HOOFSTUK 2

HUMANISTIES-GEORIëNTEERDE IDEOLOGIEë, WAARDES EN NORME TYDENS DIE RENAISSANCE TOT EN MET DIE 18 ᵉ EEU

2.1 INLEIDING

In die loop van die dertiende eeu het 'n geestestroming, naamlik die Humanisme in Italië ontstaan wat, gepaard met die Renaissance en die Hervorming, die groot herlewing in die geskiedenis van die Westerse wêreld ná die Middeleeue[1] ingelui het. Die groot doelstelling van Humanisme was die verwesenliking van ware vrye menslikheid, 'n ideaal wat volgens die Humanistiese opvatting reeds eeue tevore, in die antieke Griekse en Romeinse beskawing, in 'n hoë mate verwesenlik is (Kennis 1970–74,11(128):2200). Daarom het die Humanisme hulle in die eerste plek gewy aan die studie van die antieke geskrifte. Dit het 'n breuk met die geesteshouding van die Middeleeue veroorsaak, wat veral in Italië toenemend as ‘barbaars’ of ‘goties’ (met ander woorde afkomstig van die Gote) beskou is. Dit kon dus nie anders as om 'n invloed op die waardes van daardie tyd te hê nie en daarom is dit belangrik om Humansime van naderby te beskou voordat daar oorgegaan word tot ‘n kritiese evaluering daarvan.

2.2 HUMANISME

2.2.1 DIE BEGRIP HUMANISME

Die term *Humanisme* is in die opvoedkundige wêreld uiters problematies. Sommige Christene is byvoorbeeld geneig om die term negatief, in die sin van ‘mensgesentreerdheid’ te interpreteer, omdat die Christendenker op die voetspoor van die Bybel (Godgesentreerd) probeer dink en redeneer. Humanisme beteken vir baie Skrifgelowiges die diens aan die mens, en word dus beskou as 'n vorm van afgodediens, wat ten enemale

[1] Die Middeleeue is 'n tydvak tussen die oudheid en die nuwe tyd, gewoonlik gereken van die val van die Wes-Romeinse Ryk (±500 n.C.) tot die ontdekking van Amerika (1492), (HAT1994, s.v. ‘middeleeue’).

verwerp moet word. Die Christen wil die God van die Bybel, ook in die opvoeding en die Opvoedkunde, dien (Van der Walt & Postma, 1987).

Die woord *Humanisme* het, wat die betekenisinhoud daarvan betref, vir die ou Romeinse skrywers baie na aan ‘opvoeding’ gelê. Die woord *humanitas* beteken inderdaad: die staat van ten volle mens wees; 'n toestand wat deur onderwys en leerhandelinge wil bereik word. Met hierdie term het die Romeine teruggegryp na die *paideia*-ideaal by die Ou-Grieke: die kultivering van die mens tot die hoogste vlak van persoonlike ontplooiing. Die konsep *paideia* verwys na die bemagtiging van die vrye kunste wat die gepaste leerinhoud vir die ontwikkelde mens is (Van der Walt & Postma 1987:25).

Gedurende die Renaissance-Humanisme (1450–1700) het die mens tot 'n groot mate self die maatstaf van alle dinge geword in teenstelling met die Middeleeue waar die kerk as liggaam van Christus voorskriftelik was (Potgieter 1969:66; Rombouts 1927:I:162–169). Met die aanbreek van die Humanisme het die mens- gemaakte antroposentriese[2] beskouing òf die teosentriese[3] teorie vervang òf 'n sintese tussen antroposentrisiteit en die Christelike geloof bewerkstellig. By die Katoliek en Hervormer was die grondbeginsel van hul geloof steeds die mens se afhanklikheid van God, terwyl die Humanis die vryheid van die individu beklemtoon het. In die kunste en literatuur is die religieuse element vervang met die individueel-persoonlike. Op morele gebied moes tradisionele norme en waardes soms wyk voor die natuurlike keuse van elke mens – Humanisme het die mens ‘in staat gestel’ om self te besluit wat goed en sleg is (Kruger 1986:42).

Van Rensburg en Landman (1984:77) beskou die Humanisme as 'n geestesrigting wat daarna strewe om die kulturele en estetiese te bevorder en in opstand is teen ordes en opvattinge wat die mens onreg aandoen. Dit is 'n geestesstroming wat tydens die veertiende tot die sestiende eeu sy beslag gekry het en wat gekenmerk is deur die hernieude studie van die Wysbegeerte, Lettere en Kuns van die Grieke en Romeine. Verder beskou hierdie skrywers ook die Humanisme as 'n wêreldbeskouing waarin die mens die maatstaf van alle dinge word en waarin daar geen waarheid is wat nie relatief is ten opsigte van menslike vermoëns en behoeftes nie. Alfred Von Martin (1944) in sy boek *Sociology of the*

---

[2] Die konsep *antroposentries* is afkomstig van die Griekse woorde *antropos* en *sentros* wat mens beteken. In 'n antroposentriese siening word die mens as middelpunt gestel. (Vergelyk verder Engelbrecht & Lubbe (1979:39)).

[3] Die konsep *teosentries* is afkomstig van die woord *teos* wat God beteken. God is die middelpunt en einddoel van alles (Engelbrecht & Lubbe 1979:39).

Renaissance, het op sy beurt die Humanisme geï nterpreteer as 'n wapen van die bourgeoisie teen die aristokratiese klas van die Middeleeue.[4]

Volgens Bouwsma (1973:5) was die Middeleeuse kultuur (±500 n.C.–1492) op sy hoogtepunt selfs meer humanisties as die Renaissance. Dit het die natuurlike vermoëns van die mens beklemtoon en in sommige kloosters is daar selfs weggedoen met die teosentriese siening terwyl meer aandag geskenk is aan die lewe, die wêreld en die verstaanbaarheid van God vir die mens. Hierdie siening was geleë in die oortuiging dat die mens in staat is om alles te weet. Die mens is as fokuspunt gekies en selfs die godheid is 'gehumaniseer' ten einde tot 'n beter begrip daarvan te kom.

Volgens Swart (in Pretorius 1985:187) het die Humanisme ten doel gehad:

> *... om deur opvoeding die mens met die volheid van sy gawes en talente tot volle wasdom te bring. ... [nie] allereers [vir] die Kerk nie en dikwels ook nie [vir] die godsdiens nie, maar [vir die] waardige en volwaardige menslike persoonlikheid.*

In sy deeglike oorsig van die Humanisme of Humanistiese opvoeding wys Lucas (1984:4) daarop dat die term Humanisme nie slegs vaag en ongedefinieer is nie, maar dat feitlik elke opvoedingsteorie wat die mens as mens sentraal probeer plaas of wil erken, aanspraak daarop maak om humanisties te wees. In hierdie verband haal hy voorbeelde aan van die Marxistiese, Neo-Marxistiese, Pragmatistiese, Eksistensialistiese, Personalistiese, Joods-Christelike, letterkundige, evolusionêre, sekulêre en psigologiese Humanismes. In aansluiting hierby kom Van der Walt & Postma (1984:24) tot die gevolgtrekking dat Humanisme, veral in die opvoedingswêreld, hom in een van die volgende kombinasies of een of ander van die volgende vergestaltinge voordoen: 'n breë, diffuse kyk wat menslike vryheid, waardigheid, persoonlike outonomie en individualisme beklemtoon; 'n antagonistiese reaksie op enige teorie wat die mens tot die een of ander stel faktore wil herlei; 'n beklemtoning van die subjektiewe en innerlike aspekte van die mens in reaksie teen die wetenskaplik-tegnologiese verobjektivering van die mens; 'n aksentuering van die emosies, begeertes en gevoelens van die mens, in reaksie teen die oorbeklemtoning van sy rasionele en die kognitiewe vermoëns; 'n beklemtoning van allerlei alternatiewe opvoedkundige en administratiewe reëlings soos byvoorbeeld vrye en 'informele' onderwys en oop skole[5] (Van der Walt & Postma, 1987:76).

---

[4] Vir meer inligting kyk: Wallace K. Ferguson, 'The interpretation of Italian Humanism ; the Contribution of Hans Baron', Journal of the History of Ideas, XIX (1958), 14–25.

[5] Die term oop skole verwys na die begrip toeganklik vir almal ongeag ras, geslag, geloof of kleur (HAT 1994, s.v. 'oop skole').

Hoewel die term Humanisme deur die eeue tot vandag toe op vele wyse geï nterpreteer is, baie verskillende opvoedingsinhoude gekry het, bly selfopvoeding[6], in die woorde van Lucas (1984:7), 'n kenmerk daarvan omdat dit die volgende verteenwoordig:

> *... the notion that an individual's most important life work, so to speak, [is] one of self-development and definition, the shaping of a self in the world.*

De Wilde (1965:51) beklemtoon die Humanisme as 'n kulturele gebeurtenis:

> *... naar de inhoud kan en moet het Humanisme aangezien worden als een cultuurgebeuren en de onderscheiden verschijningsvormen kan men desnoods uitingen heten van een universele geest.*

Uit die kursoriese voorafgaande verkenning blyk dit dat dit 'n uiters moeilike taak is om Humanisme onder een sentrale gedagte te plaas aangesien dit deur die loop van die eeue so 'n verskeidenheid van monderinge gedra het. Humanisme kan egter beskou word as 'n denk- en lewenswyse wat bykans op elke terrein van die lewe tot uiting kom en wat varieer van 'n erkenning van God en sy Woord tot 'n totale loëning en negering van alles wat bonatuurlik is.

Tog is daar iets algemeen wat as 'n gemeenskaplike gedagte gebruik kan word vir die beskrywing van die begrip Humanisme. Laasgenoemde kan afgelei word uit die etimologiese verklaring van die Latynse begrip *humanum* wat *menslik* beteken. Humanisme oor die algemeen dui derhalwe op die beskouing waarin belangstelling in die menslike welvaart op die voorgrond staan. Dit is 'n geestesrigting wat strewe om die kulturele en estetiese te bevorder en in opstand kom teen ordes en opvattinge wat die mens onreg aandoen (Cilliers 1975:101).

2.2.2 ONTSTAAN EN ONTWIKKELING VAN DIE HUMANISME

Daar is baie bespiegelinge rondom die sogenaamde ontstaan van die Humanisme. Die ontstaan van die begrip Humanisme kan egter teruggevoer word tot in die veertiende eeu toe die woord as 'n alternatief vir Skolastiek gebruik is. In sy *History of the Popes*, wat vir die eerste keer in 1886 gepubliseer is, het Ludwig van Pastor beweer dat daar selfs in die Italiaanse Renaissance twee soorte Humanismes na vore gekom het, een met 'n heidense siening en 'n ander variasie wat meer gekonsentreer het op die klassieke leerstellinge van die kerk (Cilliers 1975:101).

Volgens Kristeller (1972:45) word die Humanisme tydens die Renaissance verkeerd vertolk. Humanisme tydens die Renaissance moet volgens hom slegs gesien word as 'n opvoedkundige kurrikulum waarin

---

[6] Die term selfopvoeding beteken eenvoudig opvoeding van die self deur die self. Dit impliseer dat die mens gedurende sy aardse bestaan, so lank as wat hy hom van homself bewus is, steeds met sy eie opvoeding gemoeid is. Vir verdere inligting bestudeer Bouwman (1982:7–9).

Taalwerk, Retoriek, Geskiedenis, Digkuns en Etiek in Klassieke tekse bestudeer is. Dit was volgens hom slegs 'n opvoedkundige alternatief vir die skolastiese kurrikulum[7] wat kwalik enige skeiding tussen die teologie en die filosofie getref het. Humanisme is dus volgens hom nie 'n lewensfilosofie nie maar 'n opvoedkundige sillabus.

Daarenteen beskou Duvenhage ([S.a.]:1) die Humanisme in die eerste plek as 'n 'ideologie' en 'n lewensopenbaring wat, histories gesien, baie oud is en wat in die loop van die geskiedenis van die mensheid steeds sy aanhangers gehad het en sal hê. Sedert die sondeval in die paradys tot aan die einde van die eeue met die verskyning van die Antichris kom daar, volgens hom, 'n verskeidenheid van humanistiese vergestaltinge tot openbaring. Die sondeval in die paradys, die toringbou van Babel, die selfverheerliking van Nebukadneser is enkele voorbeelde uit die Skrif. Volgens dié navorser kan Humanisme bespeur word onder alle nasies, Christene en ongelowiges en selfs in die individuele optrede van groot figure en organisasies van wêreldformaat soos die V.V.O.

As daar gelet word op die ontstaan van die Humanisme sien ons dat die Heilige Skrif die val en ongehoorsaamheid van Adam en Eva in die paradys as 'n daad van opstand teen God verklaar, as 'n poging om soos God te wees, as 'n verheffing van die hooghartige mens tot 'n posisie waarin hy selfgenoegsaam en outonoom sal wees. In voorbeelde uit die Ou en Nuwe Testament word die mensdom gewaarsku teen die koms van die Antichris, wat die opperste Humanis sal wees. Hy sal in die tempel van God sit en voorgee dat hy God is (1 Joh. 2:18; 22; 4:3; 2 Tess. 2:3; Op. 13:11–17).

Die Middeleeue is gekenmerk deur 'n proses van verstarring op baie gebiede omdat die individu vasgevang was in veral kerklike boeie. Ook maatskaplike beperkinge, klerikalisme[8] en feodalisme[9] het die optimalisering van die individu se vermoëns gekortwiek. Hierteen het daar in die veertiende eeu met die aanbreek van die Renaissance, 'n reaksie gekom. Die Renaissance is gekenmerk deur enorme ontwaking, nuwe ontdekkinge, maatskaplike struktuurveranderinge en intellektuele ontwikkeling

---

[7] Met die Skolastiek maak die eenvoudige, kinderlik-aanvaardende geloof van vroeë Christelike tydperk plek vir 'n logies-wetenskaplike benadering ooreenkomstig die opvatting dat geloof alleen nie voldoende is nie maar deur kennis aangevul en gestaaf moet word (Pistorius 1969:95).

[8] Klerikalisme dui op die oordrewe invloed of inmenging van die geestelikheid in staatsake (HAT 1994, s.v. 'klerikalisme').

[9] Die feodalisme was in die eerste plek 'n stelsel van grondbesit waarin mense grond verkry het in ruil vir dienste. So bv. kon 'n lyfeiene (d.w.s. iemand wat met lyf en lewe aan 'n heer behoort het en dus eintlik maar 'n soort slaaf was) van sy leenheer verlof ontvang om 'n bepaalde stuk grond vir sy eie gewin te bewerk op voorwaarde dat hy sy leenheer se grond ploeg. Die leenheer het sy grond verkry deur as ridder diens te doen in die leër van sy opperleenheer. Op sy beurt het die opperleenheer grond verkry deur 'n sekere aantal ridders aan die koninklike leër te verskaf (Kennis 1970–74,10(112):1935).

waardeur die individu stelselmatig losgemaak is van die vroeëre bindinge en aangegryp is deur 'n nuwe gees wat die outonomie van die individuele persoonlikheid beklemtoon het.

Kenmerkend van die Humanisme tydens die Renaissance is die strewe na die veelsydige ontplooiing van die menslike vermoë. Met groot ywer is daar in die veertiende en vyftiende eeu as't ware jag gemaak op die kultuurskatte van die ou Grieks-Romeinse beskawing, waarby noue aansluiting gevind is. Die nuwe leuse was: 'terug na die ou bronne'. 'n Brandende hartstog het opgevlam om, net soos die Grieke, deur middel van die denkende en beeldende vermoë van die mens deur te dring tot die ware geheime van die lewe. Die menslike rede moes alles oorheers en sou die eertydse verknegte mens in staat stel om hom vry uit te lewe. Ware menslikheid sou die blywende vrug wees van hierdie nuwe ontwaking (Duvenhage [S.a.]:2).

Soos vermeld, kan twee rigtings in die Renaissance-Humanisme onderskei word. Daar was 'n stroming wat hom van die kerk en Christendom afgewend het en wat sou uitloop op ateï sme, maar daar was ook 'n stroming wat 'n sintese gesoek het tussen klassieke wysbegeerte en Christelike teologie, tussen wetenskaplike insigte en Bybelse verkondiging, tussen Humanisme en die Christendom (Duvenhage [S.a.]:3).

Omstreeks 1700 het 'n beweging begin wat bekend sou staan as die *Aufklarüng* (Verligting). In dié beweging, waaruit die Rasionalisme sedert die sewentiende eeu sou groei, het dit gegaan om die heerskappy van die verstand (die rede van die mens). Dié Verligting verteenwoordig volgens Kant die uittrede van die mens uit die onmondigheid waarin hy verkeer het. Die onmondigheid van die mens was volgens hom sy onmag om hom onafhanklik deur middel van sy verstand, te rig (Duvenhage [S.a.]:3). Die Aufklarung aanvaar dus die rede as grondslag van sy wêreldbeskouing. Deur die heerskappy van die rede, so is geglo, sou die mens homself uiteindelik bevind in 'n 'natuurlike' wêreldorde waarin hy die hoogste vryheid en geluk sou vind. Daarmee word die bonatuurlike op die agtergrond geskuif.

Tydens die sewentiende en agtiende eeu het die sogenaamde Deï sme in Engeland ontstaan. Deï sme is die beskouing wat God nog wel as Skepper erken, maar nie as Bestuurder van die heelal nie (Duvenhage [S.a.]:4). Die vanselfsprekende resultaat was dat die godsbegrip vervaag het en die betrokkenheid van die geloof op enige saak buite die kerklike en godsdienstige lewe geloën is. In 'n wêreld wat wel sy oorsprong te danke aan God het, maar wat nie gedra, onderhou en geregeer word deur die almagtige krag van God nie, het daar slegs ruimte gebly vir 'n natuurlike, rasionele orde.

In Frankryk, tydens die Renaissance, het die Franse absolutisme, onderskraag deur die adelstand en die kerklike geestelikes, 'n bolwerk van konserwatisme opgebou. 'n Konflik met die humanisties-rasionalistiese wêreldbeskouing kon nie vermy word nie. Die ou instellinge, tradisies, geloofsuitgangspunte moes uiteindelik ingee voor die aanslag van die rewolusie. Onder die slagspreuk

'Vryheid, gelykheid en broederskap' (slagspreuk van die Naturalisme)[10] het 'n storm losgebars wat een van die grootste ateï stiese uitbarstings verteenwoordig wat die mensheid ooit geken het, aldus Duvenhage ([S.a.]:4) Die mens met sy verabsoluteerde rede is op die troon verhef en die stoflike het die uitsluitlike doel van die lewe geword.

Die Franse Rewolusie (1789–1792) met sy humanistiese beginsels, het groot en blywende invloed op die hele Europa en selfs Suid-Afrika gehad. Trouens, die humanistiese ideologie (vanaf die Renaissance en die Franse rewolusie) het die wêreld ryp gemaak vir die dodelike tweespalt tussen Christendom en die 'New Age' ('n kultuur wat ons vandag beleef). Dit het die wêreld gereed gemaak vir 'n Humanisme wat langs die weg van die ateï sme van Nietzsche (1844–1900)[11] en die eksistensialisme[12] uitgeloop het op die sekularisme (verwêreldliking) van ons dag.

'n Verdere probleem wat onderskei kan word in die ontwikkeling van die Humanisme is die prinsipiële betekenisgewing daaraan. Soms verteenwoordig Humanisme naakte brute opstand teen God; soms is dit die subtiele verabsolutering van die mens (of 'n aspek van die menswees); soms word dit gekenmerk deur ateï sme en soms word dit vermom in Christelike 'skaapsklere'. Soms maak Humanisme sy verskyning saam met Kommunisme[13] en Liberalisme[14] en soms is dit byna onnaspeurlik

---

[10] Die Naturalisme is 'n wysgerige opvatting betreffende die totale werklikheid waarby alles wat bestaan, verklaar word as deel uitmakende van die dooie of die lewende natuur (HAT 1994, s.v. 'naturalisme').

[11] Nietzsche is bekend vir sy uitspraak dat God dood is en dat die 'slawemoraal' van die Christendom vervang moet word met die 'heremoraal' wat pas by die wil tot mag en oorheersing (Kennis 1970–74,14(164):2829).

[12] Eksistensialisme is 'n wysgerige rigting wat die menslike bestaan van die mens in elke situasie telkens in die middelpunt stel en deur ondersoek na die konkrete bestaanswyses (*eksistensialia)* van die mens die sin van die lewe wil deurgrond (HAT 1994, s.v. 'eksistensialisme').

[13] Kommunisme is 'n totalitariese regeringstelsel waarin die staat eienaar is van die vernaamste nywerhede, en waar een party die ekonomiese, maatskaplike en kulturele lewe van die volk beheer (HAT 1994, s.v. 'kommunisme').

[14] Liberalisme is 'n voorstander van onder andere ekonomiese, politieke, godsdienstige en kulturele vryheid (HAT 1994, s.v. 'liberalisme').

as 'n enkele draad ingevleg in die kabel van die volksbestaan waarin dit moeilik as sulks geï dentifiseer kan word (Duvenhage [S.a.]:6).[15]

2.2.3 DIE HUMANISTIESE BENADERING VAN DIE LEWE

Uit voorafgaande is dit duidelik dat 'n humanistiese benadering die mens beklemtoon. Die volgende onderafdelings toon humanistiese sieninge ten opsigte van die godsdiens, die wysbegeerte, die politiek en die opvoedkunde.

2.2.3.1 GODSDIENS

Ten opsigte van godsdiens gaan die volslae Humanis uit van die gesag van die menslike rede. Die rede van die mens word as maatstaf vir die waarheid gebruik en selfs bo die woord van God gestel. Sommige Humaniste erken nog die Woord van God, maar staan krities daarteenoor, en beperk die gesag van die Woord tot die kerk of die binnekamer. Andere poog weer om die lewe en die wêreld te verstaan in terme van bloot menslike vermoëns met totale miskenning van goddelike openbaring (Duvenhage [S.a.]:7; Spencer 1992:65).[16]

Gedurende die Renaissance-Humanisme is die mens tot ‘n groot mate beskou as 'n kind van die aarde wie se hoogste doel was om selfstandig die gesag oor alle aardse dinge te voer. Sy geluk lê nie in die hiernamaals nie, maar in sy menslike vryheid. Hier kry ons nie 'n volskaalse ontkenning van God se bestaan nie, maar 'n klemverskuiwing van God as middelpunt na die mens as middelpunt.[17] Selfs die

---

[15] As ons kyk na die invloed wat eksitensialisme op die volksbestaan het, is dit net nodig om na sekere Afrikaanse letterkundiges se werk te kyk soos Etienne Leroux (‘Sewe dae by die Silbersteins’, ‘Die Derde Oog’ en ‘18–44’), André Brink (‘Elders mooiweer en warm’, ‘Lobola vir die lewe’ en ‘Aspekte van die nuwe prosa’) en Breyten Breytenbach (‘Die ysterkoei moet sweet’). Hier het ons te doen met die wêreld van die gefrustreerde, teleurgestelde, angsvolle, vraende, soekende, op die dood afsturende mens. In hierdie worsteling om te eksisteer is dinge soos die volgende nie vreemd nie: bandelose uitlewing van die drifte, ooraksentuering van die sekslewe, negering van tradisionele vorme, verset teen Christelike beginsels en norme, verwerping van die Bybel en Kerk en 'n onbeteuelde uitlewing van die self.

[16] Vergelyk hier die siening van die Humanisme soos vervat in hul leerstellings: ‘... we begin with humans not God, nature not deity ... humans are responsible for what we are or will become ... No deity will save us; we must save ourselves’ Spencer(1992:65).

