvoeding van die karakter,' en in die woorde van John Dewey 'all education that is fit to be called education is a form of character education'. Ook vir elke Christen-opvoedkundige en -opvoeder is die doel van opvoeding voor alles die vorming van die kind se sedelike karakter en kan dit wesenlik niks anders wees nie.

As opvoeding, soos hierbo gesuggereer, *wesentlik* net sedelik van aard kan wees, sê dit vir die pedagogiese eksponente van die Wysbegeerte van die Wetsidee dat alle fasette van menswees ten opsigte waarvan die mens opgevoed moet word, tot die sedelike (etiese) aspek as verabsoluteerde aspek en grondnoemer gereduseer word. En daarmee word teen die agtergrond van 'n filosofie wat die sin-verskeidenheid, -samehang, -totaliteit en laaste Oorsprong van die dinge verreken, geoordeel dat Gunter se verduideliking van opvoeding as vorming van die sedelike, afgesien van die besware teen die term *vorming*, ook nog mank gaan aan reduksionisme en verabsolutering van 'n enkele aspek van mens-wees. Trouens, 'n mens voed *onder andere* op tot sedelikheid, maar herlei nie *alles* tot die sedelike (etiese aspek) nie. Opvoeding is nie eties gekwalifiseer nie, maar meerduidig.

2.6 Kind: klaar mens of 'wordende mens'?

Dieselfde problematiek as met 'vorming' word ondervind met betrekking tot die kind as sogenaamde 'wordende mens' (vergelyk Viljoen, 1969:29-30; Oberholzer, 1968:82; Coetzee, 1960:86). Eksponente van die Reformatoriese Wysgerige Pedagogiek oordeel dat Viljoen in fenomenologiese terme oor opvoeding dieselfde probeer sê het, (*be-doel* het?), as dit wat die reformatoriese opvoedkundiges aandui as die skepping van geleentheid vir die ontsluiting van die aktstruktuur. Hierdie afleiding word gemaak op grond van die woorde dat kindheid die "gradueel verskillende as anderse wyse van mensbestaan" uitdruk (Viljoen, 1967:29). Viljoen noem kind-wees enersyds "volwaardige menslikheid", wat egter "onvoltooid" is "in soverre as wat hy nog nie vir eie bestaan verantwoordelikheid kan aanvaar nie, maar as *wordende menslikheid* (my kursivering - O.A.H.) dit graag wil doen."

Dit is immanent-krities beoordeel, moeilik om "volwaardige menslikheid" met "wordende menslikheid" gelyk te stel. Die twee begrippe kom eerder kontradiktories voor. Daar word wel met die eerste deel van bogenoemde betoog saamgestem dat kindheid op volwaardige menslikheid dui. Juis fenomenologiese medestanders kla soms oor die neiging dat daar selde oor die kind gespreek word as 'noodsaaklike vorm van mens-wees' omdat die gedagtes veel eerder gaan oor wat *met* en *van* die kind 'gemaak kan word' en die indruk gewek word "dat die kind eers volwaardige mens is as hy nie meer kind is nie" (vergelyk De Vries, 1977:68 oor Langeveld se kinderantropologie). Coetzee (1960:86) verwys byvoorbeeld na opvoeding as "vorming deur die volwassenes en wording deur die onvolwassenes". Met 'n hele paar van al hierdie wyses van be-tekening van die konsep opvoeding, stem Schoeman byvoorbeeld nie saam nie (vergelyk Schoeman, 1975: hoofstuk III). So loop die be-tekening van konsepte dan dikwels uiteen, soms selfs by denkers wat metodologies en andersins min of meer as medestanders in die Opvoedkunde beskou kan word.

Wat Viljoen se betoog betref, sou die opvoedkundiges wat in die tradisie van die reformatoriese denke teoretiseer, die "wordende menslikheid" liever wou vervang met "kindheid wat 'n nog onontslote akt- of persoonlikheidsstruktuur" impliseer. Wat dan deur Viljoen (1969:69 en verder) en talle ander opvoedkundiges 'menswording' genoem word en gesien word as 'n 'anders-word' wat 'op 'n verbetering neerkom van wat steeds is', sou deur die eksponente van die Reformatoriese Wysgerige Pedagogiek eerder aangedui word as 'verbetering' van die onontslotenheid van die persoonlikheidsstruktuur deur die skepping van geleenthede vir die anastatiese ontsluiting daarvan deur normatiewe opvoeding (duiding van norme), binne die sfeer van elke funksie van mens-wees. Wat Viljoen (1969:69) 'n sinsfeit noem wat, "ontologies gesien, 'n aanduiding is van die kind se opgaaf om toekoms normerend te stig" en wat volgens hom slegs uitloop op 'menswording' wat deur die opvoeder gesteun word, word deur ander skrywers dan eerder hanteer as die ontsluiting van die normatiewe kaders (funksies) van die kind wat klaar mens (met 'n nog onontslote persoonlikheidsstruktuur) is en nie nog mens moet 'word' nie.

