

**DIE AANDEEL VAN DIE LEWENSOPVATTELIKE IN DIE
PROSES VAN OPLEIDING VAN DIE OPVOEDER-
ONDERWYSER.**

(Inouguerele Rede gehou by die aanvaarding van 'n ere-professoraat in Opvoedkunde aan die P.U. vir C.H.O., op 26 Aug. 1960, deur prof. J. J. Mulder).

In hierdie voordrag gaan dit by uitstek om drie sake met enkele nadere kwalifiseringe. Hierdie sake is:

- (a) die lewensopvattelijke en alles wat dit mag insluit,
- (b) die proses van opleiding van die opvoederonderwyser,
- (c) en die aandeel van die lewensopvattelijke in (a) genoem in die proses in (b) gemeld, met die doel om die student in opleiding te help om die sinvolheid van die lewensopvattende te aanvaar en gestalte daaraan te gee.

Hier is dus meteen sprake van die sinvolheid van mensebestaan en die aanvaarding daarvan, iets wat in die huidige tydsgewrig noodsaaklik is in die stryd om oorwinning van die etiese nihilisme.

Voordat geпоог word om die aandeel in dié verband aan te dui moet eers probeer word om af te baken wat onder die genoemde sake in (a) en (b) verstaan word.

Die Lewensopvattelijke: Onder die term lewensopvattelijke moet verstaan word dit wat gewoonweg onder die begrip lewensopvatting ingesluit word met die byvoeging van dit wat in noue samehang daarmee tot uiting kom. Die begrip lewensopvatting vereis egter self nadere verduideliking omdat ook dit in meer as een betekenis gebruik word. In dié verband kry ons te doen met die terme lewensopvatting of lewensbeskouing, wêreldbeskouing en die saamgestelde een, naamlik, lewens- en wêreldbeskouing. Hiervan is lewensopvatting en lewensbeskouing vir ons sinonieme. Kortliks kan ons die gebruik van die terme in hierdie rede soos volg stel:

Die saamgestelde term lewens- en wêreldbeskouing is die mees omvattende begrip, alhoewel die benaming ook maar beperkend is. Dit is die opvatting of beskouing van die mens oor die ganse werklikheid, homself ingesluit, asook die beskouing oor die verhouding van God teenoor die wêreld en die mens, en omgekeerd.

Die term lewensopvatting of lewensbeskouing word in 'n engere betekenis gebruik, soos ons dit trouens ook gaan doen, en soms word dit gebruik in plek van wêreldbeskouing of selfs ook in plek van die breër begrip lewens- en wêreldbeskouing. Vir ons is daar twee duidelike momente in die geheelvisie of geheelbeskouing, naamlik, 'n praktiese en 'n meer teoretiese moment. Die

praktiese wil ons aandui deur lewensopvatting en die teoretiese deur wêreldbeskouing.

Alhoewel lewensopvatting 'n baie noue samehang vertoon met wêreldbeskouing en ook met lewens- en wêreldbeskouing en dikwels baie innig daarmee geïntegreer is, moet dit slegs as 'n afdeling of aspek daarvan gesien word. Dit verklein die veld, met groter toespitsing op sekere fasette sonder juis veel afbreuk te doen aan die strekking wat andersins deur die breër begrip gedek sou word. Hierdeur wil ons nie afbreuk doen aan 'n geheelsiening oor die eenheid van die hele geskape wêreld nie. Daar kan wel onderskeidings gemaak word soos stoflike en geestelike, anorganiese en organiese, lewende en lewelose, statiese en dinamiese ofte wel ook die fisiese, chemiese, vegetatiewe, animale en personale, sonder dat dit in die kosmiese totaliteit geskei word. Die een mag meer bevat as die ander sonder om egter die ander juis uit te sluit. So vind ons ook dat die beskouing (opvatting) oor die lewe nooit die beskouing oor die wêreld sal kan uitsluit of negeer nie, en 'n beskouing oor die wêreld nooit ten volle afgehandel kan word sonder 'n beskouing oor die lewe nie.