[17] Dit moet egter duidelik gestel word dat die Renaissance-Humanisme nie die bestaan van God ontken het nie. Vir die Humanis lê die goddelikheid in die skepping self. Die wêreld is vir hom goddelik; orals sien hy 'n alles-omvattende, diep-gewortelde goddelike lewe, selfs in sy eie hart sien hy die goddelike lewe stroom: ‘ek is god in die diepste van my gedagtes’ (Coetzee 1943:119).

houding van die mens teenoor die Katolieke Kerk is fundamenteel gewysig: nie deur die kerk en die Pous nie, maar deur persoonlike innerlike belewing sou die mens self tot God gaan[18] (Hadas 1960:120).

2.2.3.2 WYSBEGEERTE

Op hierdie terrein het die Humaniste, met die handhawing van die basiese uitgangspunt van die mens as sentrum van die kosmos, verskeie paaie bewandel. So kry ons op hierdie gebied verskeie ideologieë soos die Rasionalisme (wat die rede verabsoluteer), die Naturalisme (wat die natuur van die mens verabsoluteer), die Realisme (wat die werklikheid verabsoluteer), die Idealisme (wat die idée verabsoluteer) en die Eksistensialisme (wat die mens in sy betekenisgewing aan die wêreld verabsoluteer) (Hamm 1981:25–29; 63–66; 84–86).

2.2.3.3 ETIEK

Volgens die Humanisme word etiek uit menslike behoeftes en belangstelling gebore. So byvoorbeeld het die mens tans die reg op aborsie, geboorteperking en egskeiding (Spencer 1992:86). Individue moet toegelaat word om hul lewe te reël soos hulle wil. Die mens het selfs die reg om selfmoord te pleeg want die mens is belangriker as die Tien Gebooie, enige reëls, voorskrifte en regulasies. Die oogmerk kan genot, voorspoed of iets dergelyk wees wat gerig is op die mens self (Hadas 1960:116–117).

2.2.3.4 POLITIEK

Op politieke gebied weergalm die humanistiese kreet van ‘een mens, een stem’ en word die klem gelê op universele regte van die mens wat vir almal, afgesien van die verskeidenheid in ontwikkelingspeil, gelyk is (Duvenhage [S.a.]:4–5).

2.2.3.5 OPVOEDKUNDE

Op hierdie gebied word die leer van die erfsonde en die sondige aard van die mens ontken. Die mens is inherent goed en iets van die ‘goddelike’ is derhalwe in hom aanwesig. Dit moet deur die opvoeding ontwikkel word (Duvenhage [S.a.]:4–5).

---

[18] Laasgenoemde idee het die grondgedagte van die Hervorming geword wat 'n wyle na die Renaissance-Humanisme plaasgevind het.

Voor daar gelet word op die toepassing van die humanistiese idees in die teorie en praktyk van die opvoeding gedurende die Renaissance en word daar verduidelik wat onder die begrip Renaissance verstaan word.

2.3 DIE BEGRIP RENAISSANCE

2.3.1. INLEIDING

Die begrip *Renaissance*[19] word toegedig aan die tydperk vanaf die dertiende tot die sestiende eeu in die Westerse beskawing. Sekularisme (verwêreldliking) was veral 'n kenmerk van hierdie tyd (Butts 1947:197). Aan die een kant was daar die tradisionele siening van Christelike waardes en norme, en aan die ander kant die opkoms van 'n jong geslag, soekende na 'n nuwe vorm van individuele vryheid (De Wilde 1965:47).

Nuwe belange het na vore gekom, nuwe waardes is aangewend en langsamerhand is die Middeleeuse mens[20] vervang deur 'n mens met 'n wordende moderne gees, 'n besef van eie waarde, bewuswordende selfvertroue, 'n sin vir die werklikhede en waardes van 'n eie verlede en 'n begrip van die moontlikhede van 'n eie toekoms. Die Renaissance kan dus ook gesien word as die reaksie teen die middeleeuse outoritarisme van die Katolieke Kerk en die staat.

Die Renaissance was egter nie net 'n kulturele en intellektuele ontwaking nie – 'n gees om veranderinge in die ekonomiese, politieke, sosiale en godsdienstige lewe te weeg te bring was ook teenwoordig (Nakosteen 1965:225).

Die Renaissance het die mens laat ontwaak tot die bewustheid van eie vermoëns en kragte. Dit het hom verskaf met vertroue in homself en die skoonheid van die wêreld. Die vreugde van die aardse lewe is waardeer en hy kon die innige verband tussen ‘n groot verlede en 'n lokkende, belowende toekoms beleef (Coetzee 1943:1).

Volgens Coetzee (1943:1) is die woord Renaissance te beperk om die volle verskynsel van dié ‘herlewing’ te beskryf. Die nuwe toestand was meer as net 'n hergeboorte van die antieke doen en late

---

[19] Die term is afkomstig van die Latynse woord *Renascentia* wat wedergeboorte beteken. HAT (1994, s.v.’renaissance’) verklaar die woord *Renaissance* as 'n herlewing gekenmerk deur oorspronklikheid en produktiwiteit.

[20] Die Middeleeue is gekenmerk deur 'n gebrek aan selfvertroue. Verder het die Middeleeuse mens ook geen sin vir die werklikhede van die verlede en geen begrip van die moontlikhede van 'n eie toekoms gehad nie. Die Katolieke Kerk het die hele menswees beheer (Coetzee 1943:1).

– dit was selfs meer as 'n blote reaksie of opstand teen die skolastiese engheid (kyk afdeling 2.2.2) van die latere Middeleeuse denke. Dit verteenwoordig ongetwyfeld 'n kragtige innerlike drang na 'n groter wyer en voller persoonliker lewe. Die Renaissance was wel 'n hergeboorte van die klassieke wêreld en 'n herlewing van die heidense kultuur, maar dit was ook 'n geboorte van 'n gans nuwe gees naamlik Humanisme.

Bouman (1956:43) beskou die Renaissance as volg

> *Het psychologische uitgangspunt van de renaissance, de egocentrische houding van de mens, die zich niet langer wilde onderwerpen aan de irrationele ondoorgrondelijkheid van de wil Gods en die bewust of onbewust tot levensaanvaarding overging, kent cultuurhistorisch twee aspecten: de rationalisering van het leven in de esthetische stijlvormen van de antieke, onchristelijke cultuur en de ongebreidelde drang naar vrijheid in leven en kunst.*

De Wilde (1965:56) dig die volgende drie karakterstieke aan die Renaissance toe:

> *dat het individuele een vrijere uitdrukking krijgt, omdat de nivellerende kracht van het sociaal bewustzijn verlamd wordt, dat de oude auteurs herleven omdat men zich niet meer laat weerhouden door de vrees niet christelijk te zullen zijn en dit, omdat de kerklijke invloed verzwakt was; dat men meer genot zocht dan onderwerping omdat de gehoorzaamheid niet meer zo strak was.*

Ferguson (1940:132) het die Renaissance as volg geïnterpreteer:

> *... [it] was not entirely sudden, but was a definite transition, from a civilization largely feudal and ecclesiastical to a culture predominantly secular, lay, urban and national.*

Volgens Bigot (1963:55) is die Renaissance gekenmerk deur die opkoms van die derde stand,[21] die verval van die leenstelsel, die verbreking van die mag van die ridders, die opkoms van nywerhede en ‘n bloei in die handel.

'n Nuwe wêreld het ontstaan as gevolg van die ontdekkingstogte ter see en 'n hele nuwe wêreldkonstruksie is gekonstrueer as gevolg van die vestiging van die Sterrekunde. Die strewe na die beheersing van die wêreld het aanleiding gegee tot uitvindings en ontdekkings wat die mens en sy wêreld volkome verander het (Engelbrecht & Lubbe 1979:39). Selfs die filosofie en geneeskunde is deur die wetenskaplike uitvindings in nuwe rigtings gelei. Vrye ondersoek het aanleiding gegee tot 'n godsdienstige revolusie (Kennis 1970–74,14(164):2828).

---

[21] In die later Middeleeue het daar naas die geestelikes en die ridders 'n derde stand ontstaan wat bestaan het uit die vrye burgers wat geleidelik meer mag gekry het in die maatskaplike lewe (Kennis 1970–74,14(164):2828).

Die Renaissance moet gesien word as 'n saamgestelde en veelsydige geestelike beweging – 'n oorgangsproses van die Middeleeue na 'n nuwe orde. Die mens het homself gesien as 'n individu en nie net as 'n deel van die geheel nie. Daarom het die mens sekere regte betreffende sy lewe, insig, oortuiging, tradisie en gesag vir homself geëis. Wetenskap, religie, filosofie en kuns het nie net meer aan die Katolieke Kerk behoort nie. Die tydperk was 'n herlewing van die Griekse opvatting dat die mens die middelpunt en uitgangspunt van sy hele lewensbeskouing moet wees (Kennis 1970–74,14(168):2828).

Die Renaissance was 'n geestesbeweging waarin die opvoeding 'n belangrike plek beklee het. Die Renaissance-opvoeding het Griekse opvoedingsgedagtes ingesluit en daarby het dit ook teologiese elemente uit die Middeleeue bevat. Aanvanklik het dit die mens gesien as burger van twee wêrelde (die aardse en die hiernamaals) wat albei belangrik was. Later sou die klem al hoe meer op die aardse bestaan val. Die doel van die opvoeding was dan dié van 'n vrye mens met sy eie individualiteit, wat aan die gemeenskapslewe kon meedoen. Die Renaissance kon tot ‘n groot mate beskou word as die oorsprong van ons moderne opvoedingsgedagtes (Nakosteen 1965:221).

2.3.2 DRIE RIGTINGS IN DIE RENAISSANCE

Die Renaissance het in Suid-Italië gedurende die veertiende eeu begin en gedurende die sestiende en sewentiende eeu oor die hele Europa versprei. Die Renaissance het noordwaarts oor die Alpe versprei en sy grootste inslag onder die Franse en Duitsers gevind waar dit feitlik met die Kerkhervorming saamgeval het. Die Renaissance het hier (in die Noorde) minder klem op die persoonlike ontwikkeling gelê en eerder op die hervorming van die samelewing gefokus. Die Renaissance was in Frankryk en Duitsland demokraties (vir die volk), terwyl dit in Italië hoofsaaklik aristokraties (vir hooggeplaastes) was (Microsoft(R) Encarta(R) 96 Encyclopedia, s.v. ‘humanism’).

Eintlik was die Renaissance 'n gekompliseerde geestelike beweging waarin veral drie afsonderlike rigtings onderskei kan word:

2.3.2.1 BELANGSTELLING IN DIE KLASSIEKE KUNS EN GESKRIFTE

Die Renaissance het gelei tot die opsporing van ou manuskripte uit die Antieke Tyd en die stigting van biblioteke. Sodoende het die Grieks-Romeinse opvoedkundige denkbeelde herleef, dat alles uit die klassieke geskrifte geleer moes word. 'n Tekortkoming van die Renaissance-Humanistiese opvoeding was dan ook juis dat hierdie tydperk slegs wetenskaplik van aard was om verwysings in die klassieke geskrifte uit te klaar. ‘n Verdere tekortkoming van hierdie tydperk was dat dit Latyn as skooltaal gebruik het en nie, soos in die Middeleeue reeds die geval was, die volkstaal as onderrigmedium benut het nie (Pistorius 1969:108 –109).

2.3.2.2 'N PERKELOSE DRANG NA VRYHEID EN LEWENSGENIETINGE

Hierdie stroming het ons veral in die lande om die Middellandse See gevind. Omdat die mens as die middelpunt van die heelal beskou is, is sy volmaaktheid, soos in die antieke kuns verbeeld is, verheerlik en sy waardigheid beklemtoon. Die liggaam het voortaan 'n veel belangriker rol gespeel as in die Middeleeue. Vir hierdie nuwe opvatting het die ridders baie voorbrand gemaak (Pistorius 1969:108 –109).

2.3.2.3 BELANGSTELLING IN DIE NATUUR

Die groot verdienste van die Renaissance was dat geleerdes met 'n nuwe gees besiel is en begin het om hul studeerkamers te verlaat om by wyse van hul eie waarnemings die natuur te bestudeer. Die mens het daarna gestreef om mag oor die natuur, homself en sy medemens te verkry (Engelbrecht & Lubbe 1979:39).

Verder het die Renaissance die klem op selfstandige denke laat val – 'n verandering wat uiteraard 'n groot invloed op die onderwys móés hê (Kennis 1970–74,11(124):2151).

Die Renaissance-mens het nie meer die kalmte en die berusting van sy Middeleeuese voorganger geken nie omdat sy lewe deur rustelose ambisie en 'n eindelose strewe na geluk en mag gekenmerk is. Die strewe na beheersing van die wêreld het aanleiding gegee tot uitvindings en ontdekkings wat die mens se leefwyse en sy wêreldbeeld volkome verander het (Pistorius 1969:108 –109).

2.3.3 TEORIE EN PRAKTYK VAN DIE RENAISSANCE-HUMANISTIESE OPVOEDING

Daar was tydens die bloeitydperk van die Renaissance-Humanisme (vyftiende en sestiende eeu), 'n duidelike verskil in die doelstelling van die opvoeding van die Suid-Italiaanse en Noord-Europese herlewing.

Die doel van die opvoeding tydens die Italiaanse Renaissance was die vrye ontwikkeling van die individu, min of meer ooreenkomstig die klassieke ideaal soos geopenbaar in die klassieke geskrifte (Coetzee 1943:124). Die Italiaans-Humanistiese opvoeding was dus wesentlik persoonlik, prakties en esteties van aard. Die ideaal was die bereiking van 'n volle, ryk en oorvloedige lewe vir die individu (Wilds & Lottich 1970:213).

Daarteenoor staan die sosialistiese mensgerigte opvoedingsdoelstelling van die Noorde veral Duitsland. Die Germaanse volke was ongeleerd, feitlik barbaars en die opvoeding het die opheffing van die volksmassas in die oog gehad. Individuele opvoeding was dus nie belangrik nie maar wel sosiale en morele opvoeding. Die opvoeding in die Noorde was dus wesentlik onpersoonlik, objektief en sedelik

van aard. Die ideaal was die bereiking van 'n volle ryk lewe van die samelewing as geheel, met ander woorde, die sosiale opheffing van die mens (Cilliers 1975:102; Du Toit 1952:67–68; Cordasco 1976:42; Wilds & Lottich 1970:218–219).

Die opvoeding van die Suide was streng beperk tot die hoër stande, naamlik die geestelike, die adellike en die ryk-burgerlike. Soos vermeld, het die opvoeding in die Noorde meer 'n volksopvoedende karakter aangeneem (Wilds & Lottich 1970:219).

Tydens die Italiaanse Renaissance (suidelike) het daar 'n radikale breuk met die leerstof plaasgevind. Die geskiedenis van die skone verlede, die vreugde van die nuwe hede en die wêreld van natuurlike dinge het die plek van godsdiens en filosofie tot ‘n groot mate vervang. Geen persoon is as opgevoed beskou as hy nie onderrig is in die klassieke nie. Spesiale aandag is ook gegee aan sedes, gewoontes, sosiale kunste en liggaamsoefeninge (Butts 1947:223).

Daarteenoor vind ons in die Noorde 'n vereniging van die klassieke en die Bybelse letterkunde, dit wil sê 'n vereniging van die Griekse, Romeinse en Hebreeuse letterkunde. Veel aandag is geskenk aan die skrywe van Latyn en Grieks, dus aan grammatika, sintaksis en prosodie. Natuurwetenskappe, Geskiedenis en Aardrykskunde het belangrike plekke ingeneem, veral as hulpmiddels by die bestudering van die klassieke. Daar is egter baie min aandag aan musiek, liggaamsoefeninge en kuns gegee (Brubacher 1966:183).

Wat die skole self betref het die Italiaanse Renaissance veral die stigting van klassieke middelbare skole meegebring. Meeste van die inrigtings was verbonde aan die howe van die stedelike prinse, soos die van Vittorino da Feltre in Mantua. Die skole was hoofsaaklik gerig op die opvoeding van seuns, terwyl die meisies tuisonderrig van humanistiese tutors ontvang het[22] (Wilds & Lottich 1970:216).

In die Noorde is baie nuwe en groot skole gestig. Vir die seuns is die beroemde *Gymnasien* in Duitsland, die *Lycees* in Frankryk en die *Grammar Schools* in Engeland geopen. Die opvoeding van meisies was grotendeels 'n saak van die huis. Van 'n laer onderwys was hier, net soos in die Suide, feitlik geen sprake (Wilds & Lottich 1970:220).

In die Suide is skole in stand gehou deur die ryk landhere en regeerders van die stadstate. Vir die seuns is ‘kosskole’ ingerig: hulle is toegelaat op nege tot tienjarige ouderdom en het daar gebly tot twintig, een-en-twintigjarige ouderdom. Hierdie kosskole het later die voorbereidende inrigtings van die Universiteite geword. In Engeland het daar ook meestal kosskole ontstaan, terwyl die meeste skole in Duitsland dagskole was. Die kosskole in die Suide en die Noorde het almal uit tien klasse of vorme bestaan: een klas vir elke jaar (Coetzee 1943:126).

Met die uitvinding van die drukkuns het leerboeke meer en meer in gebruik gekom. Die selfstandige uitwerk van opdragte het grotendeels die plek van mondelinge uiteensettings, verklarings en besprekings volgens die Middeleeuse model oorgeneem (Wilds & Lottich 1970:220–222).

In die Suide is klassieke tale as lewende tale beskou en gevolglik is baie klem op uitdrukking van die self aan die hand van klassieke tale geplaas. Kenmerke van die nuwe 'moderne' metodes was: aanpassing van die onderwys by die individuele verskille, motivering tot studie deur die stimulering van persoonlike belangstelling, selfuiting en selfwerksaamheid soos wat dit in die skool van Vittorino da Feltre tot vergestalting gekom het (Butts 1947:227).

In die Noorde het opvoedkundige skrywers, soos Erasmus, baie aandag aan sorgvuldige onderwysmetodes gegee. Om effektiewe onderwys te verseker, beveel Erasmus onder andere 'n sorgvuldige bestudering van die aard van kinders, die persoonlike aandag en leiding aan leerlinge aan. Hy wys onder meer op die waarde van spele vir liggaamsoefeninge vir doeltreffende geestelike opvoeding (Swart, Pretorius, Zietsman & Van Aswegen 1963:276–278).

Ook ten opsigte van die toepassing van tug het die Humanisme verskil van die Middeleeue. Strawwe was minder streng en meer menslik. Motivering en beloning is by die Humaniste hoër geag as dreigemente en 'n pak slae (Du Toit 1952:80–82; Woodward 1904:204).

2.3.4 ROLSPELERS VAN DIE RENAISSANCE-HUMANISTIESE OPVOEDING: NAVOLGERS VAN DIE CHRISTELIKE IDEOLOGIE

Gedurende hierdie tydperk was daar 'n hele paar opvoedkundige denkers wat 'n belangrik rol in die opvoeding gespeel het. Alhoewel hulle vernuwing in die opvoeding of onderwys gebring het, was hulle soos die Middeleeuse opvoedkundiges navolgers van die Christelike ideologie.[23]

Chronologies en geografies kan die belangrikste denkers soos volg georden word:

OPVOEDKUNDIGE	TYDPERK	STREEK
Virgerio	1349 – 1420	Suide
Da Feltre	1378 – 1446	Suide
Da Verona	1374 – 1460	Suide

[22] Die tuisonderrig is waargeneem deur rondreisende leermeesters (Potgieter 1969:71).

[23] 'n Besondere vorm van die Christelike ideologie naamlik Calvinisme word in hoofstuk 4 bespreek.

Agricola (Huisman)	1444 – 1485	Noorde
Erasmus	1466 – 1536	Noorde
Vives	1492 – 1540	Noorde

Vervolgens word daar aan enkele van hierdie Humanistiese denkers aandag gegee.

2.3.4.1 VITTORINO DA FELTRE (1378–1446)

Vittorino da Feltre se regte naam was Victor maar omdat hy klein van gestalte was, het hy bekend gestaan as Vittorino. Al was daar geen skool in Feltre nie, het hy genoeg kennis opgedoen om op agt-en-twintigjarige leeftyd sy studies aan die Universiteit van Padua te begin (Bigot & Van Hees 1963:58). Hier het Vittorino almal verbaas met sy wiskundige bedrewendheid, veral in Euklidiese Meetkunde. Hy het sy studiegeld verdien deur privaatlesse te gee (Cole 1950:207).

Vittorino was 'n praktiese onderwyser. Alhoewel hy geen geskrif nagelaat het oor sy werk in die onderwys nie, het leerlinge later sy lewe en sy werk beskrywe. Self was hy van mening dat die ou geleerdes reeds genoeg boeke geskryf het! Nieteenstaande die feit dat hy ongetroud was, het hy vaderlike liefde aan sy leerlinge betoon. Sy leerlinge het voortdurend al sy aandag geniet. Die leerlinge het gevoel dat hier geen strenge tugmeester is nie, maar 'n goeie vriend, 'n liefdevolle vader, iemand wat hul vertroue verdien en werd was (Coetzee 1943:128). Sy leuse was*: Inspireer, moenie dryf nie.*

Vittorino se persoonlikheid kan soos volg saamgevat word:

> *... he harmonized the severity of the ancient Romans, the simplicity of the monk, the sympathy and gentleness of the Christian, with the dignity and urbanity of the Humanist* (Eby 1949:875).

2.3.4.1.1 VITTORINO DA FELTRE: OPVOEDING, WAARDES EN NORME

Een van die belangrikste norme vir Vittorino was selfrealisering, wat ook die hoofdoel van opvoeding vir hom was. Sy opvoedingsdoel kan in vyf punte saamgevat word: persoonlike sukses, diens aan God en die staat, Christelike karakter, literêre styl en kennis (Eby 1949:892).

Hy het dit as sy taak geag om die kind tot ‘volledige burger’, wat sy taak as leier in 'n gekompliseerde samelewing sou kon vervul, op te voed. Hy wou aan die samelewing jong manne bied wat God in kerk en staat sou dien, in watter posisie hulle ookal geplaas sou word. Hy het nie net geleerdheid nagestreef nie, maar sowel liggaam as gees in die oog gehou. Hy lê besonder klem op goeie gedrag en lewenskragtigheid (Cole 1950:209).

Karakteropvoeding met waardes soos gehoorsaamheid, eerlikheid en mededeelsaamheid was vir hom waardevoller as verstandsontwikkeling, terwyl godsdienstige vorming voorop gestaan het. Deur sy voorbeeldige lewe in die onderwys het hy self getoon wat dit is om 'n goeie burger en getroue kerkman te wees (Coetzee 1943:128).

Vittorino da Feltre se lewe was gekenmerk deur eerbied, vroomheid en godsdienstigheid. Die mate van 'n mens se waardigheid het volgens hom direk verband gehou met die kwaliteit van die mens se verhouding tot die goddelike. Ten spyte van die feit dat hy as 'n humanis getipeer is omdat hy aandag gegee het aan die ontwikkeling van die mens as geheel,[24] het hy ook Christelike waardes uitgeleef. Met sy morele opvoeding was Vittorino

> *... nor ancient, nor medieval, nor modern - but timeless* (Cole 1950:211).

Die kweek van morele standaarde soos kuisheid, respek, liefde, eerbied en gehoorsaamheid was ingebou in sy oordrag van mites, stories, fabels en godsdienstige biografieë. Ook sy streng toesig was daarop gebaseer (Eby 1949:143).

Hy het klem gelê op persoonlike omgang en 'n vertroulike verhouding tussen hom en sy leerling. Hy het die ontwikkeling van die kind se natuurlike gawes en die ontwikkeling van piëtas (eerbied vir goddelike en menslike instellinge) voor oë gehou. Hy het ook betrokkenheid by maatskaplike sake en sedelike pligte beklemtoon (Pistorius 1969:112).