Ook Viljoen (1969:33) se "neem van die kind tot toenemende menslikheid", is ontologies-antropologies beskou, 'n onbevredigende tipering van die mens wat by geboorte reeds klaar deur God gevorm is. (Viljoen se siening word as onbevredigend beskou deur eksponente van die pedagogiese verbesondering van die Wysbegeerte van die Wetsidee.) Hierdie "toenemende menslikheid" sou goedsdiks vervang kon word met *ontsluiting* van die nog onontslote aktstrukturele moontlikhede van die kind. Vir eksponente van die reformatoriese denkskool geld laasgenoemde uitdrukkingswyse as 'n meer werklikheidsgetroue be-tekening van die stand van sake betreffende kindheid as mensheid.

2.7 SLOTGEDAGTE

Dit blyk steeds dat die problematiek met betrekking tot al die hierin tevore genoemde diskrepansies *onder meer* in die verskille in be-tekening van konsepte in die Opvoedkunde setel, soos dit beïnvloed word, *onder meer* deur onderskeie kenteoretiese, kosmologiese en antropologiese konsepsies en persepsies, wat die gevolg is van uiteenlopende paradigmas. Die nadeel is dat soveel denkrigtings in 'n sekere sin die ideaal van 'n eenheidsdenke in die pedagogiek belemmer. Dit hoef egter nie die strewe na konsensus, solidêre kritiek en gepaardgaande bevrugterende pedagogiese dialoog in die wiele te ry nie.

3. BIBLIOGRAFIE

- COETZEE, J. Chr. 1960. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde. Derde Druk. Pretoria : Van Schaik.
- DE VRIES, C.G. 1977. Die Teoretiese Pedagogiek van M.J. Langeveld. Stellenbosch : Universiteits-Uitgewers en Boekhandelaars (Edms) Bpk.
- DE VRIES, C.G. 1978. Oriëntering in die Fundamentele Opvoedkunde. Eerste druk. Stellenbosch : U.U.B.
- GUNTER, C.F.G. 1970. 'n Christelikgeoriënteerde opvoedingsfilosofie. Stellenbosch : UUB.
- LANDMAN, W.A. 1974. Leesboek vir die Christenopvoeder. Pretoria : N.G. Kerkboekhandel.
- OBERHOLZER, C.K. 1968. Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek. Eerste uitgawe. Kaapstad : HAUM.
- SCHOEMAN, P.G. 1974. Ouerseggenkap - fundering en omlyning. *Die Skoolblad. Offisiële orgaan van OVSOF*, 2(62):10-15. Februarie.
- SCHOEMAN, P.G. 1975. Grondtrekke van die Fenomenologiese Pedagogiek in Suid-Afrika. Bloemfontein : Sacum Beperk.
- SCHOEMAN, P.G. 1983. Wysgerige Pedagogiek. Tweede Uitgawe. Pretoria : Sacum Beperk.
- SCHOEMAN, P.G. 1987. Metavrac van 'n agologiese vakfilosofie. Bloemfontein. Ongepubliseerde proefskrif (D.Phil - UOVS.)
- SMIT, J.H. 1985. Etos en etiek. Bloemfontein : Patmos.
- SMITH, J.K. 1989. *The Nature of Social and Educational Inquiry: Empiricism versus Interpretation.* Norwood, New Jersey : Ablex publishing Corporation.
- STRAUSS, D.F.M. 1971. Wetenskap en werklikheid. Oriëntering in die algemene wetenskapsleer. Bloemfontein : Sacum Beperk.
- STRAUSS, D.F.M. 1978. Inleiding tot die kosmologie. Bloemfontein : Sacum Beperk.
- TROOST, A. 1976. *Geen aardse macht begeren wij.* Amsterdam : Buijten en Schipperheijn.
- VAN LOGGERENBERG, N.T. & JOOSTE, A.J.C. 1973. *Verantwoordelike opvoeding.* Bloemfontein : Die Nasionale Boekhandel.
- VELDSMAN, T.H. 1986. Buitelyne van 'n moontlike alternatiewe wetenskapsbeskouing vir die Bedryfsielkunde. *Koers*, 51(1):56-99.
- VILJOEN, T.A. 1969. Die kenrelasie gesien in pedagogiese perspektief. 'n Studie in die Fundamentele Pedagogiek. Pretoria : J.L. van Schaik Beperk.
- WATERINK, J. 1958. Inleiding in de Theoretiese Paedagogiek. Deel III: Theorie der opvoeding. Kampen : Kok.