Daarby kom nog dat 'n lewensopvatting en 'n wêreldbeskouing, apart of gesamentlik geneem, gegrond lê in die religieuse beskouing van die mens. Onder religieus moet hier 'n veel breër begrip as die godsdienst verstaan word. „De religie overspant ons hele leven, de godsdienst is er slechts een klein gedeelte van”, sê Spier in sy „Inleiding in de Wysbegeerte der Wetsidee”. Die religieuse grondmotief is die bepalende faktor in alle beskouinge oor die breë afdelings van kosmologie, antropologie, aksiologie, etiek en epistemologie. Soos vir ander groepe kan dit ook vir die Christen nie anders as gekleurde wees en bepaal word deur sy Christelike beskouing nie. Dit beteken dat vir die Afrikaner dit van die grond uit slegs gesien kan word in die lig van 'n Protestants-Christelike visie. Dit sal altyd ingebed lê in sy fundamentele beskouing oor God, die verhouding van God tot die mens en Sy Skepping, en andersom ook die verhouding van die mens tot God. Sake soos die sondeval, sondebegrip, die verlossing deur Jesus Christus, die opstanding en die ewige lewe sal volgens sy geloofsbelydenis ten grondslag van sy beskouinge lê.

Net kortliks iets oor die gedeelte waaraan nie aandag gegee gaan word nie, dit wil sê oor die meer teoretiese sy of soos reeds genoem, die wêreldbeskouing. Die mens wat gedurig soek na die wese en samehang van die hom omringende werklikheid, vra van oudsher oor die aard, oorsprong en wese van dinge. Dit gaan oor vraagstukke soos: is die werklikheid in sy geheel stoflik en bestaan dit uit materie of is dit in sy diepste grond gees of bewussyn of iets anders soos beweging, energie, of is dit iets van alles. Hier gaan dit oor die verskynsels en dinge van die wêreld rondom ons. Dit het betrekking op die sinsvraag, sistematiesering van waarnemingsfeite en die maak van onderskeidings. Op

rasionele wyse probeer die mens verklarings soek, geheimenisse ontrafel om op dié wyse hom meer tuis te laat voel in die wêreld waarin hy woon.

Gepaard met hierdie meer teoretiese sy, nl. die wêreldbeskouing, vind ons ook vrae oor die sinvolle in die mens en sy lewe self, 'n afdeling wat meer dui op die praktiese aspekte. Hierdie vrae word waarskynlik meer dikwels gevra, meer oor nagedink, tree meer op die voorgrond in die daelikse lewe. Die mens met sy behoeftes, sy lief en sy leed, sy smart en vreugde, sy skuld en lyding, sy lewenslas en lewenstaak, sy dikwels vir hom onverklaarbare en onverstaanbare lotgevallen, veral vir hom so sterk afgeteken in die grenssituasies, staan gedurig voor probleme van keuses, besluite, onderwerping, aanvaarding of handhawing. Dit is hierdie sy van sy geheelsiening, vir ons die lewensopvatte-like, waaraan verder aandag geskenk gaan word. Dit gaan veral oor die afdelings aksiologie en antropologie wat dan ook die kern van die lewensopvatting uitmaak.

'n Lewensopvatting is nie iets biologies waarmee die mens gebore word nie. Dit kan deur geen ouer as erfstuk aan sy kind nagelaat word nie. Dis 'n verkreë aangeleentheid wat onder die invloed van buite self verwerf moet word. Veral word dit gevorm, gebou en beïnvloed deur diegene wat die meeste met die mens te doen het, sy ouers, onderwysers, gesagdraers in die kerk en sy vriende. Die onderwysing, vermaning, teregwysing, die voorbeeld van die goeie en nastrewenswaardige wat al hierdie persone bydra, bewustelik en doelgerig, maar ook terloops en sonder spesiaal ingestel te wees vir opvoeding of beïnvloeding, lewer 'n groter of kleiner bydrae tot die vorming van 'n lewensopvatting. Die vorming is egter nie iets wat in die eerste plek van buite oorgedra word nie. Veeleer is dit ten gevolge van die verwerking van binne. In die lewe is dit nou maar eenmaal so dat die dinge wat die sterkste gesag by die mens dra, en die diepste verpligtinge by hom oplê nie die dinge van buite is nie. Dit mag wel sy oorsprong van buite gehad het, maar dit moet deur die gees en hart van die mens aanvaar en verwerk word en so sy eie stempel verwerf het.

'n Lewensopvatting is nie blote verstandswerk nie. Dit setel veel dieper in die menslike persoonlikheid en het eerder 'n a-rasionele of supralogiese karakter. Dit het nie hoofsaaklik met feitlikhede te doen nie, en lê nie so in die kader van die teoretiese dat dit verklaar en bewys kan word nie. Anders as met die newestellende aard van die wêreldbeskouing, het die lewensopvatting meer te doen met sake van teëstellende aard. As sodanig spruit dit voort uit ideologiese momente wat afhanklik is van die sin en rangorde van waardes. Dit verg oorgawe en toewyding vir elkeen wat die gelding daarvan aanvaar en sy pleitsbesorgers dwing tot gehoorsaamheid van dit wat as die hoogste waarde aanvaar word.