Aanvanklik is net seuns in sy skool toegelaat nadat hul persoonlik gekeur is. Die Christelike geloof was vir Vittorino só belangrik dat slegs diegene vir wie Christelike godsdiensvorming belangrik was tot sy skool toegelaat is. Verder is geen leerling toegelaat om met die werkers op die skoolterrein te gesels nie aangesien die kind beskerm moes word teen ongewenste elemente (Cole 1950:102).

Die skool is gekenmerk deur vyf uitstaande kenmerke. Die eerste kenmerk was liggaamlike welstand (Cole 1950:207). Leerlinge het geswem, gespeel, buite rondgeloop en staptogte, wat in skrille kontras was met die opvoeding gedurende die Middeleeue, onderneem. 'n Seun moes nie net sy brein oefen nie maar ook sy senuwees en spiere. Hardloop, skerm en dans was van die belangrikste fisiese oefeninge. Sy seuns het selfs 'n vroeëre vorm van sokker gespeel en aan kompetisies deelgeneem (Meyer 1969:144).

Die leerlinge moes gereeld fisiese oefeninge doen om sinlike begeertes te bestry. Vanaf hulle tiende jaar het die seuns militêre oefeninge gedoen. Vittorino het die Griekse opvatting dat 'n gesonde

---

[24] Hier word veral gedink aan die belangrike plek wat liggaamlike opvoeding, in sy onderrig beklee het – iets wat tydens die middeleeue verbode was. Da Feltre het gekonsentreer op die harmonieuse ontwikkeling van gees, liggaam en karakter (Coetzee 1943:128).

liggaam 'n gesonde gees huisves, gehuldig. Die kinders was gelukkig, uitgelate en lewenskragtig. Formele onderrig is voortdurend afgewissel met spel sodat die gees kon herstel na inspanning. Selfs die kos was eenvoudig en geen kunsmatige verhitting is in die skool toegelaat nie aangesien dit die liggaam sou verswak (Cole 1950:209).

Die tweede uitstaande kenmerk was die verhouding tussen leermeester en leerling. Saam met sy leerlinge is daar gewerk, gelag en gesels. Vittorino was trots op elkeen van sy leerlinge van wie hy ‘n deeglike kennis bekom het. Hy was altyd bereidwillig om te help en het op elke terrein net soos sy leerlinge geleef. Vir sy leerlinge was hy inderdaad 'n gerespekteerde vader en vriend (Cole 1950:207).

'n Derde kenmerk was sy dissipline. Vittorino se beginsel van vryheid het beteken dat leerlinge met liefde gelei word en nie gedryf word soos slawe nie. 'n Vaderlike verhouding tussen onderwyser en leerling moes die basis van dissipline vorm. Vrees, geweld en onmenslikheid is afgesweer. Militêre dissipline moes vervang word deur vertroue, belangstelling, beloning, gesonde kompetisie, 'n goeie voorbeeld en 'n afkeurende kyk of woord. Namate die kind ouer word is al hoe meer verantwoordelikhede aan hom opgedra (Kruger 1986:42). Vittorino het altyd gepoog om leerlinge te boei sodat dit nie nodig was om hul te forseer nie. Die verhouding tussen Vittorino en sy leerlinge was van so 'n aard dat sy leerlinge dit kwalik kon regkry om ongehoorsaam te wees. Vir klein oortredings is hul slegs berispe en indien inhoude swak geleer is, moes die leerlinge die les oorskryf wat daarmee verband hou. As 'n leerling egter nie suksesvol was nie, ten spyte van ware inspanning, moes iets gesoek word waarin die leerling kon presteer (Bigot & Van Hees 1963:58).

Uit bogenoemde blyk dit dat selfbeheersing vir Vittorino baie belangrik was. Eksterne dissiplinêre maatreëls is vervang deur interne maatreëls soos byvoorbeeld die aankweek van gesonde, onoordrewe ambisie. Die outoriteit van die onderwyser het egter nog steeds die basis van dissipline gevorm. Deur sy voorbeeld, liefde, leiding en eerlikheid is die gebruik van die rottang uitgeskakel (Engelbrecht & Lubbe 1979:41). Lyfstraf is slegs gebruik as alle ander metodes van straf gefaal het, of in die geval van ernstige morele oortredings (Cole 1950:213).

Volgens Cole (1950:208–209) was 'n vierde kenmerk van Vittorino se opvoeding dat elke leerling as 'n individuele wese beskou is. Elke individu het die reg gehad om van sy medeleerlinge te verskil en is ook nie in 'n spesifieke studierigting gedwing nie, maar toegelaat om sy vrye keuse uit te oefen.

‘n Vyfde kenmerk van Vittorino se opvoeding was karakterontwikkeling. Besondere klem is gelê op religieuse ontwikkeling, waarop die waardes en norme van die volk gebaseer moes word (Engelbrecht & Lubbe 1979:41). Godsdiens en die klassieke verteenwoordig sy twee groot voorliefdes. Deur die samevoeging van hierdie twee aspekte het hy gepoog om die leerlinge op te voed tot goeie mans en vrouens wat sowel die klassieke as die Christelike literatuur kon verstaan.

2.3.4.1.2 'N KRITIESE EVALUERING

Da Feltre bied een van die mooiste voorbeelde van die humanistiese opvoeder. Hy was inderdaad die eerste moderne onderwyser. In sy onderwys vestig hy die ewewig tussen die strengheid van die Romein (kyk afdeling 2.2.2), die eenvoud van die monnik (kyk afdeling 2.2.2), die teerheid van die Christen (kyk afdeling 2.2.2) en die waardigheid van die Humanis (kyk afdeling 2.2.3). Nie net adellikes se kinders word onderrig nie, maar ook selfs die armes in die gemeenskap. Sy doel was die opvoeding van die 'volledige burger' wat, weens sy harmonies-ontwikkelde gees, liggaam en karakter, sy taak as leier in die gekompliseerde samelewing sou kon vervul. Die meeste van die moderne opvoedkundige gedagtes vind hul oorsprong by hom: die behoorlike afwisseling van vakke, die gereelde ontwikkeling van die kinderlike vermoëns, die onderlinge afhanklikheid van gees en liggaam tydens die kind se wording, die logiese ordening van lesse, die vriendelike wyse van motivering, die sorgvuldige waarneming van die kind se geestesvermoëns en die noodsaaklikheid van aanskoulikheid by onderwys.

Die waardes wat Vittorino da Feltre aan die opvoeding toegedig het kan vanweë hul universele waarde vir opvoeding in alle kulture, inderdaad beskou word as norme wat algemeen geldend is. In hierdie verband kan die volgende waardes wat vanweë hul universele aard as't ware die status van algemeen geldende norme verkry (kyk Addendum A), uitgewys word:

- Die selfrealisering van die opvoedeling. Hierdie waarde toon direkte verband met onder meer die volgende fundamenteel-pedagogiese essensies oftewel kriteria wat onder die pedagogiese bedrywigheidstrukture ressorteer : inspannende lewenswyse, wagende lewenswyse en aanspreeklike lewenswyse (kyk Addendum A).

- Opvoeding tot volledige burgerskap. Hierdie waarde kan in verband gebring word met die volgende fundamenteel-pedagogiese essensies oftewel kriteria wat verband hou met die pedagogiese doelstrukture: sinvolheid van lewenswyse, selfbeoordeling en selfbegryping van lewenswyses, menswaardige lewenswyse, sedelik-selfstandige besluitvormende en verantwoordelikhandelende lewenswyse, normidentifiserende lewenswyse, lewensopvatlik - verantwoorde lewenswyse (kyk Addendum A).

- Die aanvaarding van goddelike gesag. (Alhoewel die Christelike gesag partikulier is en nie sonder meer as 'n algemeen geldende norm beskou kan word nie, behoort goddelike gesag, ongeag die geloof waarop dit gebaseer is, nogtans die kern van alle opvoeding te vorm omdat dit die norm verteenwoordig wat as vaste anker vir daaruitvoortvloeiende norme en waardes dien). Hierdie waarde toon direkte verband met die pedagogiese essensies normidentifiserende lewenswyse en lewensopvatlik - verantwoorde lewenswyse wat deel uitmaak van die pedagogiese doelstruktuur (kyk Addendum A).

- Goeie gedrag wat gebaseer is op karakteropvoeding wat gehoorsaamheid, eerlikheid, selfbeheersing, eerbied, mededeelsaamheid en die lei van 'n voorbeeldige lewe op grond van

morele beginsels insluit. Hierdie waarde kan in verband gebring word met die essensie gesagsgemoeide lewenswyse en noodsaaklike pedagogiese verhoudingstruktuur wat ook die volgende essensies omvat: laat-gesê, aangespreek-word, opgeroep-word, gehoorsaamheid, gesagserkenning en gesagsopvolging (kyk Addendum A). Ook toon dit onder meer verband met die kenmerke (essensies) van die essensie instemmende lewenswyse as pedagogiese verloopstruktuur.

- Die ontwikkeling van ‘n gesonde liggaam. Hierdie waarde toon onder meer relevansie met die essensie ontplooiing-van-moontlikhede wat op sy beurt weer ressorteer onder die essensie begryping-van-kindwees (kyk Addendum A).

- Die stigting van ‘n vertrouensverhouding tussen leerling en onderwyser wat inderdaad as ‘n fundamenteel pedagogiese essensie beskou kan word (kyk Addendum A).

- Die afsweer van geweld en onmenslikheid. Hierdie waarde wat inderdaad as ‘n norm verhef kan word toon onder meer ooreenstemming met die essensie (kriterium) begryping van behoorlik heids eise en die daarmee verbandhoudende kenmerke (kyk Addendum A).

- Dissipline wat gekenmerk word deur liefde en straf op grond van die aard van oortreding. Dit hou verband met die essensie van die gesagsgemoeide lewenswyse as essensiële pedagogiese verhoudingstruktuur (kyk Addendum A).

'n Ernstige beswaar teen Da Feltre se werk is dat hy die moedertaal verwerp het en alles deur medium van Latyn onderrig het. Hy het gemeen dat Latyn die wêreldtaal van alle geleerdes moes wees. Hierdie oorwaardering van Latyn kan toegedig word aan die heersende klassieke orator-ideaal waarvolgens kennis sonder welsprekendheid as 'n teken van barbarisme beskou is. Dit sou uiteindelik tot 'n karikatuur van opvoeding lei: die hoogste opvoedingsideaal was om Latyn te skryf volgens Cicero se partikuliere styl, die bekende orator van die Antieke Romeinse tyd, (106–43 V.C). Vorm was alles, inhoud niks.

2.3.4.2 DESIDERIUS ERASMUS (1466–1536)

Desiderius Erasmus, gebore in Rotterdam en tydgenoot van Luther (1483–1546), was een van die beroemdste humanistiese opvoeders en het ongeveer 'n eeu na Da Feltre geleef (Pistorius 1969:114). Hy was een van die sogenaamde Christelike Humaniste wat, naas die klassieke, groot waarde geheg het aan die Bybel (Pretorius 1985:188). Hy het 'n gesuiwerde kerk en 'n mensliker godsdiens nagestrewe (Power 1970:382:383). Die godsdienstige ontwaking gedurende die Renaissance is ingelei deur kritiese denkers wat teen die bestaande orde van die Rooms-Katolieke Kerk in opstand gekom het. Een van die bekendstes onder hulle was inderdaad Desiderius Erasmus wat

> *... tot in zijn levenswijze toe de humanistische trant van denken voorbeeldig vertegenwoordigd heeft* (Vorländer 1974:162).

Erasmus het geglo dat die Middeleeuse monnike 'skolastiese barbare' was wat die opvoeding en die eenvoudigste onvervalste waarheid van die oorspronklike Christendom vertroebel het (Swart et al. 1963:275; Power 1970:336–337). Verder het Erasmus sy mede teoloë as 'gekke' en die monnike as 'bedelaars' bestempel, terwyl hy verder beweer het dat die pousdom gekenmerk was deur omkopery en bedrog (Swart et al. 1963:275).

Die kerkhistorikus, Van Gelder(1961:133), laat hom soos volg oor Erasmus se kritiek teen die Rooms-Katolieke Kerk uit:

> *Erasmus opened the eyes of thousands not by his textual critism but through his paraphrases of the Gospel and his critism of the Church, its doctrine and in particular, its practise.*

Die ontydige dood van sy ouers het meegbring dat hy nie na 'n universiteit kon gaan nie. In 1488 verhuis hy na 'n klooster waar hy, behalwe wanneer hy op reis was, hom tydens sy verdere lewe toegespits het op studies en skryfwerk. In die klooster het Erasmus die Nuwe Testament vanuit die oorspronklike Griekse teks in Latyn vertaal (West 1938:230). Ook het hy in sy werke die Christelike filosofie en die antieke humaniteit verenig (Vorländer 1974:163). Na die dood van sy ouers in 1488 is hy deur Hieronymus ('n kerkvader) in die teologie onderrig. Hy het in 1492 'n priester geword en in 1509 het hy sy doktorale eksamen in teologie afgelê (Coetzee 1943:131).

Desiderius Erasmus het veral bekendheid verwerf vanweë sy werk *Encomium Moriae* (Lof der Zotheid), waarin hy op geestelike wyse die dwaasheid as die eintlike oorwinnaar oor die wysheid skets. In hierdie hekelskrif is die godin van die dwaasheid, Vrou Stultitia self aan die woord en blaas sy haar eie loftrompet – iets wat elke opvoeder geneig was om te doen wanneer hy of sy aan selfoorskatting begin ly, aldus Erasmus (Vorländer 1974:163).

2.3.4.2.1 ERASMUS: OPVOEDING, WAARDES EN NORME

In sy lewensbeskouing was Erasmus, ten spyte van sy godgeleerdheid, 'n volbloed Humanis. Hy noem Christus wel die Heiland van die wêreld maar sê dat Christus eintlik na die aarde gekom het om die ware filosofie en moraal van die klassieke oudheid aan die mens te bring (Coetzee 1943:131). Hy haat bygeloof, enggeestigheid en huigelary. Hierdie houding lei dikwels tot botsing met die Rooms-Katolieke Kerk. Erasmus het geglo dat sowel die Christelike godsdiens as die klassieke lettere hopeloos verval het. Albei is volgens hom deur die Middeleeuse monnike en die Skolastiek gebarbariseer. Hierdie 'barbare' het die suiwer antieke lettere, taal en styl laat kwyn en die onvervalste, eenvoudige waarheid van die aanvanklike Christendom vertroebel. Volgens hom was formele onderrig verantwoordelik vir die voortgesette barbaarse greep op ware geleerdheid en die godsdiens (Swart et al. 1963:276).

Erasmus was 'n voorstander van die vryheid van die menslike wil wat daarop neergekom het dat die individu self moes besluit wat reg en verkeerd was. Hy het 'n praktiese, sedelike lewe as voldoende beskou vir die hervorming van sy tyd. Daarom het hy veral nadruk op sedelike opvoeding gelê. Sy fokus op sedes is byvoorbeeld gereflekteer in sy siening dat die huwelik deur die pous voltrek moes word en dat ontug en egbreuk nie geduld moes word nie.

Teenoor kerkdogma het hy negatief gestaan. As mens was hy baie gemaksugtig en is hy nooit diep aangegryp deur sonde- en skuldbesef nie. Hy was die vader van die versoeningsfilosofie — 'n vermenging van Christelike kultuur en die gedagte dat geloof alleen nie voldoende is nie maar deur kennis aangevul en gestaaf moet word (Coetzee 1943:132).

Ware kennis was, volgens Erasmus, in die klassieke geskrifte geleë. Omdat lewenswysheid in die ou klassieke verhale beliggaam is, was die studie van die klassieke letterkunde hoofsaak. Vaderlandsliefde was vir hom 'n deug, maar liefde vir die medemens was belangriker. Hy het die broederskap van alle mense beoog, en dit moes deur die opvoeding bewerkstellig word. Hierdie beginsel van opvoeding tot wêreldburgerskap is tans 'n belangrike kenmerk van die Westerse lewensopvatting (Wilds & Lottich 1970:222).

Vir Erasmus was die opvoeding

> *...the fruit of all studies ... Having acquired our knowledge, we must turn it to usefulness, and employ it for the common good ... We must transfer our solicitude [from princes] to the people.* (Watson 1913:278,283.)

'n Belangrike positiewe bydrae van Erasmus was sy erkenning van onder andere die sosiale ideale in die onderwys:

> *Each child belonged in one respect to his parents, in another to his country, and in third to his God; hence, education was to aim at developing the child to become an individual, a useful member of society, and devoted to his God.* (Erasmus in Nakosteen 1965:231).

Dit is veral hier belangrik om te let op die feit dat God in die derde plek gestel word en nie in die eerste plek nie. Vir Erasmus bestaan God beslis, maar die mens se siening en geluk word bo dié van God gestel. Nadruk word dus op individuele persoonlike vorming gelê. Volgens hom is alle menslike geluk afhanklik van goeie onderwys en opvoeding. Ware lewensvreugde en -genot het vir Erasmus in die soeke na deug en waarheid gelê. Laasgenoemde was vir hom belangriker as vroomheid (Pistorius 1969:114).

Ouers moes op 'n jeugdige ouderdom met die onderrig van hul kinders begin. Die moeder, as primêre opvoeder, moes die kinders onderrig in die Christelike geloof, toesien dat hulle kerkdienste bywoon, kinders sedelik te vorm en hulle onderrig in die gebruik van beskaafde taal en die basiese beginsels van

lees, skryf en teken. Verder was dit die taak van die moeder om die kind te liefkoos terwyl dit die taak van die vader was om sy kinders aan te moedig (Coetzee 1943:132).

Die sistematiese onderwys moes, volgens Erasmus, 'n aanvang neem in die sewende jaar. Hiervoor was óf die geleerde vader óf die *praeceptor* (tutor of huismeester) wat Grieks en Latyn magtig was, verantwoordelik. Die kennis wat die kind vanaf sy sewende jaar moes opdoen was tweërlei van aard, naamlik woordekennis en sakekennis, waarvan laasgenoemde die belangrikste was (De Wilde 1965:54). Verder het Erasmus ook sterk klem gelê op formele godsdiensonderrig en hy laat die Nuwe Testament in Latyn vertaal sodat dit meer toegenklik vir leerlinge sou wees (Wilds & Lottich 1970:219).

Vir Erasmus is die verstandelike opvoeding die vernaamste onmiddellike opvoedingsdoel asook die middel tot die uiteindelike opvoedingsdoel, naamlik die harmonieus-ontwikkelde mens met 'n eie persoonlikheid wat gehoorsaam is aan die kerk en waarvan die gees gevoed is deur klassieke skoonheid ten einde sy maatskaplike rol met waardigheid te vervul (Cilliers 1975:102).

Volgens Erasmus word die kind se verstandelike aktiwiteite deur die onderlinge werking van drie faktore bepaal. Die natuurlike is eerste. Dit dui op die algemene en besondere aanleg van die kind. Die rede is die tweede. Dit wys op die denkvermoë eie aan die mens waarvan die kern die juiste oordeel is. Die derde faktor is die toepassing of beoefening van dit wat geleer is (Coetzee 1943:132). Dit was daarom die taak van die skool om die kind deur middel van klassieke onderrig verstandelik te vorm, sodat hy uiteindelik as 'n ware heer in die samelewing kon optree (Woodward 1904:191).

Van die skool en die skoolmeesters van sy dae het Erasmus weinig gedink (Coetzee 1943:132). Onderwysers wat aangestel word moes, volgens hom, die goedkeuring van ouers wegdra. Verder het Erasmus lyfstraf ten sterkste veroordeel. Onderwysers wat hul wel hieraan skuldig gemaak het, moes 'achter de ploeg gezet worden' (Bigot & Van Hees 1963:61). Die kind se medewerking moes verkry word deur die leerstof by sy belangstelling te laat aansluit en van sy eergevoel gebruik te maak. Die weerbarstige leerling moes gewys word op die lot van diegene wat wysheid verag en 'n slegte lewe gelei het. Erasmus het die ruheid in die skole van sy dae veroordeel. Slegs as geen ander maatreël gehelp het nie, kon daar tot lyfstraf oorgegaan word (Wilds & Lottich 1970:222).

Alle kinders het volgens Erasmus formele onderrig nodig gehad, ook die meisies. Hierdie gedagte vervang dié van vervloë dae toe formele onderrig slegs vir seuns van welgestelde gesinne beskikbaar was (Bigot & Van Hees 1963:66). Erasmus het die opleiding van die meisie bepleit ter voorbereiding van moederskap. Hy het ook die aandag op die persoonlike keuse van vrouens gevestig en dit in verband met hul godsdienstige en huwelikslewe gebring (Coetzee 1943:133).[25] Hy wou gehad het dat

[25] Vir verdere inligting van die opvoeding van meisies gedurende die Renaissance vergelyk Gomes-Fernandes (1981:22–24).

meisies dieselfde akademiese opleiding as seuns moes geniet. Verder het hy verwag dat meisies dieselfde kulturele belangstelling as hul tydgenote van die teenoorgestelde geslag moes toon (Swart et al. 1963:286).

Op tipies humansitiese wyse het hy onderwys in Geskiedenis, Wiskunde, Natuurkennis en Aardrykskunde bepleit omdat dit sou lei tot ‘n betere begrip van die klassieke letterkunde. Om hierdie rede was die bestudering van Latyn vir hom onontbeerlik (Wilds & Lottich 1970:221). Soos vermeld, het hy die Nuwe Testament in Latyn vertaal.

Teerheid en fyngevoeligheid, wat die kind en sy belange sentraal gestel het, is beklemtoon in Erasmus se humanistiese sieninge oor opvoeding. Hy wou die onderwys hervorm en terugkeer na eenvoud en natuurlikheid in plaas van oordrewe godsdienstige kwessies (Pistorius 1969:115).

Erasmus se ideale was vredeliewende welwillendheid en algemene verdraagsaamheid teenoor mense, die beklemtoning van die goeie in die menslike natuur en die opskerping van sedelike opvoeding. Hy wou die volk opwek tot selfstandige oordeel en het geglo in Socrates se stelling dat kennis deug is (Pistorius 1969:115).

Ten slotte het Erasmus die taak van die onderwyser gesien as ‘*Placet, docet, movet*.’ Die onderwyser het 'n drieledige taak: hy moet aangenaam wees, hy moet onderrig gee en hy moet besiel wees (Pistorius 1969:114)

2.3.4.2.2 'N KRITIESE EVALUERING

Waardes wat Erasmus aan die opvoeding toegedig het, kan vanweë hul universele aard die status van algemeen geldende norme verkry: Die fundamenteel-pedagogiese essensies wat as kriteria gebruik is om die aanname te maak en waaroor meer detail in Addendum A verskaf word word tussen hakies aangedui.

- Goeie gedrag gebaseer op karakteropvoeding wat gehoorsaamheid, eerlikheid, selfbeheersing, eerbied en mededeelsaamheid insluit. (Toon onder meer ooreenstemming met gesagsgemoeide lewenswyse as essensiële pedagogiese verhoudingstruktuur)
- Teerheid en fyngevoeligheid. (toon onder meer ooreenstemming met ingrypende en instemmende lewenswyse as essensies van die pedagogiese verloopstruktuur genaamd bemoeiende lewenswyse.)
- Oueropvoeding as die primêre bron van opvoeding. (Hierdie essensie word algemeen aanvaar deur die

  aanhangers van die Fundamentele Pedagogiek).

- Differensiasie ten opsigte van die vermoë van kinders. (Begrypende lewenswyse: ‘n essensiële

verhoudingstruktuur).

- Die siening dat die kind nie ‘n gebrekkige volwassene is nie, maar mens-in-wording is. (Begrypende

  lewenswyse).

- ‘n Vertrouens- en liefdesverhouding tussen leerling en onderwyser. (Vertrouende lewenswyse).

- Waardes en norme moet deur die lewenswyses van die opvoeders voortgedra word en daarom moet slegs die beste persone tot die onderwys toegelaat word. (Genormeerde lewenswyse, lewensopvatlik-verantwoordbare lewenswyse, menswaardige lewenswyse, sinvolheid van lewenswyse).

- Die afsweer van geweld en onmenslikheid. (Menswaardige lewenswyse).

- Dissipline wat gekenmerk word deur liefde. (Vertrouende lewenswyse).

- Die kweek van vaderlandsliefde en die ontwikkeling van ‘n gebalanseerde wêreldburger. Deur opvoeding moes die kind tot wêreldburgerskap op gevoed word, wat later ‘n belangrike kenmerk van die Westerse lewensopvatting geword het. (Sinvolheid van lewenswyse).

- Die beginsel van opvoeding vir meisies. (Begrypende lewenswyse).

- Die aanvaarding van goddelike gesag. (Lewensopvatlik-verantwoorde lewenswyse).

- Staatsonderwys. (Vervullende lewenswyse).

'n Fout wat Erasmus egter begaan het, was die verwaarlosing van die moedertaal. Vir hom was die bemeestering van Latyn baie belangriker as die invloed wat die moedertaal gespeel het.

Hoewel baie van Erasmus se opvoedingsideale in die onderwys gedurende sy leeftyd in die praktyk agterweë gelaat is, het dit nietemin in latere eeue ‘n groot besielende en vermenslikende invloed op die onderwys uitgeoefen. Daarin lê sy ware verdienste.

2.4 DIE REALISME

2.4.1 INLEIDING

As reaksie teen die formele Humanistiese en Protestantse opvoeding, ontstaan daar veral om en by die sewentiende eeu 'n behoefte aan 'n soort opvoeding wat die waarheid en nie vormskoonheid, die werklikhede van die lewe en nie die skoonheid van die klassieke nie, as doel en oogmerk van die opvoeding sou stel (Engelbrecht & Lubbe 1979:51). Hierdie nuwe beweging het bekend gestaan as die ‘Realistiese’ opvoeding wat sy bloeityd in die vyftiende en sestiende eeu beleef het. Omdat dit ook die

natuurwetenskaplike ondersoek beklemtoon het, word dit soms die Empiriese[26] beweging genoem (Coetzee 1943:161). Realisme was een van die belangrikste opvoedkundige rigtings wat uit die Renaissance se 'diesseitbelangstelling' voortgevloei het. Die woord *Realisme* is ontleen aan die woord *realien* wat bruikbaarheid, praktiesgerigtheid en tegniese vaardigheid impliseer (Cole 1950:441).

Die verbale realisme wou die werklikheid leer ken deur 'n studie van dit wat oor die werklikheid geskryf is. Die leerlinge het byna alle kennis uit boeke opgedoen en feitlik niks uit eie ervaring nie. Die opkoms van die natuurwetenskap het egter 'n verandering meegebring en die leuse van die nuwe realistiese rigting in die onderwys was 'na die dinge self'. Vandaar die benaming *Realisme* (Pistorius 1969:135).

Die Realisme het hom tot die werklikheid en onderwys vir die hele volk gewend (Engelbrecht & Lubbe 1979:51) en het 'n invloed op latere onderwys gehad:

> *The origin of modern philosophy is analogous to that of science, and is contemporaneous. The general trend of its development was settled in the seventeeth century, partly at the hands of the same men who established the scientific principles.* (Whitehead 1947:340.)

Die realistiese beskouinge is versterk deur die opkoms van die nuwe nasionale letterkundes, voortgesette ontdekkingsreise, die verhoogde handels- en nywerheidsbedrywighede en veral nuwe wetenskaplike ontdekkings tydens die vyftiende en sestiende eeu. Wetenskaplike vooruitgang is onder meer gekenmerk deur die toepassing van die induktiewe metode deur Bacon[27] (1561–1626); die uitvinding van die teleskoop deur Galileo (1564–1642), die formulering van die wette met betrekking tot die beweging van planete deur Kepler (1571–1630), die formulering van logaritmes deur Napier (1550–1617), die fisiologiese ontdekkings deur Harvey (1578–1657), die uitvinding van die barometer deur Torricelli (1608–1647), die uitvinding van die lugpomp deur Guericke (1602–1686) en die formulering van die lugvaartwette deur Newton (1642–1727) (Cilliers 1975:107).

---

[26] Empirisme is die opvatting dat die wetenskap en die waarheid nie afgelei moet word uit 'n enkele gesag buite of binne die mens nie, maar wel uit materiaal wat verkry word deur ervaring (Bigot & Van Hees 1963:130). Verder verteenwoordig hierdie tydperk 'n protes teen absolute monargie, die outoritêre ekonomiese sisteem, rigiede sosiale stratifikasie, die outoriteit van godsdiens, die onwetenskaplike siening van die wêreld, die oorheersing van die intellektuele lewe deur die antieke en Middeleeuse konsepsies van waarheid en kennis (Butts 1947:316).

[27] Volgens Bacon kan elke mens langs die weg van induksie ('n studie van die voorwerp self) tot nuwe kennis kom. Dit beteken dat die kind nie net van dinge vertel word nie, maar dat hy dit selfstandig moet bestudeer. Hy moet partikuliere en konkrete gevalle self ondersoek en daarvandaan tot algemeenhede kom (Pistorius 1969:136).

Realisme in die opvoeding is gekenmerk deur die volgende: die eis na meer sakekennis (welvaart) en minder formalistiese taalonderwys; die samehang van taalonderwys en sake-onderwys (ekonomiese vooruitgang); die verrryking van die verstand sonder meganiese geheuedrillery ten opsigte van 'waardelose' leerstof, asook die vrye werksaamheid van die gees wat kennis bevraagteken (intellektuele verryking); die vervanging van Latyn deur die moedertaal (vaderlandsliefde); die vervanging van die sogenaamde skoonhede van die klassieke tyd deur die werklikhede van die huidige tyd (beklemtoning van die realiteit); die vervanging van abstrakte aanbieding deur die aanskouing (lewensgetroue onderwys); en die vervanging van geestelikes as onderwysers deur leke (deklerikalisering van die onderwys) (Engelbrecht & Lubbe 1979:51).

Vervolgens is dit nodig om kennis te neem hoe bogenoemde kenmerke in die opvoeding vergestalting gevind het.

2.4.2 DIE REALISME EN DIE OPVOEDING

In die ontwikkeling van die nuwe 'Realistiese' rigting in die opvoeding kan drie vorme onderskei word.

Eerstens was daar die Humanistiese Realisme, wat in hul strewe na die oopdekking van die *realea*, die klassieke kuns, lettere en kultuur beklemtoon het (Wilds & Lottich 1970:256). Die Humanistiese Realiste het beswaar aangeteken teen die eng formele Humanisme, maar wou tog nog graag die klassieke tale en lettere as studiemateriaal en -middel behou omdat kennis van die klassieke tale en letterkunde nie net as belangrik beskou is vir eie gewin nie maar ook vir wetenskaplike, historiese en sosiale doeleindes. Hul het meer waarde aan die inhoud as die vorm van studiemateriaal geheg. Daar moes gestreef word na kennis van die werklike lewe, die natuur en die menslike samelewing.[28] Die vorm van dinge moes slegs beskou word as die sleutel tot die begryping van werklikhede. Dié rigting het ook die bevordering van die liggaamlik-sedelik-sosiale vorming beoog. Die Humanistiese Realiste het oor die algemeen min aandag geskenk aan struktuur, styl en religieuse aspekte. Verteenwoordigers van hierdie rigting was Rabelais (1495–1553) en Milton (1608–1674) (Coetzee 1943:162).

Tweedens was daar die Sosiale Realisme wat beskou kan word as 'n stroming wat sigself verder gedistansieer het van die Humanisme (kyk afdeling 2.2). Dit verteenwoordig 'n reaksie van sakemanne teen formele klassieke studies. Die Sosiale Realisme het groot waarde geheg aan die materiële, soos blyk uit hul onderrig wat gerig was op die vorming van die jong welgestelde man van die wêreld en sy praktiese opleiding tot deelname aan die openbare lewe. Klem is gelê op die praktiese en geskikte

---

[28] Die ontdekkers en wetenskaplikes het meer belanggestel in die materiële werklikheid (matriële waardes) wat uitvindings moontlik gemaak het. Hierdie gedagte het reeds uit die dae van Archimedes gespruit en was dus nie werklik iets nuuts nie (Clark 1957:3–144).

lewenseise vir die individu. Persoonlike sukses was belangrik. Kennis moes veral via reise opgedoen word. Verteenwoordigers van hierdie rigting is Montaigne (1533–1592) en Locke (1632–1704).

Derdens was daar die Sinlike Realisme. Hierdie beweging van die Realisme verteenwoordig 'n volslae breuk met die Humanisme. Sinlike Realisme het 'n nuwe leerinhoud en 'n nuwe onderwysmetode beklemtoon. Klassieke studies moes vervang word deur natuurwetenskaplike en sosiale studies. Latyn moes vervang word deur die moedertaal wat 'n duidelike aanduiding van vaderlandsliefde was. Daar is veral van Francis Bacon se induktiewe metode gebruik gemaak. Alle taalstudie moes 'n aanvang neem met die moedertaal; die klassieke moes bestudeer word alleen deur diegene wat 'n geleerde opvoeding wou ontvang; alle kennis moes deur die gebruik van die vyf sintuie vasgelê word; en onderrig moes derhalwe volgens sintuiglike waarneming geskied. Die vernaamste verteenwoordigers van hierdie rigting is Bacon (1561–1626), Ratke (1571–1635) en Comenius (1592–1670).

2.4.3 ROLSPELERS IN DIE REALISTIESE OPVOEDING

2.4.3.1 DIE HUMANISTIESE REALISTE

Soos by alle realiste was die algemene onderwysdoelstelling van die humanistiese realiste die voorbereiding van die jeug vir die werklike lewe en is die natuur- en mensewêreld beklemtoon.

Alhoewel Rabelais, Vives en Milton as Humanistiese Realiste geklassifiseer word, het hulle tog ook verskillende siening aangaande die opvoeding gehad.

2.4.3.1.1 FRANCOIS RABELAIS (1495–1553)

Rabelais is gebore uit 'n geslag van wynbouers. Sy eerste formele onderrig het hy aan 'n Benediktynse klooster te Seuilly ontvang. Later is hy onderrig aan een van die Franciscaanse kloosters by Baumette naby Angiers. Hy het hom veral op die studie van tale, soos Hebreeus, Arabies, Grieks, Latyn, Italiaans, Spaans en Duits toegelê. Hy is later na Montpellier waar hy in die medisyne gestudeer het. In 1532 is hy as arts te Luik gevestig en in 1532–1535 skryf hy van sy belangrikste werke, naamlik *Pantagruel*[29]

[29] Hierdie werk handel oor 'n sterk, lewenslustige reus Pantagruel en sy begeertes. Hierdie skrif het sy oorsprong gehad in 'n werk getiteld '*Les grandes et inestimables cronicques du grand et énorme géant Gargantua*' (Microsoft(R) Encarta(R) 96 Encyclopedia, s.v. 'Rabelais Francois').

en *Gargantua.*[30] In hierdie werk het hy op 'n ongenadige wyse die formele, onegte en oppervlakkige lewe van sy tyd en die heersende formele woorde-opvoeding blootgelê.[31] As gevolg van sy publikasies het hy teenstand van die Kerk ervaar en moes hy vlug, eers na Metz en later na Rome (Microsoft(R) Encarta(R) 96 Encyclopedia, s.v. 'Rabelais Francois'). Hy keer egter later weer terug na Mendon in Frankryk waar hy sterf as 'n geeërde pastor. Rabelais was 'n monnik, geleerde, dokter en pastoor en het besondere waarde aan sedelike, intellektuele en geestelike waardes geheg. Sy opvoedingsdoel was:

> *... the formation of a complete man, skilled in art and industry ... the development of the whole man, physically, morally, intellectually* (Wilds & Lottich 1970:257).

Volgens Rabelais se siening van die opvoeding moes die totale mens opgevoed word: sy verstand, sintuie, liggaam, gees en karakter, sodat die kind bruikbaar vir die lewe kon word en sy latere pligte met gemak en eer kon verrig. Dié doel moes bereik word deur informele onderrig deur 'n tutor en nie deur formele taalkundige drilwerk nie. Deur natuurlike, informele onderrigmetodes wou Rabelais 'n goed afgeronde opvoeding verseker.[32] Alle onderrig is losgemaak van die formele opvoedkundige sieninge van die Humanisme en Hervorming. Dissipline was vir hom noodsaaklik. Dit blyk onder meer uit die feit dat tyd vir hom baie belangrik in die onderrig was en geen enkele minuut vermors kon word nie. Só byvoorbeeld het Gargantua terwyl hy besig was om te bad, aan te trek, te eet, te speel, in die natuur te stap of besoeke aan ander te bring, onderrig van sy tutor ontvang:

> *... all his time was spent in the pursuit of learning and honest knowledge* (Rabelais 1942a:67).

In teenstelling met die tradisionele harde tugmaatreëls was die tugtiging, soos dié van ander Humanistiese Realiste, meer genadig. Hy het ook gepleit dat meer aandag aan die individuele kind gegee moes word (Coetzee 1943:164). Lewenseise en liggaamsoefeninge was vir hom baie belangrik.

---

[30] Gargantua was Pantagruel, die reus, se vader. Hierdie werk bestaan uit vyf dele wat gekenmerk word deur humor, satire, politieke insig en pedagogiese wyshede (Microsoft(R) Encarta(R) 96 Encyclopedia, s.v. 'Rabelais Francois').

[31] Veral die derde deel word gekenmerk deur bytende grappe, klugtes en onnutsige leuens, woordspeling en onetiese vertellinge. Daaragter skuil egte pêrels van weldeurdagte opvoedkundige waardes en norme. Die bytende sarkasme is ten koste van die formele opvoeding in kloosters en Protestantse en Katolieke skole (Wilds & Lottich 1970:257).

[32] Leerstof moes interessant aangebied word, spontaneï teit en belangstelling moes die formele onderrig vervang. Onderrig moes geskied deur spontane aktiwiteite in die natuur.

Sy kurrikulum het die ou tale,[33] Geskiedenis[34], Kosmografie, Geometrie, Rekenkunde, Musiek en Natuurwetenskappe ingesluit. Ten spyte van sy ensiklopediese studieplan het hy tog ook waarde aan religieuse norme geheg:

> *... serve, love and fear God, on Him pin all your thoughts and hopes; by faith built of charity, cling to Him so closely that never a sin can come between you. Hold the abuses of the world in just suspicion. Set not your heart upon vanity, for this life is a transitory thing, but the Word of God endureth forever. Be serviceable to your neighbor, love him as you do yourself. Honor your teachers. Shun the company of all men you would not wish to resemble; receive not in vain the favours God has bestowed upon you.* (Rabelais 1942b:16.)

'n Uitgebreide woordeskat was vir hom belangrik aangesien dit as die vernaamste vereiste vir die werklike lewe gesien is. Die wêreld waarin geleef word, kon volgens Rabelais slegs verstaan word as die mens kan lees. Leer moes met vreugde geskied (Cilliers 1943:164). Rabelais, net soos die ander Humanistiese Realiste, wou hê dat alle onderwysinhoude van uiteenlopende aard in een allesomvattende onderwyssisteem onderrig word.

Alhoewel Rabelais geen werklike invloed, aldus Coetzee(1943:165), op die skoolonderwys van sy tyd gehad het nie, is dit tog belangrik om kennis van sy denkwyse te neem aangesien hy latere opvoedkundige skrywers geïnspireer het.

2.4.3.1.2 JUAN LUIS VIVES (1492–1540)

Vives is gebore te Valencia in Spanje uit adellike maar finansieël onvermoënde ouers. Hy is streng deur sy moeder opgevoed en het aanvanklik studeer aan die Hoërskool in Valencia. Hiervandaan het hy na Parys gegaan, wat hy gedurende 1512 verlaat het om hom te beywer vir die voltooiing van sy fisiologiese studies. In 1512 verlaat hy Parys en vestig hom in Brugge, waar hy huisonderwys gee en bekend geraak het met Erasmus, wat hom bekeer het tot die geskrifte van die Humanisme. In 1516 verhuis hy na Leuven as leraar en skryf hy die boekie *Teen die valse filosowe*. In 1523 publiseer hy

---

[33] Gargantua het soos volg aan sy seun Pantraguel geskryf: 'But I demand more of you. I insist you learn languages perfectly! Greek first, as old Quintillian prescribes; then Latin; then Hebrew for the sake of the Holy Scriptures; then Chaldee and Arabic, too.' (Rabelais 1942b:35).

[34] 'Let no history slip your memory; cultivate cosmography, for you will find its text helpful.' (Rabelais 1942b:35).

sy beste werk *De institutione feminae Christiana'.*[35] In 1528 tot 1531 leef hy en sy gesin in groot armoede in Brugge en in 1531 publiseer hy *De trahendis disciplinis*[36] (Coetzee 1943:133). Hy is bekend daarvoor dat hy deel van die stryd tussen die Skolastiek en die Humanisme was.

Hy het aangedring op die aankweek van Christelike deugde asook vaardighede vir wedywering in die handel. Alle aktiwiteite moes geëvalueer word in terme van religie, moraliteit en praktyk. Literêre studie was noodsaaklik vir karakterontwikkeling (Coetzee 1943:133). Daarom het hy dan ook geskryf:

> *This is the fruit of all our studies … Having aquired our knowledge, we must turn it to usefulness, and employ it for the common good. … All things in the world as they were made by God are good and beautiful.* (Wilds & Lottich 1970:257.)

Vives het geglo dat Latyn noodsaaklik was vir kennisuitbreiding maar dat die moedertaal net so belangrik was. Deur 'n kennis van Latyn kon kinders oor landsgrense heen kommunikeer en 'n verskeidenheid boeke lees. Deur middel van Latyn moes Katolisisme oor die hele wêreld versprei word. Volgens hom was dit die plig van ouers, onderwysers en die kind self om te sorg dat die moedertaal na behore gelees, geskryf en gepraat kon word. Daar moes telkens in gedagte gehou word dat die einddoel van die opvoeding was om kennis prakties te kan toepas. Die vraag: 'Tot watter nut?' moes gedurig gevra word (Wilds & Lottich 1970:258).

Liefde tussen ouer en kind was vir Vives belangrik. Vir hom was beide ouers meer noodsaaklik in die onderrigsituasie as 'n tutor. Die moeder is beskou as die kind se eerste onderwyser terwyl dit die plig van die vader is om voortdurend die onderrig aan die kind te monitor. Slegs in uitsonderlike gevalle kon die hulp van 'n tutor ingeroep word. Dogters, asook vroue moes in hul moedertaal onderrig word. Die onderrig van Latyn, hantering van kinders en huishoudelike take was verdere pligte van vroue. Op die ouderdom van sewe kon die kind na 'n openbare skool gaan. Die onderwysers moes deeglik opgelei wees en oor voldoende praktiese onderwysondervinding beskik (Wilds & Lottich 1970:258–261).

---

[35] Hierdie boek handel oor die jong meisie, die vrou, die moeder en die weduwee waarin die Christelike gees van die skrywer duidelike na vore kom. Volgens hom was die taak van die vrou arbeidsin in haar huis en huisgesin. Die vrou moet afsonderlik opgevoed word en dit moet reeds op 'n vroeë ouderdom begin en moet praktiese opleiding, vroomheid en die skoonste sierade van die vrou insluit (Coetzee 1943:133).

[36] Hierdie boek besorg hom die titel as die eerste skrywer oor die moderne opvoeding. Daaruit kry ons die volgende skets van sy gedagtes. Die hoogste doel van die opvoeding is sedelik-godsdienstige vorming. Opvoeding en onderwys is een en die doel van opvoeding is die sedelike verbetering van die leerling. Godsdienstigheid is die enigste weg na menslike volmaaktheid. Naas die godsdiens kom die tale (Coetzee 1943:133).

2.4.3.1.3 JOHN MILTON (1608–1674)

Milton is in London gebore en het sy eerste formele onderrig by St. Paul ontvang. Later het hy aan die Universiteit van Cambridge studeer. Aanvanklik wou hy 'n geestelike word, maar weens sy toenemende antagonisme teenoor die Anglikaanse geestelikes, het hy hierdie voornemens laat vaar. Gedurende die jare 1632–1638 het hy in die huis van sy vader, te Buckinghamshire gewoon, waar hy al sy aandag toegespits het op sy poësie. Hy was veral ook in die Latynse en Griekse klassieke geskrifte geïnteresseerd. Van sy belangrikste werk vir die Opvoedkunde, was sy *Tractate of Education* wat hy in 'n briefvorm geskryf het. Dit was afgestem op die voorbereiding van die leerling vir gemeenskaplike diens en gebaseer op 'n religieuse agtergrond (Microsoft(R) Encarta(R) 96 Encyclopedia, s.v. 'Milton John').

Die waarde wat hy aan religie geheg het kom duidelik in sy doelstellings van die onderwys (in sy *Tractate of Education*) voor. Hierin verklaar hy dat die doel van alle geleerdheid is om vir die sondes van ons eerste ouers (Adam en Eva) te vergoed deur God te leer ken. Omdat God alleen uit sy werke geken kan word, moet die mens deur die kennis van waarneembare dinge geleidelik tot die bepeinsing van die onwaarneembare kom. Daar moet begin word met taalstudie as instrument vir die verkryging van kennis van nuttige dinge. In die onderrigsituasie moet daar van die maklike na die moeilike beweeg word (Coetzee 1943:164).

Die opvoeding self omskryf Milton soos volg:

> *'n Volledige en billike opvoeding is dit wat 'n mens geskik maak om al sy pligte, openbare en private, in vrede en oorlog, regverdig, vaardig en edelmoedig uit te voer* (Coetzee 1943:165).

Om dié doel te bereik het Milton 'n Akademie vir kinders van hul twaalfde tot een-en-twintigste jaar gestig. Die onderrigsituasie het hoofsaaklik drie komponente ingesluit naamlik studies, oefeninge en dieet. Die vernaamste studierigting was die klassieke tale. In die eerste jaar moes die kinders Latynse grammatika, rekene, meetkunde, eenvoudige Latynse en Griekse werke, spele en godsdiens beoefen. Tussen die ouderdom 13 en 16 moes hul die aardbol, geografiese kaarte, natuurfilosofie, 'n studie van Griekse skrywers (slegs van Grieke wat oor natuurwetenskaplike onderwerpe geskryf het), landbou, argitektuur, werktuigkunde, seevaart, anatomie en elementêre geneeskunde bestudeer. Religieuse en sedelike waardes en norme was belangrik vir Milton, want die kinders (tussen ouderdom 17 tot 21 jaar) moes die sedeleer van die Griekse skrywers, die Bybel en die Hebreeuse-, Griekse-, Romeinse- en Saksiese wette leer. Italiaans en Hebreeus, ekonomie, politiek, geskiedenis, logika, retoriek, digkuns en fisiese aktiwiteite soos stoei en krygkuns, het ook aandag in die Akademie geniet (Coetzee 1943:165; Wilds en Lottich 1970:257–262). Slegs een onderwysinstituut (soortgelyk aan die Akademie), moes volgens hom die plek van beide skool en universiteit inneem.