In teenstelling met plant en dier wat wel met lewe in die biologiese sin te doen het, kry ons hier te doen met lewe op personale vlak. Met die dier gebeur die dinge maar net in byna meganiese opeenvolging. Hy is gevange in sy drifte, onvry en geslote. Die mens láát egter dinge gebeur en dit is hier waar die lewensopvatting 'n rol speel. Die mens as eksistensialiteit, en as selfbewuste wese het veral twee vermoëns naamlik sy kies of keurvermoë, en sy wil om dit wat hy kies ook uit te voer of anders uitgedruk, die mens besit die normerende en die dinamiese in sy persoonlikheidsstruktuur. Albei hang weer saam met sy sin vir waardes. Hy kies dit, of hy behoort te kies wat vir hom op 'n gegewe oomblik die hoogste waarde het. Hy kies dus volgens 'n rangorde van waardes, en wanneer hy gekies het, hang dit af van sy wil om tot gehoorsaamheid aan die wekroep daarvan tot die daad oor te gaan.

Ons kan nooit wegkom van die feit dat die handeling van die mens telkens getuig van sy sin vir waardes nie. Hy tree gedurig waardebepalend en willend op. Dit wat hy nastreef, dit waaraan hy sy tyd en energie bestee, die verhouding wat hy met sy medemens aanknoop dra altoos die stempel van sy wil en waardering. So vind hy aansluiting by sy medemens, kies hy sy vriende en vorm hy sosiale groepe. In 'n wyer kring gesien geld dit vir 'n volk wat saamleef, saam bou, saam feesvier, saam ly en stry. Hulle word gebind deur hulle sin vir waardes. En al is daar onderling ook groot verskille, is die breë stroom van hulle wil en waarderingsewe tog in dieselfde rigting.

Die motiverende krag wat uitgaan ten gevolge van die sin vir waardes en die hiërargie daarvan in die lewe van die individu of volk gee aanleiding tot die begrip van lewensopvatting. So gesien, kan ons 'n lewensopvatting na analogie van Van Staden en Oberholzer omskrywe as: „die totaal van denkbearde oor die lewenswaardevolle as die lewensverpligtende en die mensopeisende”. Dit bevat 'n uitgesproke „verpligtenskarakter” met behoortlikheidsmomente met normerende invloed op alles wat die mens doen.

Dit is hierdie appèl wat elke lewensopvatting maak op diegene wat dit bely en beoefen, waarop ons 'n weinig verder wil uitbrei.

In die verpligtenskarakter van die lewensopvatting lê inherent opgesluit die besef van verantwoordelikheid. En wie verantwoordelikheid aanvaar, onderskrywe meteen die sinvolheid van eie bestaan. Die behoortlikheidseise dring die mens om te gehoorsaam en die beste gebruik te maak van sy talente en sy geleenthede ook in diens van sy medemens. Daar kom sin en betekenis in die taak wat hy te verrig het. Hierdeur word die taak aanvaar as 'n persoonlike verpligting en word daar ideale opgebou wat die hele lewe en werk inspireer en so tot groter prestasies lei. Die mens leer homself dissiplineer, en sy werk belangeloos met toewyding verrig sonder persoonlike voordeel. Hy gaan op in sy hoër streef en doelstellinge, waarin selfsug en kleinlikhede geen plek meer het nie. Sy familie, sy gemeenskap en sy volk kry sy onbaatsugtige diens en