Milton het die tradisionele *Grammar Schools* vanweë hul klem op grammatikale drilwerk verwerp. Tog was lees, soos vir Rabelais, Vives en ook vir Milton een van die belangrikste leeraktiwiteite. Verder het hy daarop aangedring dat daar voortdurend gereis moet word om kennis te verbreed. Inhoud moes verkieslik praktykgerig wees en nie meer slegs abstrak beredeneer word nie. Vir Milton was kulturele waardes soos die moedertaal en vokseie gedagtes en gewoontes belangrik en moes dit van geslag tot geslag oorgedra word. Kinders moes die waarde van nasionalisme besef (De Wilde 1965:61). Verder het Milton selfwerksaamheid aangemoedig in dié sin dat elke minuut benut moes word – selfs gedurende vakansies moes daar nie een oomblik van ledigheid gewees het nie (Wilds & Lottich 1970:263).

2.4.3.1.4 KRITIESE EVALUERING VAN DIE HUMANISTIESE REALISME

Daar moet telkens in gedagte gehou word dat daar in enige ideologie sowel positiewe as negatiewe aspekte tot vergestalting kom.

- Die Humanistiese Realiste het wel ‘n nuwe rigting (naamlik die bestudering van die werklikheid) ingeslaan, maar was tog baie geheg aan die klassieke geskrifte wat op talle terreine as riglyne moes dien (kyk afdeling 2.4.3.1). Hulle beweeg in die rigting van die bestudering van die mens as totale wese (kyk afdeling 2.4.3.1), ‘n waarde wat universeelgeldend behoort te wees en derhalwe die status van norm kan kry. Hulle slaag egter nie volkome hierin nie aangesien die ‘werklikheid’ bo die sedelike gewaardeer word. (Sinvolheid van lewenswyse).

- 'n Norm wat die Humaniste Realiste geaksentueer het is die belangrikheid van die moedertaal in die formele opvoeding van die kind – nie slegs Latyn moes in die formele onderrigsituasie gebruik word nie. (Ontplooiing van die moontlikhede as essensie van begrypende lewenswyse as essensiële pedagogiese verhoudingstruktuur).

- Daar word ook van oorstreng militaristiese tugmaatreëls weg beweeg (kyk afdeling 2.4.3.1). (Afkeuring-van-die-afkeurenswaardige, versterking-van-behoorlikheidsbesef, saamlewe-van-behoorlikheids eise, verowering-van-vryheid).

- Die belangrikheid van die rol wat ouers in die informele onderrigsituasie speel word beklemtoon (alhoewel Rabelais en Vives oor die werklike rol van ouers verskil) (kyk afdeling 2.4.3.1) en daar word weg beweeg van ‘n aristokratiese opvoeding na meer ‘n demokratiese opvoeding, d.w.s. opvoeding van die volk (kyk afdeling 2.4.3.1). Hierdie twee aspekte verteenwoordig ook norme wat universeel in die opvoeding behoort te figureer. (Begrypende lewenswyse).

- Die Humanistiese realiste beweeg weg van formele onderrig na meer informele onderrig (kyk afdeling 2.4.3.1) en telkens moet die vraag 'tot watter nut?', beantwoord word.[37] Laasgenoemde kan sowel positief as negatief beskou word. Positief in dié sin dat dit wegbeweeg van die formele situasie waarvolgens boekekennis alleen belangrik is, maar negatief in dié sin dat boekekennis oorbeklemtoon word en derhalwe nie toereikend gerig was op die optimale ontwikkeling van die kind nie. (Negeer tot 'n groot mate die essensie opvoederlike doelbewustheid).

'n Verdere gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat Rabelais nie werklik 'n invloed op skoolonderwys gehad het nie. Die betekenis van sy bydrae is veral daarin geleë dat hy tot inspirasie gedien het vir latere skrywers. Milton se ideale was dalk weer te onprakties en onbereikbaar (kyk afdeling 2.4.3.1.3). Daar moet op gewys word dat hy feitlik geen nadruk op waarneming, denke en oordeel (belangrike norme vir die opvoeding of onderwys) gelê het nie en dat hy boeke as kennisbron heeltemal oorskat het.

Behalwe die Humanistiese Realiste het 'n tweede groep, die Sosiale Realiste ook 'n invloed op die onderwys gehad.

2.4.3.2 DIE SOSIALE REALISTE

Die Sosiale Realiste het 'n aristokratiese opvoeding beoog. Opvoeding moes op die liggaamlike, sedelike en intellektuele gerig wees. Opvoeding was gerig op die rol wat die individu later binne die gemeenskap moes vervul (Wilds & Lottich 1970:264).

Sosiale Realiste wou meer praktiese aktiwiteite soos uitgebreide reise in die leerplan insluit. Verder moes die leerplan ook ruimte laat vir 'n studie van die letterkunde, die filosofie, die geskiedenis en aardrykskunde. Die Sosiale Realiste was antagonisties teenoor institusionele onderwys en het derhalwe min gebruik gemaak van skole (Coetzee 1943:163).

'n Goeie verteenwoordiger van hierdie rigting is Signeur de Montaigne (Coetzee 1943:162).

2.4.3.2.1 SIGNEUR DE MONTAIGNE (1533 –1592)

De Montaigne is gebore op die voorvaderlike kasteel, Montaigne, te Périgord in Suid-Frankryk. Alreeds op jeugdige leeftyd was hy die klassieke tale magtig (Coetzee 1943:165). Van 1539–1546 het hy

---

[37] Dit mag selfs dui op die oorsprong van Pragmatisme wat die beginsels van die praktyk oorbeklemtoon.

studeer aan die *College du Guyenac*. In 1554 kry hy 'n betrekking by die Parlement te Bourdeaux, maar verlaat dit in 1569 na die dood van sy vader, ten einde terug te keer na sy geboorteplek waar hy die res van sy lewe sou deurbring.

In sy eensaamheid het hy hom gewy aan die skrywe van *Essais* (opstelle). Die *Essais* noem hy 'proewe' waarin hy allerlei onderwerpe bespreek. Die volgende van die *Essais* maak waardevolle bydrae tot die Opvoedkunde: 'Oor gewoontes en gebruike', 'Oor pedantrie', 'Oor die instelling en opvoeding van kinders', 'Oor die toegeneentheid van ouers jeens hul kinders', 'Oor toorn' , 'Oor die drie samelewings', 'Oor die kuns van gesels ' en 'Oor ervaring'.

Montaigne het hom teen die eng Humanistiese opvoeding soos volg uitgelaat: 'Ons werk net aan die vulling van die geheue en laat die verstand en gemoed leeg. Die gevolg is dat die kinders op sestienjarige leeftyd lomp en ongeskik vir enige geselskap of diens is.' (Coetzee 1943:166). Volgens Montaigne het kinders se uitgebreide kennis van Latyn en Grieks hul net opgeblase en dom gemaak. Hy het vir 'n opvoeding, wat die oordeel en karakter vorm, eerder as die geheue oefen en die kennis vermeerder, gepleit (Coetzee 1943:166).

Die opvoeding moes die seun voorberei vir 'n praktiese, suksesvolle, gelukkige lewe as 'n man. Vir Montaigne was sosiale bruikbaarheid van die allergrootste belang. Volgens hom is mense met helder en innoverende idees opgevoede mense omdat hul hulself kan uitdruk. Karakteropvoeding was meer belangrik as boekekennis (Wilds & Lottich 1970:265).

Slegs vakke wat in die samelewing bruikbaar was, moes onderrig word. Volgens Montaigne word ware kennis opgedoen wanneer gereis word omdat die kind dan mense ontmoet en sodoende waardevolle ervaring opdoen. Persoonlike kontak met mense was belangriker as om geskrifte oor hul te lees. Die wêreld was as't ware Montaigne se kurrikulum. Dit blyk uit sy siening dat:

> *[t]his great world, in which some multiply as several species under one genus, is the true mirror wherein we must look in order to know ourselves, as we should. In short I would have this to be the book my young gentleman should study with most attention. Many strange humours, many sects, many judgements, opinions, laws, and customs teach us to judge rightly on our own actions to correct our faults, and to inform our understanding which is no trivial lesson.* (Montaigne 1958:116.)

Hy het godsdiens as 'n aangeleentheid van die hart beskou en nie van die verstand nie. Godsdiensonderrig moes informeel deur ouers aangebied word:

> *[Montaigne] had his doubts about the possibility of absolute truth, and he was sceptical about the surety of what is right and wrong ... religion instruction is purely a matter of parental solicitude, and there are no general rules one can lay down, and certainly there should be no compulsion from without* (Meyer 1969:233).

Montaigne was uitgesproke teenoor skole. Onderrig moes nie gebonde wees aan tyd en plek nie, maar moes gerig word deur strenge liefde. Onderrig moes informeel plaasvind en die belangstelling van die kind moes voortdurend in ag geneem word (Kruger 1986:45). Hy het die 'produkte' wat in skole gekweek word, as onbruikbaar beskou:

> *Do but observe him [the pupil] when he comes back from school, after fifteen or sixteen years that he has been there; there is nothing so awkward and maladroit, so unfit for company and employment; and all that you shall find he has got, is that his Latin and Greek have only made him a greater and more conceited coxcomb than when he went from home* (Montaigne 1958:125).

Vir die vorming van die karakter was die bestudering van Filosofie (wat besin oor die mens, sy werkplek en pligte) noodsaaklik. Die onderwys moes verder aangevul word deur die studie van Logika, Retoriek, Meetkunde en Natuurkunde. Naas sy moedertaal moes die kind ook die klassieke tale aanleer. Verder beklemtoon hy liggaamsoefeninge, omdat laasgenoemde die siel en die liggaam moet oplei (Coetzee 1943:166).

Memorisering was volgens Montaigne nutteloos. Ware onderrig berus volgens hom op feite wat deur die kind self ondersoek en beoordeel moet word. Selfwerksaamheid word dus geaksentueer. Die onderwyser moes soms lei en soms volg (Montaigne 1958:110).

Montaigne was 'n sterk aanhanger van die vryheidsidee. Onderrig moes aanpas by die individu en elke kind moes die reg hê om self te besluit oor wat belangrik is of nie. Die spontane optrede van die kind moes die vertrekpunt van die onderrig vorm en daarom moes hy die tyd saam met vriende en sy vryheid geniet (Wilds & Lottich 1970:264). Vir Montaigne was die opvoedingsdoel dat die kind eendag suksesvol in 'n genotvolle loopbaan funksioneer.

> *For a child of noble family who seeks learning not for gain (for such an abject goal is unworthy of the graces and favor of the Muses, and besides it looks to others and depends upon them), or so much for external advantages as for his own, and to enrich and furnish himself inwardly, since I would rather make him an able man than a learned man, I would also argue that care be taken to choose a guide with a well-made rather than a well-filled head; that both these qualities should be required of him, but more particularly character and understanding than learning; and that he should go about his job in a novel way* (Montaigne 1958:110).

Onderwysmetodes moes aangenaam en interessant wees. Hy verwerp die blote aanvaarding van inligting:

> *... I would have make [the] scholar narrowly to sift all things with discretion, and harbour nothing in his head by mere authority, or upon trust* (Montaigne 1958:110).

Lyfstraf het geen plek in die opvoeding van Montaigne nie, want volgens hom maak dit slegs van die kind 'n rebel. Dissipline moes kalm en met liefde toegepas word. As aangename onderwysmetodes

toegepas word, is latte en stoke oorbodig en sal die skole self nie langer kerkers wees nie (Meyer 1969:233).

Sy beklemtoning van leer deur ervaring, sosiale aanvaarbaarheid, gemeenskaplike dissipline, individuele verskille, ontwikkeling van die liggaam en die verstand het ook in die sienings van John Locke (kyk afdeling 2.5.3.2) en Jean Jacques Rousseau (kyk afdeling 2.6.3.1) vergestalting gevind (Meyer 1969:233).

2.4.3.2.2 'N KRITIESE EVALUERING VAN SOSIALE REALISTE

Die opvoedingwaardes wat Montaigne (Sosiale Realis) aangehang het, kan vanweë hul universele waarde vir die opvoeding as algemeen geldende norme uitgewys word. Die fundamenteel-pedagogiese essensies wat as kriteria aangewend is om tot dié gevolgtrekking te kom (kyk Addendum A) verskyn tussen hakies:

- Selfwerksaamheid. (Inspannende lewenswyse)
- Moedertaal is die basis van alle opvoeding. (Ontplooiing-van-moontlikhede as essensie van begrypende lewenswyse as essensiële pedagogiese verhoudingstruktuur).
- Opvoeding tot volle burgerskap. (Sinvolheid van lewenswyse).
- Goeie gedrag wat gebaseer is op karakteropvoeding wat gehoorsaamheid, eerlikheid, selfbeheersing, eerbied, mededeelsaamheid en die lei van 'n voorbeeldige lewe op grond van morele beginsels insluit. (Genormeerde lewenswyse).
- Die bevordering van aanskoulike onderwys. (Ontplooiing-van-moontlikhede).
- Die ontwikkeling van 'n gesonde liggaam. (Die ontplooiing-van-moontlikhede).
- Die aanmoediging van kreatiewe denke deur die leerling se weetgierigheid te prikkel. (Die ontplooiing-van-moontlikhede).
- Die afsweer van geweld en onmenslikheid. (Afkeuring-van-die-afkeurenswaardige, versterking-van-behoorlikheidsbesef, saamlewe-van-behoorlikheidseise).
- Sosialisering ten einde kennis op te doen van andere se waardes. (Wagende lewenswyse).
- Kritiese denke en oordeelsvermoeë is belangriker as memorisering (kyk afdeling 2.4.3.2.1). (Dinamiese deelname, oorwinning-oor-passiwiteit).

Die volgende is kritiek wat teen Montaigne ingebring kan word is:

- Sy wêreldbeskouing was deur en deur Humanisties, sy deugbegrip selfs heidens en van godsdiensonderwys word niks gesê nie. (Negeer essensie lewensopvatlik-verantwoordbare lewenswyse).
- Nie ‘n voorstander van formele onderwys nie. Kennis moes deur reise verkry word. (Negeer tot ‘n

  groot mate die essensie opvoederlike doelbewustheid).
- Montaigne se siening van opvoeding was hoofsaaklik op die aristokrasie gerig. (Wilds & Lottich 1970:265). (Negeer die essensie interpretasie-van-moontlikhede).

Die derde rigitng waaraan aandag gegee word, is die Sinlike Realiste.

2.4.3.3 DIE SINLIKE REALISTE

Die Sinlike Realiste moet veral beskou word as hervormers van die onderwysmetode. Hulle het uitgegaan van die natuurlike, psigologiese leerwetmatighede en die gebruik van sintuiglike waarneming as direkte, natuurlike leermetode. Verder het hul die induktiewe metode by die ontwikkeling van kennis toegepas. Praktiese ervaring was ook vir hul belangrik en hul het baie waarde aan indivduele onderrig geheg. Daarbenewens moes die belangstellingsrigtings van die leerling in ag geneem word (Wilds & Lottich 1970:271–274).

Die Sinlike Realiste het 'n demokratiese opvoeding[38] beoog. Volgens hulle moes opvoeding godsdienstig, sedelik, taalkundig en intellektueel wees. Verder moes, volgens hulle, moderne tale as instrumentele vakke bestudeer word. Vir die uitbreiding van algemene kennis was Geskiedenis en Aardrykskunde belangrik. Praktiese nywerheidsvakke en speelaktiwiteite moes ook in die leerplan ingesluit wees. Religieuse waardes en norme het ‘n prominente plek ingeneem. Kinders moet leer om te onderskei tussen die goeie en die slegte, die heilige en die profane, die eerlike en oneerlike, die aanbevelingswaardige en doemwaardige en die deuglike en ondeuglike (Wilds & Lottich 1970: 271–274).

Vervolgens val die kollig op twee Sinlike Realiste naamlik Wolfgang Ratke en Johan Amos Comenius.

---

[38] Onder die woord ‘demokratiese opvoeding’ word verstaan dat die hele volk die reg het op opvoeding en nie net sekere klasse soos die aristokrasie nie. Volgens HAT (1994, s.v.’demokraties’) beteken demokraties dat elkeen die reg het om sy mening of opinie uit te spreek.

2.4.3.3.1 WOLFGANG RATKE (1571—1635)

Naas Comenius was Ratke een van die invloedrykste Humaniste van sy tyd (Cordasco 1976:70). Ratke is gebore op Wilster in Holstein. Sy eerste gevorderde studie het hy te Hamburg geniet. Hy is later na die Universiteit te Rotstock waar hy Lutheraanse teologie bestudeer het, maar weens 'n spraakgebrek moes hy dit staak. Daarna is hy eers na Engeland en later na Amsterdam. In Engeland het hy Bacon (kyk afdeling 2.4.2) se *Advancement of Learning* leer ken en daaruit baie gedagtes vir 'n nuwe metode van onderwys gekry. In Amsterdam het hy Wiskunde en Hebreeus bestudeer. Ratke se groot betekenis lê in sy direkte invloed op Comenius en later op Pestalozzi. Hy was dus 'n Voortrekker op die pad na 'n nuwe opvoedingsmetode (Coetzee 1943:169).

Ratke wou die onderwys op die volgende wyses hervorm:

- 'n Nuwe metode, wat die ontwikkeling van die natuurlike denkvermoë behels het.
- Die gebruik van moedertaal as sodanig om sodoende alle kinders die reg tot kennis van die kuns en wetenskappe te bied en die geleentheid te gee om sosiaal te kan kommunikeer (Kruger 1986:67).
- 'n Gemeenskaplike taal in Duitsland om sodoende 'n groter eenvormigheid in godsdiens, onderwys en regering te kry (Cordasco 1976:70).

Sy vernaamste opvoedkundige geskrifte is sy *Adres aan die Prinse* in 1612 en sy *Encyclopedia Universialis pro Didactica* in 1619. Volgens Cole (1950:314), sluit die grondbeginsels van Ratke se werke die volgende gedagtes in:

- Tydens onderrig moet die orde van die natuur gesoek en gevolg word.
- Slegs een onderwerp moet op 'n slag onderrig word maar daardie onderwerp moet behoorlik onder die knie gekry word alvorens daar na 'n volgende onderwerp beweeg word. Onderrig moet verband hou met eksterne behoeftes en die leerstof moet prakties in die lewe toegepas kan word.
- Herhaling is baie belangrik want daardeur vind blywende ‘bewaring’ van leerstof plaas.
- Die moedertaal moet deurgangs gebruik word sodat kinders kan leer om sosiaal te kommunikeer.
- Selfwerksaamheid word beklemtoon. Geen onderrig mag onder dwang plaasvind nie; dit moet so aantreklik as moontlik geskied sodat leerlinge die opdrag hul eie maak.
- Leerlinge handhaaf self die tug en die orde. Dissipline en straf is belangrik maar dit mag nie met skoolwerk geassosieer word nie. Dit moet slegs vir ‘n morele oortreding aangewend word. Ouers moet as voorbeelde dien.

- Memorisering en geheuewerk as sodanig moet verwerp word, maar baie mondelinge werk moet gedoen word om die denke te bevorder. Motivering is een van die belangrikste take van die onderwyser.
- Wat boeke en metodes betref behoort daar eenvormigheid tussen skole te wees.

Ratke lê klem op die tale van die Bybel naamlik Latyn, Grieks en Hebreeus. Hy het van sy studente verwag om hierdie tale so gou as moontlik te bemeester. Hy het ook die belangrikheid van Musiek, Rekenkunde en Godsdiens beklemtoon (Wilds & Lottich 1970:271–272).

Verder het hy gehoop om voorbeeldige onderwysers op te lei:

> *... to impart to their pupils a thorough, good, and fluent knowledge of any language - especially Hebrew, Greek, and Latin, in less time ... and also with less pains* (Wilds & Lottich 1970:271–272).

Die opvoedingsidees van een van die grootste opvoedkundiges van alle tye, naamlik John Amos Comenius word voorts bespreek.

2.4.3.3.2 JOHN AMOS COMENIUS (1592–1670)

In die sewentiende eeu kom die *Realisme* tot volle ontplooiing in die werk van Comenius. Hy is in Morawië ('n deel van die huidige Tjeggo-Slowakye) gebore en het sy onderrig gehad aan die Universiteit van Heidelberg. Hy was onderwyser in Prerov en Fulnek tot voor die uitbreek van die dertigjarige oorlog[39] waartydens die Morawiërs in ballingskap geplaas is. Na veelvuldige reise vestig hy hom in Lissa in Pole en skryf hy sy twee beroemdste werke: *Didactica Magna* (Groot Onderwysleer) en *Janua linguarum reserata* (Die ontslote poort van tale) (Pistorius 1969:136).

Comenius word beskou as die grootste opvoedkundige ná die Hervorming en die grootste vertolker van die Sinlike *Realisme* in die opvoeding onder oortuigde Christene. Hy bied aan die onderwys waardevolle insigte deur sy opvoedkundige geskrifte en sy praktiese ondervindings. Piaget (Cordasco 1976:70) sê:

> *Comenius is thus among the authors who do not need to be corrected or ... contradicted in order to bring them up to date, but merely to be translated and elaborated.*

---

[39] Die dertigjarige oorlog was 'n reeks Europese godsdienstige konflikte, tussen die Protestante en die Rooms Katolieke, in die jare 1618 tot 1648 (Microsoft(R) Encarta(R) 96 Encyclopedia, s.v. 'Thirty Years War').

Hy het egter die waarde van kennis in sy pansofistiese ideaal[40] oorskat terwyl die plek van geskiedenis en letterkunde onderskat is. Hy het baie aandag aan die onderrigmetode geskenk en nie veel oor die kind as sodanig besin nie. Hy oorskat die metode tot so 'n mate dat selfs die persoonlikheid van die onderwyser verdwyn (Coetzee 1943:170).

Optimisme en vertroue in die goeie van die mens was kenmerkend van Comenius. Die doel van opvoeding was vir hom kennis, deug en godsdiens. Ten spyte van al die teëspoed,[41] leed en mislukkings in sy eie lewe het hy die Christelike geloof behou en geglo dat al die smart van die wêreld spoedig deur die aanbreek van die ewige Godsryk beëindig sou word. Hy het die verskeurde wêreld van sy tyd as 'n tydelike doolhof gesien en het daarna gestreef om die mensdom weer in die rigting en eenheid van Christus te lei.

Hy het die taak van die mens soos volg gesien:

> *... [to] be acquainted with all things; be endowed with power over all things and over [yourself] ... refer [yourself] and all things to God, the source of all* (Comenius 1896 iv,6:189).

Morele opvoeding moes deur kennis en gewoontevorming geskied. Optrede en reëls van gedrag is gegee maar

> *the virtues are learned by constantly doing what is right* (Comenius 1896 :367–368).

Hy het geen onderskeid tussen deug en vroomheid gemaak nie maar beskou beide as:

> *consciousness of our union with God and a feeling of love as central to piety* (Comenius 1896:370–371).

As diep-gelowige Christen was die hoofdoel van die opvoeding vir Comenius die eer van God en die uitbreiding van Christus se ryk, want slegs daarin kon die mens geluk vind. Die verskeurdheid van die kerk en die jare van bloedige godsdiensoorloë het die Christelike boodskap (volgens Comenius) ongeloofwaardig gemaak en die opvoeding moes meehelp om 'n volkome en opregte Christelike hervorming van die samelewing te bewerkstellig. Daar moes 'n samelewing gevorm word wat opreg op God gerig is. Die mens moes vir sodanige samelewing opgevoed word. Die opvoeding wat op God se

---

[40] Pansofisme dui op al-wetenskap wat alle kennis tot 'n universele, ensiklopediese wetenskap wil saamvat en dit wil gebruik om mense tot kinders van God te vorm en in één ideale mensheid te verenig (Pistorius 1969:136).

[41] Sy vrou en kinders is vermoor, sy huis is twee maal verwoes, baie van sy manuskripte is verbrand en hy moes lank as banneling lewe (Pistorius 1969:136).

wil gerig is, moes verteenwoordigend wees van elke aspek van die mens se bestaan: sy samelewing, sy wetenskap, sy politiek en sy godsdiens (Pistorius 1969:136–139).

Volgens Comenius is die bestemming van die mens sy geluksaligheid by God. Deur die sonde is die mens egter van God geskei en is die heerlikheid van die beeld van God in die mens verlore. Deur Jesus Christus kan die mens weer tot God kom en geluksalig word. Volgens Comenius was opvoeding die kragtigste middel om die mens uit 'n verwarde toestand te red tot geluksaligheid by God. Dit was dus die taak van die opvoeding om die mens daardie kennis van homself en van alles om hom te gee wat hom tot selfbeheer, deug en vroomheid sou voer (Coetzee 1943:171).

In sy *Didactica Magna* (Groot Onderwysleer) het Comenius uitdrukking aan sy ideaal van *pansophia* (besit van alle kennis) gegee. Om tot kennis van alles te kom speel die sintuie 'n allerbelangrike rol. Hierdie stelling blyk duidelik uit die volgende twee aanhalings:

> *Why should we learn the works of Nature of any other master rather than of these our senses? Why do we not, I say, turn over the living book of the world instead of dead papers? ... If we have anywhere need of an interpreter, the Maker of Nature is the best interpreter Himself*. (Quick 1897:149.)

> *As far as possible, men are taught to become wise, not by books, but by the Heavens, the Earth, oaks and beeches; that is, they must learn to know and examine the things themselves, and not the observations and testomony of others about the things* (Adamson 1971:52).

As kind van die Renaissance was Comenius betower deur die sneltoenemende kennis van sy tyd. Net soos Plato glo hy in demokrasie, maar sy ideale staat is 'n Christelike republiek, 'n teokrasie in plaas van Plato se rede–staat (Pistorius 1969:138).

Aangesien die klassieke geskrifte nie geskik was vir die opvoeding van die Christenkind nie, het Comenius self leerboeke geskryf.[42] Beï ndruk deur die snelle vooruitgang wat in sy tyd gemaak is deur die ontdekking van verskillende natuurwette, het hy tot die oortuiging gekom dat suksesvolle onderwys ook deur bepaalde wette beheers word. Gevolglik is hy die eerste opvoeder om rasionale onderrigmetodes na te vors en in te voer (Coetzee 1943:171).

Saam met ander denkers het hy geglo dat daar niks in die mens se gees is wat nie eers deur die sintuie waargeneem word nie, en dat die sintuie die poorte na die gees is. Hy het daarna gestreef om die verstand deur sintuiglike waarneming te ontwikkel en het klem daarop gelê dat soveel sintuie as moontlik by die leergebeure betrek word. Die kind moes leer, nie net deur te luister nie, maar ook

---

[42] Een van Comenius se grootste bydra tot die onderwys van sy tyd was die skryf van eenvormige handboeke. So het hy handboeke hoofsaaklik in Latyn geskryf (Wilds & Lottich 1970:274)

deur te sien en te doen. Daar mog geen skeiding tussen woord en daad gewees het nie. Die werk moes georganiseer word volgens die moeilikheidsgraad en onderrig moes geskied volgens ouderdom, belangstelling en die intelligensie van die kind. Die skoolsituasie moes aangenaam gemaak word deur illustrasies. Onderwysers moes simpatiek gesind wees en kinders moes beloon word deur merietetoekennings (Mulhern 1946:251).

Wat onderrigmetode betref was Comenius van mening dat die natuur gevolg moet word. Die kind moes begin by dit wat maklik is en daarvandaan na die moeilike oorgaan. Eerstens moet die kind se waarnemingsvermoë geoefen word, daarna sy geheue en ten slotte sy vermoë om te oordeel. Die kind moet dit wat hy begryp, in woorde uitdruk en dan prakties toepas. Met hierdie stappe (ratio - oratio - operatio) beklemtoon Comenius die selfwerksaamheidsbeginsel (Engelbrecht & Lubbe 1979:52).

Die taak van die onderwyser was vir Comenius daarin geleë dat die onderwyser sorg moes dra dat die onderrig by die kind aanpas en nie andersom nie. Volgens hom is:

the teacher the servant and not the master of nature (Boyd 1977:247).

Volgens Comenius is die kind God se kosbaarste geskenk aan die ouer en daarom verdien hy die meeste aandag. Deur Christus se soendood is die gelowige verlos van sy sonde en juis daarom verdien die kind ouers se volle liefde en sorg. Die kind bestaan egter nie net ter wille van homself nie, maar ook tot eer van God en daarom moet hy tot kind van God opgevoed word. (Pistorius 1969:140).

Onderwys moes vir almal beskikbaar wees. Sowel seuns as dogters is geregtig op onderrig. Comenius het 'n sistematiese skoolstelsel voorgestel. Vir die kleuterjare het hy die sogenaamde moederskool voorgestel. Dit was die taak van die moeder om ‘the rudiments of all the knowlegde that we wish to give a human being for the needs of life’ in die kind vas te lê (Boyd 1977:250).

Die hoofdoel van die moederskool was gewoontevorming en die oefening van die sintuie. Hierdie skool was hoofsaaklik vir kinders van peuter (suigeling) ouderdom tot ses jaar. Die moeder moes die kind die basiese maniere en woordeskat leer. Dissipline moes buigbaar maar ferm wees en ouers moes as rolmodelle dien (Kruger 1986:67).

Die moedertaalskool is vir kinders tussen die ouderdom van sewe en twaalf jaar voorgestel. Op elke dorp moes 'n moedertaalskool wees waarvan die bywoning verpligtend vir alle kinders moes wees. Hier moes veral die verbeelding en die geheue ontwikkel word. Die basiese beginsels van moraliteit moes ontwikkel word deur die leer van psalms en gesange, Bybelversies en die lees van Bybelstories. Elke dag moes daar net vier ure aan onderrig bestee word: twee ure in die voormiddag vir geheuewerk en twee ure in die namiddag vir handvaardigheid (Coetzee 1943:171).

Vir die ouderdomme tussen twaalf- en agtienjaar het Comenius die Latynse skool (die Gimnasium) voorgestel. In elke stad moes daar een wees waar veral die rasionele begrip van die kind ontwikkel

moes word. In die Gimnasiums moes die kinders onderrig word om hul plekke in die samelewing vol te staan as taalkundiges, dialektici, redenaars, wiskundiges, meetkundiges, musici en sterrekundiges. Kinders moes ook onderrig word in Natuurwetenskap, Aardrykskunde, Geskiedenis, Sedeleer en Teologie (Cordasco 1976:71).

Die vierde skool is die Akademie of Universitiet vir die ouere jeug (iuventus) van negnetien tot vier-en-twintig jaar. In elke land of provinsie moes daar so 'n inrigting wees. By die Universitiete moes klem gelê word op gevorderde wetenskap en beroepsopleiding. Verder moes die wil as rigtinggewer vir die lewe ontwikkel word en moes klem geplaas word op liefde vir God (Wilds & Lottich 1970:274).

Elkeen van hierdie onderwysinstellinge het sy eie kurrikulum gehad. Saam het die verskillende inrigtings egter 'n hegte eenheidstruktuur gevorm waarlangs die kind gelei is tot volwassenheid (Cole 1950:339).

Comenius het geglo dat die kinders die vermoë had om opgevoede volwassenes te word indien hul deeglike opleiding kry (Bowen 1975:89). Hulle moes gelei word deur gebed en onderrig. Klasse moes so prakties moontlik aangebied word. Ontdekking[43] en belangstelling was baie belangrik in die leerproses. Comenius het ook op 'n korter skooldag en meer speeltyd aangedring. Volgens hom sou dit tot beter gesondheid lei en sodoende minder spanning by die kind veroorsaak (Cole 1950:341–343).

Volgens Comenius is tug onontbeerlik by alle onderwys en opvoeding: 'n skool sonder tug is 'n meul sonder water. Volgens Comenius moes morele oortredings gestraf word. Kinders moes nie gedwing word om 'n taak te voltooi nie maar dit moes so aantreklik moontlik aangebied word sodat hul dit uit hul eie wou doen. Volgens Comenius is straf onregverdig waar die intellek te kort skiet. Wanneer ‘n kind se gedrag nie verbeter nie, kon straf wel as laaste poging aangewend word en moes dit onmiddellik geskied (Pistorius 1969:141-142).

Comenius het motivering van leerlinge as een van die belangrikste take van die onderwyser gesien. Volgens hom sal 'n gemotiveerde kind weg bly van die kwade (Adamson 1971:76).

As uitvloeisel van Comenius se bydrae tot onderwys het daar vroeg in die agtiende eeu in Duitsland nuwe onderwysinrigtings ontstaan, geskoei op die sienswyse van die Sinlike Realisme. Dit was veral die Piëtiste wat hierdie sienswyse verder uitgedra het (Wilds & Lottich 1970:275).

---

[43] Kinders moes praktiese ondervinding op doen soos byvoorbeeld tuinwerk. Uit hierdie praktiese werk moes die kinders die feite en morele aspekte van die lewe te leer ken (Pistorius 1969:139)

2.4.3.3.3 KRITIESE EVALUERING VAN SINLIKE REALISME

Die Sinlike Realisme (met Comenius as aanhanger) was 'n belangrike ontwikkeling in die geskiedenis van die onderwys omdat dit die volgende norme beklemtoon het:

- Onderrig deur medium van die moedertaal wat vaderlandsliefde versterk. (Hierdie is in ooreenstemming met die fundamenteel-pedagogies essensie/kriterium sinvolheid van lewenswyse. Kyk Addendum A)
- 'n Demokratiese uitgangspunt van onderwys. Dit het gelei tot die opkoms van die volkskool waar die waardes wat eie aan die volk is, aan alle kinders oorgedra kon word. Die beginsel van onderwys-vir-almal het mettertyd ook die armste kinders betrek en tot die stigting van kosskole gelei. Later sou dit tot differensiasie van skole aanleiding gee om in die verskillende behoeftes van kinders te voorsien. (Dié demokratiese uitgangspunt is in lyn met onder meer die fundamenteel-pedagogiese essensie/kriterium interpretasie-van-moontlikhede. Kyk Addendum A).
- Gerigtheid op die werklikheid self. Die aanskouingsbeginsel maak sodoende sy verskyning in die onderwys. (In lyn met die interpretasie-van-moontlikhede. Kyk Addendum A). Sommige realiste soos Comenius beskou die leerling in die volheid van sy bestaan en nie slegs as aardbewoner nie, maar ook as burger van die hemel. Hierdie ideaal van 'n wêreldvrederyk waar God regeer, is egter deur die eeue in die voortgaande proses van ontgoding verarm tot die moderne droom van 'n wêreldryk waarin menseregte en geweld die hooggety vier. (Toon ooreenstemming met die fundamenteel-pedagogiese essensie/kriterium lewensopvatlik-verantwoorde lewenswyse. Kyk Addendum A).
- Die klem word van die leerstof na die leerling verskuif. Die kind is belangrik en word met liefde, agting en eerbied behandel. (In ooreenstemming met onder meer die fundamentele verhoudingstrukture begrypende lewenswyse, vertrouende lewenswyse en gesagsgemoeide lewenswyse asook die essensies wat daaronder sorteer. Kyk Addendum A). Die belangstelling in die mens en sy aardse woonplek het spoedig by sommige denkers daartoe gelei dat die mens oorwaardeer is, dat sy goddelike herkoms en bestemming verwaarloos is, uit die oog verloor is, en later heeltemal ontken is.
- Die Sinlike Realisme het aanleiding gegee tot die soeke na 'n meer bevorderlike didaktiek en dit het derhalwe tot belangrike skoolhervorming gelei.

Samevattend kan gesê word dat die Realisme 'n belangrike ontwikkeling in die geskiedenis van die onderwys verteenwoordig. Dit het tot onderrig deur medium van die moedertaal gelei. Met 'n demokratiese uitgangspunt het dit tot die opkoms van die volkskool gelei. Die beginsel van onderwys-vir-almal het mettertyd ook die armste kinders betrek. Die Realsime het hom tot die werklikheid gerig en sodoende het die aanskouingsbeginsel sy verskyning in die onderwys gemaak. Later sou die Realisme tot differensiasie tussen skole aanleiding gee om in die verskillende behoeftes van kinders te

voorsien, so byvoorbeeld is ambagskole (1751), opleidingskole vir onderwysers (1827) en verbeteringskole vir moeilike en agterlike kinders in die lewe geroep. Die klem het van die leerstof na die leerling verskuif. Die Realisme het aanleiding gegee tot die soeke na 'n beter didaktiek en het daardeur tot belangrike skoolhervorming gelei.

Dit was egter nie net die Realisme wat gedurende die sewentiende- en agtiende eeu 'n invloed op die onderwys gehad het nie, maar ook die Rasionalisme. Vervolgens gaan ons let op die invloed van Rasionalisme op die onderwys.

2.5 DIE RASIONALISME

2.5.1 INLEIDING

Die agtiende eeuse Rasionalisme was nog 'n logiese uitvloeisel van die Renaissance. Dit het as doel die skeiding van die wetenskap en die wysbegeerte van die Bybel gehad. Die vrug daarvan, volgens die rasionaliste, was die ontwerp van 'n denkkonstruksie losstaande van alle dogmatiek. Deï sme is erken. Laasgenoemde erken die bestaan van God maar alleen op grond van die menslike rede, wat wel nog aanneem dat daar 'n skeppende God is maar Hom nie erken as ‘n besturende en voorsienende God nie. Volgens Coetzee (1943:175) was die agtiende eeuse rasionalis net so 'n heiden as die Griekse filosoof. Hy bestempel die rasionalis as 'n ‘antipatieke’ heiden teenoor die Christelike godsdiens.

John Locke, die eerste prominente rasionalis, wat in sy persoonlike lewe steeds 'n Christen gebly het en die Openbaring van God nooit verwerp het nie, het gepoog om harmonie te kry tussen die rede en die Openbaring. Sy idees het veral D.Hume[44] (1711–1776) en G. Berkeley[45] (1685–1753) beï nvloed en so meegehelp aan die ontwikkeling van die Engelse skeptisisme, deï sme en vrydenkery. Veral in

---

[44] Hume was 'n Skotse filosoof. Van sy werke is *A Treatise of Human Nature* (1739–1740), *Essays Moral and Political* (1741–1742) en sy belangrikste werk naamlik *Philosophical Essays Conserning Human Understanding* (1748). Hume se filosofie is gebaseer op die idee dat ‘reason can never show us the connection of one object with another, tho' aided by experience, and the observation of their conjuction in all past instances. When the mind, therefore, passes from the idea or impression of one object to the idea or belief of another, it is not determined by reason, but by certain principles, which associates together the ideas of these objects and unite them in the imagination.’ (Microsoft(R) Encarta(R) 96 Encyclopedia, s.v. ‘Hume, David’.)

[45] Berkeley was 'n Ierse filosoof wat sterk geneig het in die rigting van Idealisme. Sy siening berus op die volgende: ‘... things exist as ideas in mind. [He] insisted, however, that things exist apart from the human mind and perception, as people cannot control what ideas they have. Therefore, there must be a mind in which all ideas exist, an infinite omnipresent spirit, namely God, that perceives everything.’ (Microsoft(R) Encarta(R) 96 Encyclopedia, s.v. ‘Berkeley, George’.)

Frankryk het die Rasionalisme 'n vrugbare bodem gevind en soms aanleiding gegee tot ateï sme en materialisme (Coetzee 1943:175).

Die Rasionalisme is aan die Empirisme[46] verwant in dié sin dat dit ook 'n reaksie teen oorgelewerde kennis verteenwoordig. Rasionalisme staan egter ook lynreg teenoor die Empirisme omdat Rasionalisme die geldigheid van sintuiglike kennis verwerp. Volgens die Rasionalisme bedrieg die sintuie 'n mens dikwels aangesien kennis wat deur middel van die sintuie opgedoen is, onbetroubaar is (Butts 1947:316). Slegs 'n mens se denke is betroubaar omdat dit deur God aan hom geskenk is (Pistorius 1969:146).

Die gedagtes van die koel-wetenskaplike maar konserwatiewe Engelse denkers is deur die minder besadigde, opgewonde, maar meer konsekwente Franse denkers tot 'n nuwe lewens– en wêreldbeskouing (ideologie) ontwikkel. In hul selfversekerdheid en ydelheid het die Franse Rasionaliste, of die 'Illuminati' (die Verligtes), daarvoor gesorg dat die 'Verligting' as sinoniem vir die Rasionalisme van die agtiende eeu gebruik is (Coetzee 1943:175).

Hoewel die Rasionalisme geen groot opvoedkundige denker opgelewer het nie, het dit tog nietemin 'n eie siening van die opvoeding gehad (Wilds & Lottich 1970:285).

2.5.2 DIE RASIONALISME EN DIE OPVOEDING

Die Franse 'Verligtes' se doel was die vorming van logiese denke met die oog op die negering van alle 'knellende' gesagsbande, die toetsing van alle dinge deur die mag van die rede en die bevryding van die rede van alle onderdrukking (Engelbrecht & Lubbe 1979:53–55).

Die opvoeding wat die Franse rasionaliste voorgehou het was slegs bedoel vir die aristokrate. Dit was vir die rasionaliste moeilik om te verstaan dat die laer klasse van die samelewing onderrig moet ontvang (Wilds & Lottich 1970:295). Die menslike rede moes geoefen en gevorm word deur die wetenskap en die wysbegeerte. Die doel was om elke aspek van die lewe deur die analiserende verstand te ontleed en te beheer. Omdat nie alle mense uitnemende denkers is nie, het die Rasionalisme noodwendig tot verstandsnobisme en minagting van die gewone mens gelei (Wilds & Lottich 1970:287).

As middel vir die verspreiding van hul leerstellings het die Rasionaliste gebruik gemaak van die pers – veral van publikasies in traktaat- en brosjurevorm-, asook van besprekingsessies in modieuse salonne wat veral deur die vrouens van die aristokrasie bygewoon is (Wilds & Lottich 1970:296).

---

[46] Empirisme is 'n leer wat alleen die ervaring as bron van kennis aanneem (HAT 1994, s.v. 'empirisme').

Omdat daar amper uitsluitlik op die ontwikkeling van die intellek gefokus is, is liggaamlike opvoeding en estetiese- en beroepsonderwys verwaarloos. Die natuurwette en die Filosofie was beskou as die belangrikste leerstof. Godsdiens en alledaagse lewenswerklikhede het weinig plek in die kurrikulum gevind, want verstandelike verligting moes tradisie vervang. Sosiale vorming is belangrik geag, alhoewel dit hoofsaaklik daaruit bestaan het dat maniere, taalgebruik en smaak tot 'n hoë graad van verfyndheid ontwikkel het. 'n Oppervlakkige, hartelose, kunsmatige kultuur is gevestig waarin gevatheid, gepoleerdheid en elegansie meer getel het as karakter (Wilds & Lottich 1970:285–286).

Die etiek van die Franse verligtes was op 'n baie lae peil aangesien boosheid met allerhande slimmighede geregverdig is. Dit is gekenmerk deur 'n sinnelike, materialistiese, ateï stiese en oppervlakkige lewensbeskouing. Die samelewing was gesofistikeerd maar sonder diepte en vanselfsprekend het daar nuwe sedelikheidswaardes ontstaan wat gemanifesteer het in algemene seksuele losbandigheid, huweliksontrou en uitspattigheid (Pistorius 1969:146–149).

Die 'Verligtes' het hulle skerp uitgelaat teen die skole en universiteite as verdrukkers van die vrye denke. Hierdeur is die religieuse norme ook verander want die Rasionalisme was oortuig dat die mens, deur die regte denkmetodes te volg, die diepste geheimenisse van die heelal kon deurgrond. Deur reg te dink kon die mens dieselfde as God dink en sou hy noodwendig ontdek wat goed is. Die soort denke wat nagestreef moes word, was die matematiese, induktiewe denke [47](Coetzee 1943:175).

Die Rasionaliste se idees oor tug was vrysinnig en gebaseer op die rede. Die rede is verhef tot sedewet en god . Die jongmens moes in 'n toenemende mate onder die dissipline van sy eie denke staan en vry wees van die dwang van ander (Coetzee 1943:175).

Die Rasionalisme verteenwoordig 'n tyd van optimisme aangesien die ou ideale volgens dié denkrigitng vernietig kon word deur die menslike rede wat die botoon moes voer. Te midde van die volheid en die rykdom van die mens, het dit één aspek, die rede, verabsoluteer (Wilds & Lottich 1970:294).

Die Engelse medikus-teoloog-wysgeer John Locke, was een van die belangrikste voorlopers en verteenwoordigers van die Rasionalisme, alhoewel hy reeds in die sewentiende eeu gelewe het. Vervolgens word gefokus op John Locke se siening aangaande die opvoeding.

---

[47] Hiervolgens kon elke mens langs die weg van induksie tot nuwe kennis kom. Dit beteken dat die kind nie net van dinge vertel word nie, maar dat hy dit self logiese afleidings moet maak (Pistorius 1969:136).

2.5.3 JOHN LOCKE (1632–1704) — 'N ROLSPELER IN DIE RASIONALISTIESE OPVOEDING

2.5.3.1 INLEIDING

Alhoewel Locke 'n Rasionalis was en dus groot waarde aan logiese denke geheg het, was hy nietemin godsdienstig. Hy was 'n Deï s wat langs die weg van die rede die afleiding gemaak het dat daar 'n God moet wees. Volgens die Deï sme het God alle dinge geskep, maar daarna het Hy die wêreld aan die beheer van die natuurwette oorgelaat. Aan die mens het Hy verstand gegee waarmee hy dié wette kon leer ken. Deur volgens die natuurwette, wat deur die verstand begryp word, te lewe, leef die mens ook ooreenkomstig die wil van God. Sy verstand is dus sy rigsnoer (Pistorius 1969:152).

Locke kan nie as 'n uiterste Rasionalis getipeer word nie. In die Opvoedkunde staan hy veral bekend as 'n voorstander van die *Dissiplinerende Opvoeding*. Die voorstanders van die dissiplinerende opvoedingsteorie is tevrede met ‘n baie beperkte inhoud. Die opvatting is dat die verstandsvermoeë (geheue en redenering), indien dit ontwikkel word deur die studie van die regte stof, ook gebruik kan word vir die verwerwing van ander leerinhoud en selfsbelangrike lewenservaring (Pistorius 1969:152–154). Vervolgens word nader kennis gemaak met die opvoedkundige sieninge van Locke.

2.5.3.2 DIE OPVOEDKUNDIGE SIENINGS VAN JOHN LOCKE

Locke is gebore te Wrington naby Bristol. Hy het 'n streng Puriteinse opvoeding gehad. Van 1646 tot 1652 was hy 'n leerling aan die beroemde *Wesminster School*. Van 1652 tot 1658 het hy aan die Universiteit van Oxford gestudeer en sy M.A. verwerf waarna hy klasse in Grieks en retoriek aangebied het. Gedurende 1665 tot 1666 tree hy as sekretaris van die Britse gesant te Kleef op en later word hy die sekretaris van die Graaf van Shaftesbury. Met die val van die Graaf in 1673 moes hy egter na Frankryk vlug. In 1683 vlug hy na Holland en keer in 1689 terug na Engeland. Van 1689 tot 1691 bly hy in London as skrywer. Hy moes egter die stad weens gesondheidsredes verlaat. Hy het in Essex gaan woon tot met sy dood (Coetzee 1943:177).

Locke word beskou as die grootste van alle Engelse filosowe en as een van die grootste Engelse opvoedkundiges. Hierdie eer is gegrond op sy belangrikste geskrifte oor die filosofie en die opvoeding, naamlik *Essay concerning human understanding*[48] (1690), *Some thoughts concerning*

---

[48] Die *Essay* bevat sy kennisleer. Veral die eerste boek is van belang want hierin bewys hy dat die gees by geboorte 'n ‘tabula rasa’ is. Daar is eenvoudige en saamgestelde idees: die laastes ontstaan uit die eerstes. Die eerstes verkry ons deur uiterlike waarneming terwyl die laastes verkry word deur innerlike waarneming (Coetzee 1943:178).

education [49] (1693), *On the reasonableness of Christianity* [50] (1695), en *On the conduct of the understanding* [51] (1706) en sy *Letters of Toleration* [52] wat hy van tyd tot tyd gepubliseer het (Bowen 1981:174).

Wat sy politieke en teologiese oortuigings betref, het Locke telkens teruggegryp na groot denkers uit die verlede. Sy *Second Treatise* (1690) het veral aansluiting gevind by Hooker (1554–1600) se *Ecclesiastical polity* wat na die Middeleeuse politieke denkwyses van Thomas van Aquino verwys het. Hieruit het hy sy eie matriks vir sy politieke filosofie ontwikkel (Parry 1978:21; Sabine 1981:483; Berki 1988:142 & Edwards 1972:489).

Wat die opvoeding betref, het Locke hom bepaal tot die opvoeding van die jong aristokraat. Hy het geglo aan tutoriale onderwys en besonder klem op praktiese opvoeding vir sosiaal-nuttige doelwitte gelê. Omdat hy reise as hulpmiddel vir die opvoeding aanbeveel het, is hy dikwels verkeerdelik gesien as 'n Sosiale Realis (kyk afdeling 2.4.3.2). Locke was gekant teen geheuewerk, want volgens hom is leer nie die ontwikkeling van die aangebore vermoëe van memorisering nie, maar wel die verwerwing van kennis deur ervaring (Bigot & Van Hees 1963:135).

Soos Rousseau (kyk afdeling 2.6.3.1) is hy soms as Empiris en Naturalis beskou, omdat hy nadruk gelê het op die empirie, die natuurlike drif van die mens om te weet, die natuurlike slegte gevolge van onbesonne dade en liggaamlike opvoeding. In sy *Conduct* het hy aangetoon dat die opvoeding neerkom

---

[49] Hierin kan ons die volgende skets van sy opvoedkunde saamstel. Die doel van die opvoeding is die vorming van jong edelmanne vir hul lewensbetrekkinge deur gewoontevorming en die oefening van die vermoëns waardeur deug met godsvrug, wysheid, goeie maniere en kennis bereik moes word. Die metode van opvoeding sluit 'n streng dissiplinering van liggaam en gees, onder leiding van 'n tutor, in (Coetzee 1943:178). Hy gee ook veral aandag aan die leerling se gesondheid deur die regte dieet, klere, higiëniese toestande en spele aan te beveel. Kinders leer die beste wanneer hulle geï ntereseer is in 'n objek (Butt 1947:334).

[50] In hierdie skrif soek hy na die wese van die Christendom: die Skrif is vir hom die ewige Woord van God en veral die Evangelies lê aan ons die Christendom bloot wat so verduister word deur die teologiese twiste (Coetzee 1943:178).

[51] Sy *Thoughts* en *Conduct* bevat sy opvoedingsgedagtes, maar die twee werke weerspreek mekaar fundamenteel, aldus Coetzee (1943:178). In sy *Thoughts* behandel hy meer as empiris en rasionalis die vraagstukke in verband met die liggaamlike, sedelike en verstandelike opvoeding, terwyl hy in sy *Conduct* hom baie beslis uitspreek as voorstander van die formele dissipline. Die opvoeding volgens die *Thoughts* is algemeen, en volgens die *Conduct* spesifiek. Die *Thoughts* stel die opvoedingsdoel objektief as die verwerwing van sekre vorme van kennis en vaardigheid, terwyl die *Conduct* die opvoedingsdoel subjektief stel as die vorming van geestesvermoëns.

[52] Hierin pleit hy vir verdraagsaamheid op godsdienstige gebied.

op die vestiging van gedissiplineerde denkgewoontes, veral deur die studie van Wiskunde. Opvoeding is gerig op die dissiplinering van intellektuele vermoëns (Adamson 1971:189).

Hy word tereg bestempel as 'n Rasionalis omdat hy in die opvoeding aan die rede 'n oorwegende rol toegeken het. Volgens Locke moet die hele lewe onder die beheer van die rede gesien word (Wilds & Lottich 1970:287).

'n Belangrike opvoedingsdoel vir Locke was karaktervorming. Sy opvoedingsideaal was 'n ridderfiguur — 'n persoon wie se gesonde liggaam die bevele van sy gesonde gees gehoorsaam en uitvoer. Hierdeur laat hy die Griekse ideaal 'van 'n gesonde gees in 'n gesonde liggaam' herlewe. Die opgevoede mens is dus die mens met:

- Deug – soos liefde vir God, die waarheid en eerlikheid.
- Wysheid — 'n beheersde gees en gerypte ervaring.
- Verfyndheid — wat gekenmerk word deur die afwesigheid van slegte gedagtes jeens jouself en ander.
- Gehardheid — die vermoë om doelgerig te werk en take uit te voer (Pistorius 1969:152; Butts 1947:334).

Die ideale mens was vir hom ook die prakties-bruikbare mens, gesterk deur 'n ontwikkelde verstand en karakter, 'n waardige gedissiplineerde mens wat met sy verstand tussen waarheid en skyn kan onderskei. Ook op sedelike gebied moes die verstand as rigsnoer dien (Butt 1947:334).

Locke het veral universeelgeldende norme soos deugsaamheid, wysheid, en goeie maniere beklemtoon. Deugsaamheid word volgens hom verkry deur die inoefening van goeie morele gewoontes; wysheid word verkry deur persoonlike insig; en sosiale omgang en goeie maniere deur die regte gedrag (Adamson 1971:76). Hy heg veral waarde aan handvaardigheid wat deur houtwerk, tuinwerk en selfs deur beoefening van verskillende sportsoorte bekom kon word, aangesien dit die sintuie as die bedieners van die rede opskerp. Hy protesteer egter teen morele opvoeding wat geskoei word op die memorisering van religieuse doktrines. Morele opvoeding, en derhalwe ook goeie gedrag, was baie belangrik maar dan moes dit berus op die beginsel van aanvaarbare morele gewoontes wat ondersteun word deur geskikte fisieke en verstandelike aktiwiteite. Die kind moes leer om sy eie dade te beoordeel, om homself te beheers en om 'n eergevoel te hê. Kennis moes dus tot deug lei (Butts 1947:335).

Soos vermeld word Locke beskou as die grondlegger van die leer van die *Formele Dissipline*. Laasgenoemde berus op die opvatting: Nie wát jy leer is belangrik nie, maar eerder dit wat leer aan jou gees doen (Bigot & Van Hees 1963:137).

Vir Locke was die doel van sedelike opvoeding:

> *... to subdue impulse by reason, that virtues are aquired through habits, that example, whether from parents, servants, tutors or schoolfellows, is a potent force ('for boys are like apes'), and that precepts and rules of conduct are necessary in training of this kind* (Adamson 1971:76).

Wat vakke aanbetref was Wiskunde vir Locke belangrik:

> *Would you have a man reason well, you must ... exercise his mind ... Nothing does it better than Mathematics, which, therefore, I think should be taught to all those who have the time and opportunity; not so much to make them mathematicians, as to make them reasonable creatures ... that having got the way of reasoning, which that study necessarily brings the mind to, they might be able to transfer it to other parts of knowledge, as they shall have occasion.* (Locke 1823:220.)

Locke het die standpunt gehuldig dat 'n beperkte leerplan met Klassieke Tale en Wiskunde nie voldoende is om die redeneervermoë te ontwikkel nie. Daar moes ook aan die fisieke opvoeding aandag gegee word. Fisiese oefeninge het swem en buiteluglewe ingesluit. Kinders moes hard groot gemaak word. Hulle moes in yskoue water bad en selfs sonder 'n hoed in die son werk. Hul spyskaart moes uit eenvoudige voedsel bestaan en maer vleis is net een keer per dag toegelaat. Speserye en te veel sout moes vermy word. Klein hoeveelhede bier is wel toegelaat maar nooit wyn en ander alkoholiese drank nie. Ter afsluiting van etes moes kinders vars geplukte vrugte eet. Verder moes hulle vroeg opstaan, op harde beddens slaap en medisyne spaarsamig gebruik (Cole 1975:222).

Soos wat die liggaam hard gebrei moes word, moes dieselfde met die denke gebeur. Gewoontevorming was baie belangrik. Volgens Locke word maniere egter beter deur ervaring geleer as deur voorgeskrewe reëls :

> *A slavish discipline makes a slavish temper* (Cole 1972:223).

Beloning en straf was dikwels nodig maar nie altyd gewens nie, want dit verander wel die eksterne daad maar nie interne gesindheid nie. Vryheid en gesag is albei belangrik maar moet aanpas by die ouderdom en die rypheid van die kind, want 'n balans hier is beskou as 'the true secret of education' (Garforth 1964:64).

Leer moes so interessant as moontlik gemaak word. Locke het hom derhalwe sterk uitgespreek teen die opvatting dat die kind swaar belas moes word. Gewoontevorming deur ervaring was vir hom baie belangrik. Beloning en straf het in die volwasse lewe 'n groot rol gespeel en kon derhalwe nie by die kind negeer word nie. Die opvoeding moes die kind gevoelig maak vir ander se goed- of afkeuring. Respek vir outoriteit moes, indien nodig, tog afgedwing word aangesien dit die basis van beskawing en opvoeding vorm. Beloning van die kind was gewoonlik voldoende om die kind te dissiplineer en slegs in gevalle van moedswilligheid was liggaamstraf toelaatbaar, maar dan moes dit liefs nie deur die ouer toegedien word nie. Verder was dit ook vir Locke noodsaaklik dat die mens nie die kind sigself moes straf nie, maar die fout in die kind (Bigot & Van Hees 1963:135).

As psigoloog het Locke die standpunt gehuldig dat die mens se gees by geboorte 'n *tabula rasa*[53] is, waarop die indrukke van die ervaring (die elemente waaruit alle begrippe en denkbeelde later ontstaan) afgedruk word. Locke wou die hele mens vorm: liggaam, verstand en karakter. Die mondige mens is die persoon wie se gesonde liggaam die bevele van sy gesonde gees gehoorsaam en uitvoer; daarom beskik hy of sy oor deugde soos: liefde vir God, waarheid, eerlikheid, wysheid, 'n beheersde gees, ervaring, verfyndheid en gehardheid (Ulich 1954:356; Van der Velde [S.a.]:174–175).

Om te leer is volgens Locke nie die ontwikkeling van aangebore vermoëns soos Aristoteles gemeen het nie. Leer is die verwerwing van nuwe kennis. Omdat Locke geglo het dat die sintuie die poorte tot die gees was, is dit vanselfsprekend dat hy baie klem sou lê op sintuiglike waarneming en direkte ervaring. Om skerp sintuie te hê, moes die mens 'n gesonde liggaam hê en daarom was liggaamlike opvoeding belangrik (Cordasco 1976:74).

Locke het drie stappe in die leerhandeling onderskei: sintuiglike ervaring, geheue en redenasie. Al drie moes geoefen word. Locke het hom veral uitgespreek teen die geweldige klem wat daar gelê is op memorisering (Garforth 1964:180).

As geestelike aristokraat het Locke nie veel belang gestel in die gewone landsburger nie. Die opvoeding van die gewone burger moes gekenmerk word deur vakleerlingskap en daarom het hy opleiding bepleit wat gekonsentreer het op handewerk soos spin, weef en houtwerk (alles wat kwansuis sou pas by die minderbevoorregtes) (Adamson 1971:203).

Locke stel veral in die aristokrasie belang, omdat hulle die toekomstige leiers is. Sy opvoedingsidees het veral inslag gevind in die Engelse Public Schools en die privaat kosskole vir die kinders van vooraanstaandes. Hier het die kind heelwat meer individuele onderwys ontvang as in die *Grammar Schools* van Engeland en Amerika, asook die *Gymnasien* van Duitsland (Wilds & Lottich 1970:290). Terselfdertyd is 'n sterk spangees en persoonlike eergevoel as 'n belangrike deel van die opvoeding aangekweek. Die kind moes opgevoed word om eendag leiding te neem en daarom het individualitiet baie aandag geniet (Pistorius 1969:156).

---

[53] Die *tabula rasa* teorie behels dat die mens se gees by geboorte as 'n blanko entiteit beskou word: ‘a sheet of white paper, devoid of all characters’. Hierdie teorie ontken in 'n groot mate die rol wat aangebore aanleg speel. (Vir meer inligting aangaande die filosofie van Locke kyk Fuller (1957:101)).

Die onderwyser moes 'n voorbeeldige mens wees, 'n belese man, 'n man met deeglike kennis van die wêreld en van mense, 'n geleerde en aktiewe persoon. Locke beklemtoon 'opvoeding deur 'n gentleman tot 'n gentleman' (Pistorius 1969:156).[54]

By die keuse van 'n tutor het Locke die volgende advies gegee:

> *To form a young gentleman, as he should be, it is fit that his governor should himself be well-bred, understand the ways of carriage, and measures of civility, in all the variety of persons, times, and places; and keep his pupil, as much as his age requires, constantly to the observation of them. This is an art (not to be learnt, nor taught by books) nothing can give it but good company and observation joined together.* (Locke 1830:78.)

Om kinders se vertroue te wen moes daar voortdurend met hul geredeneer word. Locke se siening was dat die kind nie sonder 'n kompas die wêreld ingestuur mag word nie, maar dat hy sou leer van die verkeerde dinge sodat hy 'n onderskeid kon maak tussen reg en verkeerd. Verder moes die kinders vry wees om hulself te ontdek met hul tekortkominge. Hulle vryheid moes egter ook beperk word (Cole 1972:225).

2.5.4 'N KRITIESE EVALUERING VAN RASIONALISME

Vir die opvoeding het die Rasionalisme belangrike gevolge gehad. Dit het meegebring dat die vraag wat opvoeding wesenlik is, ernstig bestudeer is.

- Dit verhef die onderwysmetodes bo die lukraak-benadering waarby die onderwyser in 'n groot mate intuï tief gehandel het. Daarvolgens word nou langs rasionele weg nagespoor watter leermetodes goed is en waarom hulle goed is. Dit bring mee dat onderwysers doeltreffender opgelei kan word.

- Tesame met die spreuke van die Franse Revolusie (Vryheid, Gelykheid en Broederskap), vestig die Rasionalisme die oortuiging dat almal die reg op onderwys het en dat dit deur die staat voorsien moet word. Die reg op onderwys is 'n algemeen geldende norm waarna daar in baie lande nog steeds gestreef word. (Hierdie demokratiese siening van die onderwys ressorteer onder meer die fundamenteel-pedagogiese essensie/kriteria interpretasie-van-moontlikhede, ontplooiing-van-moontlikhede en waardering-van-moontlikhede. Kyk Addendum A).

---

[54] Die 'gentleman' was iemand wat geï nteresseerd was in alle aspekte van die lewe en moes dus 'n breë opvoeding gekry. Die gewone man daarenteen was gewoonlik 'n deskundige op 'n bepaalde gebied. Om 'n 'gentleman' te wees, moes die mens bo alles selfbeheersing hê en sy hartstogte beheers (Pistorius 1969:156).

- Die Rasionalisme breek met die klassieke, want tradisie en oorgelewerde kennis word verwerp. Om dieselfde rede word die reg van kerklike outoriteit ontken. Die verstand is individueel en Rasionalisme behels dus 'n opstand van die enkeling teen die gesag van die samelewing. Die waarde wat geheg word aan die individuele menslike verstand (in ooreenstemming met onder meer die essensies ontplooiing-van-moontlikhede, interpretasie-van-moontlikhede en waardering-van-moontlikhede – kyk Addendum A) word egter oorwaardeer ten koste van die norm dat die mens sonder die Godheid se voorsienigheid maar eintlik pateties is. Laasgenoemde word deur gelowiges vervat in die pedagogiese doelstruktuur essensie lewensopvatlik-verantwoorde lewenswyse. (Kyk Addendum A).

- Latyn as medium van onderrig in skole is deur moedertaal vervang. Dit is ‘n positiewe aspek. aangesien dit die essensie/kriterium vertrouende lewenswyse tot meerdere vergestalting laat kom. As daar veral na Locke se siening gekyk word, is norme soos gehoorsaamheid, deugsaamheid, arbeidsaamheid en goeie maniere ook vir die Rasionalis van belang. Hierdie is inderdaad universele norme aangesien hul onder meer in lyn is met die fundamenteel-pedagogiese essensies/kriteria gesag-van-behoorlikheidseise, begryping-van-eise-van-menswees en inspannende lewenswyse. (Kyk Addendum A).

- Verder moes die onderwys, volgens die Rasionalisme, op die ontwikkeling van die logiese denke gerig wees en daarom verskuif die klem op tale na die beklemtoning van die natuurwetenskappe en die wiskunde. Hierdie oorwaardering van die analitiese rede ten koste van die ander geestelike vermoëns van die mens het egter tot 'n jammerlike verarming van die emosie, die intuï sie en die fantasie gelei.

Die Rasionalisme was 'n tyd van optimisme maar nie van idealisme nie. Dit het die ou ideale vernietig, maar dit kon nie nuwes daar stel nie. Van die volheid en die rykdom van die mens het dit in hoofsaak net één aspek, die rede, beklemtoon en laasgenoemde as die wese van menswees beskou. Die skewe siening dat van die mens 'n wese is wat deur sy verstand alleen beheer kan word, het tot groot dwalinge op opvoedkundige, godsdienstige en politieke gebied aanleiding gegee. Hoewel dié beskouing reeds gedurende die agtiende eeu in onguns geraak het, belewe ons vandag nog die ontredderende gevolge daarvan.

Dit was egter nie net die Realisme en Rasionalisme wat gedurende die sewentiende- en agtiende eeu 'n invloed op die onderwys gehad het nie, maar ook die Naturalisme. Vervolgens word gelet op die invloed van die Naturalisme op die onderwys.

2.6 DIE NATURALISME

2.6.1 INLEIDING

Die mensgerigte lewens-en wêreldbeskouing was teen die einde van die agtiende eeu feitlik volledig omvorm vir die grondslag van die hedendaagse selfgesentreerde lewensbestaan. Die Renaissance-Humaniste (kyk afdeling 2.2.1 en 2.2.3) wou nog as Christene gereken word. Die empiriese realiste het in die opvoeding 'n stappie verder gegaan tot die onafhanklikheidsverklaring van die mens, maar onder hulle was daar genoeg oortuigde Christene om te toon dat die breuk met die Christelike verlede nog nie volkome was nie. Nietemin het die Rasionaliste van die agtiende eeu sonder twyfel egter die algehele afsnyding van alle bande met die Christelike verlede ‘n aanvang laat neem (kyk afdeling 2.5.2).

Die Renaissance-Humaniste het hul blik van die ewige na die tydelike gewend maar hulle het nog steeds een oog op die ewige gehou. Die rasionaliste daarenteen het meer konsekwent die blik op die tydelike gehou en het die mens tot maatstaf van alle dinge begin stel en die mens se rede tot koning van die lewe begin verhef. Die rede het inderdaad die vorm van ‘n afgod begin aanneem. Onverskilligheid teenoor godsdiens het vinnig toegeneem en het langsamerhand oorgegaan in vyandigheid teenoor God en sy kerk op aarde: 'n opstand teen alle kerklike beheer in die menslike lewe het posgevat (kyk afdeling 2.5.2).

Die nuwe ‘gees’ onder die geleerde mense het die omverwerping van die oorheersing van die Middeleeuse bonatuurlike teologie en die ontwikkeling van 'n nuwe natuurlike ‘teologie’ meegebring. Daar het 'n vrymaking van die nuwe wetenskaplike gees van alle kerklike en godsdienstige bande plaasgevind en die ou teologiese vraagstukke is deur nuwe filosofiese, wetenskaplike en ekonomiese kwessies vervang. Gedurende die vroeë agtiende eeu was die opstand veral teen die kerklike en godsdienstige gesag gemik, terwyl dit gedurende die tweede helfte daarvan ook teen die staatkundige gesag gerig was. Die eerste opstand is gedra deur die Rasionalisme van Voltaire en sy geesgenote. Die tweede is deur die Naturalisme van Rousseau en sy volgelinge geïnspireer (Coetzee 1943:187).

Uit die Humanisme, Realisme en die Rasionalisme is die Naturalisme gebore, wat tot ‘n groot mate die huidige lewe verteenwoordig. Naturalisme verteenwoordig ‘n verabsolutering van die natuurlike. Die Naturalis erken slegs die natuurlike wêreld en die bestaan van 'n bonatuurlike wêreld word afgewys.

Naturalisme is gekenmerk deur 'n volslae wending teen kerklike en staatkundige gesag en het die individuele mens tot maatstaf van alle dinge gestel. Dit het sigself teen die maatskaplike, godsdienstige en opvoedkundige toestande wat omstreeks tot die helfte van die agtiende eeu heersend en gangbaar was, gerig (Wilds & Lottich 1970:301).

Die Naturalisme het verskillende openbaringsvorme:

- Soms val dit saam met die Materialisme wat die werklike bestaan van 'n geestelike wêreld loën en die geestelike vanuit die fisiese verklaar.
- Soms dra dit die kenmerk van Panteï sme wat wel die werklikheid van die geestelike aanvaar, maar as 'n onpersoonlike krag in die natuurlike wêreld fungeer.[55]
- 'n Ander openbaringsvorm daarvan is die Deï steise Naturalisme. God mag wel die Skepper gewees het, maar na die skepping het Hy Hom onttrek aan sy werke.
- 'n Sekere Presentisme of Temporalisme lê die Naturalisme ten grondslag: die natuur is progressief en ontwikkeling vind elke oomblik plaas. Vir hierdie progressiviste is opvoeding en onderwys dus nie die voorbereiding vir volwassenheid of enigiets anders wat in die toekoms lê nie. Dit is gemik op die hede.
- Naturalisme openbaar sigself soms ook as Positivisme. Hiervolgens word 'n kennisleer gehuldig wat daarop neerkom dat natuurwetenskaplike en sintuiglike kennis die enigste geldige kennis is.
- Naturalisme dra ook die kenmerk van Empirisme wat ervaring as die enigste bron van kennis beskou het (Van Wyk 1976c:1–2).

Die naturalis bely dat alles van die natuur afkomstig is en weer daarheen terugkeer. Alle verskynsels word voldoende deur onveranderlike natuurwette verklaar. Die natuurwetenskap is die wetenskap van alle wetenskappe en kennis en waarheid berus alleenlik op sintuiglike waarneming. Die wêreld is een groot masjien en daar is geen absolute goed of kwaad nie. Die denke van die mens is 'n suiwer fisiologiese handeling en die materiële toestande van die mens se lewe op aarde word bepaal deur wetenskaplike en meganiese wette (Coetzee 1983:44–45).

J. Chris Coetzee (1983:45) beskryf die Naturalisme treffend soos volg:

> *Die Naturalisme is vandag dus feitlik niks meer as 'n filosofiese veralgemening van die natuurwetenskap nie.*

Alhoewel daar gemeenskaplike raakpunte tussen Rasionalisme en Naturalisme is, is daar ook verskille wat blyk uit die volgende (Pistorius 1978:198–219):

RASIONALISME	NATURALISME
Doel: Om elke aspek van die lewe deur die	Doel: Aanpassing by en oriëntering in die

[55] Kortliks kom Pantiësme daarop neer dat God 'n onpersoonlike krag is wat in alle natuurverskynsels tot uiting kom: in dié wat vir die mens nuttig is maar ook in dié wat die mens bedreig. Die god van die Panteï sme is dus 'n neutrale mag wat nie liefde afdwing nie (HAT 1994, s.v.'panteï sme').

verstand te beheer	natuurlike wêreld
Logiese verstand is die belangrikste bron van kennis	Wetenskaplike kennis is die enigste werklike kennis
Onderrig is slegs vir die aristokrasie	Onderrig is vir almal. Demokratiese opvoeding.
Die rede oorheers die menslike natuur	Emosie is belangrik
Die mens leer deurmiddel van die waarnemings van die sintuie	Die natuur is die enigste leermeester
Die mens se eie denke is tugmeester en geen dwang van ‘n ander persoon word aanvaar nie	Slegs natuurlike straf is toelaatbaar

Die Naturalisme verteenwoordig in 'n sekere sin die voortsetting van die Sinlike Realisme aangesien sintuie nodig is om kennis van die natuur op te bou. Verder verteenwoordig dit ook (soos die Rasionalisme) 'n gerigtheid op die regte van die individu en kom dit soos die Rasionalisme in opstand teen die absolute gesag van die staat en die kerk (Coetzee 1943:188).

Soos reeds gemeld het die Naturalisme verskeie openbaringsvorme gehad. Die Naturalisme kan egter in twee hoofgroepe verdeel word, naamlik die meganies-fisiese naturaliste en die biologiese naturaliste. Vervolgens word daar gelet op beide groepe se siening van die opvoeding.

2.6.2 DIE NATURALISME EN DIE OPVOEDING

Omdat die lewe van die mens volgens die meganies-fisiese Naturalisme, 'n voortdurende aanpassing by sy omgewing ter wille van selfbehoud in die stryd om te bestaan verteenwoordig, moet die opvoeding, volgens die meganies-fisiese naturaliste, in diens van hierdie aanpassing staan.[56] Omdat menslike gedrag ‘n reaksie op 'n prikkel is, kan die mens deur herhaling van 'n bepaalde prikkel tot 'n bepaalde gedrag gekondisioneer word. Kondisionering is dus vir die meganies-fisiese Naturalisme die wese van die opvoeding, terwyl die opvoedingsdoel natuurlike aanpassing is (Van Wyk 1976c:12).

---

[56] Soms word ook met Naturalisme bedoel die toepassing van teorieë van die natuurwetenskap op probleme van die geestes- of menswetenskappe. So is van tyd tot tyd Atomisme, Meganisisme en Energitisme as lewensbeskouings aangebied as vertrekpunte vir die verklaring van die werklikheid (Van Wyk 1976c:6).

Vir die biologiese Naturalisme word aanpassing nie bewerkstellig deur kondisionering nie, maar deur ‘n vrye, dinamiese proses onder leiding van die intellek wat by die mens, in teenstelling met die dier, teenwoordig is. Juis hieraan is die opvoedbaarheid van die mens te danke. Die doel van die opvoeding is die aanpassing by en beheersing van die mens se omgewing met die oog op selfbehoud en vooruitgang (Van der Walt 1976:12–13).

Wat dissipline aanbetref het die twee naturalistiese rigtinge elk hul eie siening. Die meganies-fisiese Naturalisme, vir wie die opvoeding, soos vir die kommunisme, kondisionering van buite is, beskou gesagsdissipline as 'n vereiste. Hierdie rigting huldig die volgende siening:

- Die weerbarstige kind moet beteuel word deur orde (Van Wyk 1976:27).
- Die eksterne wêreld eis gehoorsaamheid aan sy vaste natuurwette, onomstootlike feite en sosiale tradisie.
- Gesag word bo vryheid gestel, wilsinspanning bo belangstelling en dwang bo vrye uitdrukking.
- In skole (bv. Kommunistiese skole) heers strenge toesig oor die kinders en onverbiddelike gehoorsaamheid aan die onderwyser word geëis (Van der Walt 1976:14).

Die biologiese Naturalisme is gekant teen dissipline deur die opvoeder van buite. Die standpunte met betrekking tot dissipline kom op die volgende neer:

- Die natuur van die kind is wesenlik goed. Opvoeding moet hierdie diktum as basis neem. Die klem val op behoeftes, belangstelling en vermoëns en nie op dit wat die kind behoort te wees nie. Die allesoorheersende waarde wat die opvoeding (en derhalwe ook dissipline) moet lei is, die kindernatuur (Van Wyk 1976:27).
- Die metodes van opvoeding en dissipline is op die Sielkunde, Biologie en Sosiologie gebaseer.
- Die natuurlike gevolge van sy of haar handelinge sal die kind straf as hy of sy onnatuurlik handel.
- Die ervaring van die onaangename gevolge van gedrag wat teenstrydig is met die natuur, sal die kind daartoe dissiplineer om selfdissipline te beoefen.
- Die kind moet vry wees tot selfuiting en moet deur sy of haar eie ervaring uit die natuur leer (Van der Walt 1976:14).

Omdat die naturalis die kind wil bring tot aanpassing by sy omgewing, moet die skool volgens die biologiese Naturalisme, 'n vrye, natuurlike gemeenskap-in-die-kleine wees en die onderwyser moet as waarnemer optree, die leersituasie manipuleer en 'n natuurlike milieu daar stel en die voorwaardes skep waaronder die leerlinge op natuurlike wyse kan ontwikkel en deur eie ervaring te leer. Die onderwyser se invloed moet so onpersoonlik en onregstreeks moontlik deur middel van die skoolomgewing uitgeoefen word (Van Wyk 1976:27).

2.6.3 'N GROOT ROLSPELER IN DIE NATURALISTIESE OPVOEDING

Die kritiek op die teorie en praktyk van die naturalistiese opvoeding sal aangevoer word aan die hand van Rousseau, die bekendste naturalis, en vader van die (biologiese) naturalistiese opvoeding .

2.6.3.1 JEAN JACQUES ROUSSEAU (1712–1778)

Rousseau is op 18 Junie 1712 in Genève gebore. Sy moeder is met sy geboorte oorlede en sy vader, 'n oneervolle man het die seun op tienjarige leeftyd aan sy eie lot oorgelaat. Hy het as jong kind geen formele onderwys ontvang nie, maar kon op sewe jaar wel lees. Met groot behae en innerlike bewoëndheid gee hy hom oor aan die lees van allerlei heldeverhale en word hy 'n dromer en verbeeldingsmens. Hy het nooit geleer wat gehoorsaamheid is nie en onderdanigheid was vir hom vreemd. Op 13 jarige ouderdom is hy as 'n vakleerling by 'n gravis ingeskryf maar na drie jaar het hy gedros en as sekretaris by ene Madame Louise de Warrensde la Four aangemeld. Hierdie dame het 'n geweldige invloed op sy lewe en geskrifte gehad en onder haar invloed het hy 'n Katoliek geword. In 1754 word hy egter 'n Protestant en keer terug na Frankryk. In 1762 moes hy uit Frankryk vlug weens ketterse stellings in sy *Emile* en vir sestien jaar swerf hy rond. Hy begin ly aan vervolgingswaansin. In 1792 verhuis hy na Parys as 'n musiekonderwyser en ontmoet hy Denis Diderot wat hom oorreed om musiek bydraes vir die Franse ensiklopedie te skryf. Hy het verskeie operas en musiekblyspele geskryf maar sy belangrikste werke vir die opvoedkunde was *Emile*[57] (Die Nuwe Opvoeding), *La Nouvelle Heloise*[58] (Die Nuwe Gesin) en *Contrat Social*[59] (Die Nuwe Staat). (Microsoft(R) Encarta(R) Encyclopedia 96, s.v. 'Rousseau, Jean Jacques').

Rousseau was een van die omstrede figure in die geskiedenis van die opvoeding. Sy gedagtes het mekaar dikwels weerspreek en sy idees oor die opvoeding was so onprakties dat sy grootste bewonderaars, die leiers van die Franse Rewolusie, dit nooit eens probeer toepas het nie, hoewel hulle, net soos hy, 'n gelukstaat tot stand wou bring. Nogtans was Rousseau een van die denkers wat die grootste invloed op die opvoeding uitgeoefen het. Die rede daarvoor was sy beklemtoning van die mens se verlange na vryheid, sy drang om weg te vlug van die veeleisende beskawing en om terug te keer na

---

[57] *Emile* is die geskrif waardeur hy die meeste invloed uitgeoefen het. Dit handel oor die sogenaamde 'nuwe opvoeding'. Die doel van die skrif is die vervanging van die formele, konvensionele opvoeding van sy tyd deur 'n opvoeding wat natuurlik en spontaan sou plaasvind (Coetzee 1943:193).

[58] In *La Nouvelle Heloise* verskaf Rousseau sy idees oor die liefde, huwelik en die gesin.

[59] In die *Contrat Social* formuleer Rousseau sy sosiologiese beskouings. Die ideale gemeenskap is volgens hom dié van die natuurlike staat. Die *Contrat Social* kom neer op die afkondiging van die 'Regte van die Mens', los van alle bande van gesag (Coetzee 1943:193).

'n natuurlike en eenvoudige leefwyse en die feit dat hy probeer aantoon het hoe hierdie siening in die opvoeding tot uiting kan kom (Pistorius 1969:161–163).

Rousseau het sy aanvalle teen die oordrewe gekunsteldheid en onnatuurlikheid van die destydse samelewing gerig. Hy wou die mens, en veral die kind, van die knellende bande van verstandsoorskatting verlos en hom na natuurlikheid en eenvoud terugvoer. Deur die kennis wat hy van die lewe van vooraanstaandes in Parys opgedoen het, het hy tot walging vir hulle onnatuurlikheid, hulle oordrewe verfyndheid en losse sedes gekom. Kortom, hy kon hul onnatuurlike en koorsagtige, hooggespanne bestaan nie verstaan nie (Butts 1947:149).

Sy oplossing was dat die mens moes terugkeer na sy oorspronklike, sondelose natuurstaat. In die natuurstaat lewe die mens in vrede en is hy nie aan gewoontes gebonde nie. Hy het 'n sterk liggaam, skerp sintuie, is nooit verveeld nie en het geen kunsmatige vermaak nodig nie. Die kind is van nature goed want selfsug is 'n produk van die beskawing. Die onnatuurlike beskawing vermeerder die ellende van die mens en ontwikkel 'n parasitiese regerende klas, wat vreemd is aan die natuurlike bestaan. In die natuur heers gelykheid (Steyn 1991:46).

Vir Rousseau was die kernvraag hoe die mens sy oorspronklike eenvoud en vryheid kon herwin. Groter vryheid vir die volwassene in die gemeenskap moes noodwendig ook groter vryheid vir die vrou en kind bring (Pistorius 1969:162).

Volgens Rousseau was die doel van die opvoeding die ondersteuning van die natuurlike ontwikkeling van die vermoëns van die kind en die beskerming daarvan teen verkeerde invloede (Butts 1947:149). Opvoeding moes dus deur die natuur geskied.

Volgens Rousseau kon opvoeding slegs geskied indien die drie meesters, naamlik natuur, mense en dinge saamwerk en hulle op dieselfde aspek rig. Alhoewel die samewerking van dié drie faktore noodsaaklik was, is die beklemtoning van die natuur die belangrikste. Daarom was 'n opvoeding volgens die natuur die enigste ware en vrugdraende opvoeding (Thut 1957:132).

Volgens Rousseau ontwikkel die kind verskillende belangstellings gedurende die opvoedingsproses. Dit was dan ook die taak van die onderwyser om sorg te dra dat hy die belangstelling en tekortkominge van elke kind ken en die omgewing sodanig konstrueer dat elke kind se volle potensiaal kon ontwikkel (Frost & Bailey 1973:309).

Liggaamlike opvoeding was vir hom belangrik want nie net die verstand moes sê wat reg of verkeerd is nie, maar die hele persoonlikheid. Opvoeding moes sintuiglik wees. (Praat eers met die kind oor godsdiens en daarna kan 'n waarde aangeleer word) (Cilliers 1975:115).

Omdat opvoeding tot deug by Rousseau daarop ingestel was om 'n deugsame samelewing daar te stel, is dit belangrik om daarop te let hoe Rousseau sy deugsame samelewing sien. Die ideale samelewing

volgens hom was 'n demokratiese samelewing waarin die konsensusbeginsel geld. Konsensus, wat deur hom die algemene wil genoem is, behels dat die individu sy wil gewillig onderwerp aan die algemene belang soos wat dit neerslag vind in die ‘goeie’ wette van die staat. Omdat die wette van die staat deur die samelewing daargestel en afgedwing word, kan die samelewing as 'n regverdige samelewing beskou word (Steyn 1991:46).

Die sentrale vraag bly egter steeds hoe ‘n ‘slegte’ samelewing in 'n ‘goeie’ samelewing verander kan word. Rousseau het die volgende weg na 'n deugsame samelewing voorgestel. Die mens besit die aangebore moontlikheid om selfstandige sedelike oordele te maak. Hierdie oordele maak die mens met behulp van sy rede sonder enige sosiale kondisionering. Daarom is die mens daartoe in staat om die goeie te soek, goeie wette daar te stel en so die goeie gemeenskap op te lewer (Steyn 1991:47). In 'n deugsame samelewing kon die opvoedingsdoel, naamlik om na die behoeftes van die individu om te sien, bereik word (Butts 1947:321).

Rousseau wou geen staatopvoeding hê nie, maar 'n individuele opvoeding waarin die moeder die belangrikste onderrigmeester is (Wilds & Lottich 1970:319). Alhoewel die moeder die belangrikste rol in die opvoeding vervul word die opvoedeling *Emile,* in die werk met dieslefde naam, deur ‘n tutor opgevoed. Deur ‘n tutor die opvoedingswerk te laat doen, wou Rousseau aantoon hoe onnatuurlik en korrup ‘n samelewing (ook ouers) geword het. Ondervinding en emosies moes die ware leermeesters wees. Die natuurlike opvoeding moes reeds by geboorte begin. Die baba moes nie in klere toegedraai word nie:

> *Inure them [children], therefore, by degrees, to those inconveniences they must one day suffer. Harden their bodies to the intemperance of the seasons, climates, and elements; to hunger, thirst and fatigue.* (Rosseau 1917:27.)

Take moes nie aan die kind oorgedra word alvorens die kind nie kennis deur ervaring opgedoen het nie. Laasgenoemde sou hom leer om geen voorwerp of mens sterker as hy aan te pak nie. Kinders moes ook leer om teleurstellings te bowe te kom. (Emile plant waar 'n ander tuinier alreeds geplant het. Laasgenoemde verwyder Emile se plante en deur teleurstelling leer die kind dat die eerste tuinier die reg het om voort te gaan met sy tuinwerk) (Mulhern 1946:353).

Rousseau het nie aan formele onderrig geglo nie. Die kind moes deur ervaring leer. Sou die kind 'n venster breek en traag wees om dit te vervang, moes hy in die koue slaap. As die kind 'n leuen vertel, moet die tutor weier om hom te glo selfs al praat hy die waarheid (Bowen 1975:189). Die kind moes bewus word van sy eie identiteit en sy omgewing leer ken deur eksplorasie en ondervinding. Die kind moes slegs deur sy sintuie leer en het geen formele onderwys ontvang nie. Hy word sover moontlik alleen deur 'n tutor opgevoed om sodoende weg te bly van verkeerde invloede. Geen gehoorsaamheid is aan die kind geleer nie; hy moes deur die natuurlike gevolge van sy dade leer (Rousseau 1917:262).

Moenie die kind vertel hy het verkeerd gehandel nie; omstandighede moes hom daarop wys. Rousseau het beweer dat indien 'n opvoeder gehoorsaamheid aan 'n kind afdwing dit aan die kind die geleentheid sou bied om 'n leuen te vertel. Indien sy meerdere gaaf en vriendelik met hom was en hom nie sou straf nie, sou hy ook nie lieg nie (Mulhern 1946:354).

Voorbeelde het 'n baie belangrike rol gespeel. Onderrig moes verband hou met die ontwikkelingsfase van die kind. Memorisering was waardeloos en sleg. Volgens Rousseau was vryheid 'n manier van kontrole, die natuurlike gevolge van ‘n kind se handeling sal hom straf as hy onnatuurlik handel. Die ervaring van die onaangename gevolge van die natuurstrydige gedrag sal die kind daartoe dissiplineer om selfdissipline te beoefen. Die kind moet dus vry wees tot selfuiting en leer deur eie ervaring (Van Wyk 1976c:15).

Vir Rousseau was die opvoedeling die sentrum van die opvoedingsgebeure. Met oordrewe sentimentaliteit erken hy egter net die goeie en nie ook die kwaad wat in die kind sluimer nie. Omdat die kind goed is, moet hy natuurlik vry wees om sy eie aanleg te ontwikkel. Rousseau strewe daarna om die kind so op te voed dat hy op elke stadium van sy lewe gelukkig en tevrede kon wees. Hy het in opstand gekom teen die kunsmatige opvoeding van sy tyd wat die kind nie sy kindwees gun nie, maar hom vroegtydig wil ryp druk. Daarom wil hy die kind terugbring na die rustige, ongekunstelde lewe van die primitiewe natuurmens (Pistorius 1969:166).

Ook ten opsigte van die gebruik van handboeke was Rousseau baie uitgesproke:

> *[He] hate[s] books: they only teach us to talk about things we do not know. They only teach people to talk about what they don't understand.* (Wilds & Lottich 1970:307.)

Verder moes die kind van een werkswinkel na die ander geneem word om vas te stel wat sy belangstellings was. Elke seun moes handelsonderrig ontvang. Rousseau het geglo dat die opvoeding onvoltooid is tensy die kind oor ten minste een handvaardigheid beskik. Sy leuse was terug na die natuur en selfwerksaamheid (Butts 1947:149). Om 'n suksesvolle man te word moes hy kennis hê, maar omdat boeke nutteloos was, moes hy baie reise onderneem. (Mulhern 1946:359).

Volgens Rousseau is die vrou geskape om die man te plesier. Moederskap en tuisteskepping is haar natuurlike bates. Sy moes haar man gehoorsaam wees, selfs al was hy verkeerd. As dogter moes sy onderrig word om nie vrae te vra nie maar wel om dit te beantwoord. Godsdiens was buite die begrip van die vroulike geslag. Die dogter moes deur geloof eers haar ma en later haar man glo. Verder moes sy 'n studie van haar man en kind maak en leer hoe om meer aanvaarbaar vir hulle te wees. Volgens Rousseau verwoes intellektuele onderrig die natuur van die vrou (Wilds & Lottich 1970:308).

Hoewel godsdiens nie vir Rousseau geheel en al onbelangrik was nie, is dit duidelik dat hy dit gebruik het om sy utopiese samelewingsideale te verwesenlik. Burgerlike godsdiens moes eenvoudige dogmas bevat. Dit moes voorsiening maak vir die erkenning van 'n magtige, intelligente en weldadige godheid.

Hierdie godheid beskik oor insig oor die toekoms, moes die toekomstige lewe beheer, die ‘regverdige’ gelukkig maak en die ‘slegte’ straf. Daar mog ook geen godsdienstige onverdraagsaamheid binne die staat wees nie. Alle godsdienste moes verdra word mits dit nie met die pligte van burgerskap en burgerlike godsdiens bots nie. Deur sy vermenslikte godsdiens het hy eintlik alle godsdienste gerelativeer (Steyn 1991:48).

2.6.4 'N KRITIESE EVALUERING VAN NATURALISME

Positiewe kritiek is:

- Dat daar met die beklemtoning van die noodsaaklikheid van die kindernatuur en die daarstelling van onderwysmetodes wat daarmee rekening hou (kyk afdelings 2.6.2 en 2.6.3.1) ingestem word. Dit toon ‘n direkte verband met die fundamenteel-pedagogiese essensie/kriterium begryping-van-kindwees asook die daarmee verbanhoudende essensies wat daaronder ressorteer (kyk Addendum A).

- Die beklemtoning van selfaktiwiteit en aanskouing, motivering, skeppende selfwerksaamheid en die belangstelling van die kind (kyk afdeling 2.6.3.1) is waardeer. Dit strook met die universele algemeengeldende fundamenteel-pedagogiese essensies/kriteria betekende lewenswyse, inspannende lewenswyse en ontwerpende lewenswyse (kyk Addendum A).

- Wanneer die naturalis pleit vir differensiasie op grond van verskil in aanleg, vermoëns en belangstelling (kyk afdelings 2.6.2 en 2.6.3.1), luister selfs die Christelik-opvoedkundige met aandag. Hierdie waarde of tewel norm (vanweë die algemeengeldende aard daarvan vind weerklank in die fundamenteel-pedagogiese essensie begryping-van-kindwees (kyk Addendum A).

- As gevolg van die ywer van die naturaliste is belangrike gegewens met betrekking tot psigologiese wette waarvolgens die leerproses verloop oopgedek.

- Opvoeding is nie die afdwing van bepaalde waardes van buite nie, maar hou verband met die innerlike groei van die kind; dat die kind nie 'n middel tot 'n doel is nie; dat opvoeding praktiese en nuttig moet wees; en dat die kind vir die lewe opgevoed moet word (kyk afdeling 2.6.3.1), is alles waar. Dit toon onder meer ooreenstemming met die essensiële fundamenteel-pedagogiese doelstruktuur sinvolheid van lewenswyse (kyk Addendum A).

Daar kan ook negatiewe kritiek teenoor die Naturalisme geopper word:

- Die Naturalisme se oorwaardering van die liggaam en die natuur ten koste van die geestelike aspek van die mens (kyk afdeling 2.6.2) het vir die opvoeding reeds rampspoedige gevolge

meegebring. Wie net een enkele aspek van die mens oorwaardeer kan hom immers nie in sy volheid opvoed nie. Die verwaarlosing van die geestelike aspek negeer die fundamenteel-pedagogiese essensie/kriterium lewensopvatlik-verantwoorde lewenswyse (kyk Addendum A).

- Die Naturalisme het tot grootse prestasies op stoflike en natuurwetenskaplike gebied gelei (kyk afdeling 2.6.1), maar het ook die mens se geestelike groei jammerlik belemmer. Dit het meegebring dat die hedendaagse mens oor voorheen ongekende mag en rykdom beskik maar dat hy homself en sy medemens bloot as natuurprodukte en dus sonder werklike waarde of wesens met outentieke verantwoordelikheid te midde van vryheid beskou – vandaar ook die heersende wreedheid en gevoelloosheid vir ander se leed asook die onvermoë om bo die natuur uit te kyk en die God van die natuur te sien deur Wie alleen opvoeding moontlik gemaak word. Die begryping-van-kindwees as fundamenteel-pedagogiese essensie word derhalwe misken (kyk Addendum A).

- Die gesagsbeskouing van die Naturalis (kyk afdelings 2.6.2 en 2.6.3.1) staan lynreg teenoor dié van die Christelike opvoeder. Die opvoeder dra volgens laasgenoemde goddelike gesag en daarom eis hy of sy gehoorsaamheid. Vir die Naturalis is die enigste vereiste gehoorsaamheid aan die natuurwette wat volgens die Christelike siening nie tot ware gehoorsaamheid lei nie. Die opvoeder kan hom in sy dissipline-eis nie deur die natuur van die kind laat lei nie omdat dit nie tot ware gehoorsaamheid aan absolute norme lei nie (Van Wyk 1976:32). Die gesagsbeskouing van die Naturalis is dan teenstrydig met die fundamenteel-pedagogiese essensies: laat-gesê, aangespreek-word, opgeroep-word, gehoorsaamheid, gesagserkenning en gesagsopvolging (kyk Addendum A).