trou. Sy studie, vaardigheid en bekwaamhede word nie doel op sigself nie, maar is veel eerder die middels tot 'n groter en edeler doel. Hy word nie die kneg en slaaf van die vitale waardes nie, maar gee gehoor aan die hoër waardes in rangorde van voorkeur. Vir die Christen dring die besef deur dat hy 'n taak het om te heers oor die wêreld en die wetenskap. En wanneer die hoër waardes sy kragte en toewyding absorbeer, word hy bewus van sy verantwoordelikheid en eintlik nog meer, van sy geroepenheid en sy roeping. Om van 'n roeping bewus te word, beteken om as aangesprokene onder 'n dure en dringende verpligting te staan. Die eise deur homself aan homself gestel verg die toepassing van hoë sedelike norme. En dan eers kom hy tot vryheid, as hy voor die keuse gestel word om te kan kies om sy taak uit te voer of na te laat en hy van binne gedring word om ten koste van homself die wekroep tot hoër dinge onvoorwaardelik te gehoorsaam. Die aanvaarde norme geld dan vir hom nie net op een terrein nie, maar dit werk deur tot alles waarmee hy in aanraking kom. So staan hy onder verpligtinge teenoor die staat en maatskappy wat die regstelsel, die ekonomiese stelsel, die opvoeding, kuns, taal en tradisies betref. Vir die Christen kan dit nie anders wees nie as om in sy taak geroepe te wees deur God self met die gesag om uitvoering te gee aan die taak hom opgelê, maar ook met die verantwoordelikheid om rekenskap te gee van alles wat sy hand vind om te doen, en dit te doen tot eer van God.

Die sin vir waardes en veral die appellatiewe karakter daarvan bring ons onteenseglik binne die sfeer van 'n beskouing oor die mens. „Wert ist immer Wert für jemand“, het Hessen gesê. Dit is slegs die mens wat met waardes gemoeid is en daarvan iets kan maak. Weet jy watter waardes 'n persoon in sy lewe hoog ag, kan jy reeds 'n idee vorm van sy beskouing oor die mens, sy wese, herkoms en bestemming. Net so ook as jy sy sisteem van rangorde van waardes ken, weet jy te verwag watter beskouing oor die mens hy daarop sal nahou. En wanneer 'n mens nog van verpligtinge, verantwoordelikheid en vryheid praat, kom jy op die terrein waar daar vrae aangaande die mens self gevra word.

Op hierdie vrae oor die mens is daar baie antwoorde deur die eeue heen gegee. Vir 'n anderhalf eeu het die geweldige ontwikkeling van die natuurwetenskappe gepaard met die vertegnisering en industrialisering die beheersing van die wêreld op die voorgrond geplaas. Die mens self het op die agtergrond geraak. Maar helaas, die wêreld wat hy gemeen het om vir hom sterker en veiliger te maak, het hom al hoe onrustiger gestem. 'n Gevoel van „Heimatlosigkeit“ en „ungeborgenheit“ maak hom meer en meer van die mens meester. Die industriële wêreld met sy masjien en sy onpersoonlike mensemassas lewer groter probleme vir die mens self op. Zehrer praat van „de barakkenmens“ en Riesman noem hom een van die „lonely crowd“, vergelyk ook Whyte se „Organisation Man“.

Waar die mens nog in die blikveld gekom het, was dit slegs fasette van hom wat bestudeer is. Hierdie fasette is dan veralgemeen en verhef om die hele mens in te sluit. Die verabsoluttering van die synswyses gebou op die brokstukkennis van die mens lei toe 'n verskeidenheid van -ismes, soos 'n Psigologisme, Sosiologisme, Ewolutionisme, Biologisme en so meer. Hierdie eensydige en onvolledige kyk op menswees en die taak van die mens in die wêreld, asook die vertroeteling en verabsoluttering van die -ismes, lei tot verskeie ontologiese nihilismes. Geen wonder dat sekere rigtings in die filosofiese denke ontstaan het waar die probleem van die mens weer op die voorgrond tree nie. Die opkoms van die eksistensiefilosofie moet in dié lig gesien word. Dit verhef op eensydige wyse die mens tot selfbepalende en vrymagtige wese. Ook uit ander oorde waar 'n mens dit minder sou verwag, het reaksie teen verwetenskapliking van die mens gekom. Ons dink veral aan die denkbeelde van Viktor Frankl en wat genoem word die Derde Weense Skool. As praktiese geleerdes in die Geneeskunde, Psigiatrie en Psigoterapie het hulle net soos ander wetenskaplikes wat met die mens te doen het, in laaste instansie by 'n wysgerig antropologiese beskouing oor die mens self uitgekom. Die lewensopvattelijke kry hier sy antropologiese moment waardeur opnuut vrae oor die mens gevra word. Wat is sy plek en wat is sy eintlike taak in hierdie wêreld? Wat is die sin van sy eie bestaan? Hierdie soort vrae oorheers wat belangrikheid en diepsinnigheid betref die andersins breë veld van feitemateriaal wat in hierdie genoemde vakgebiede opgebou is. Dit kan ook nie anders nie. Die lewensopvattelijke wat in sy praktiese hoedanigheid hom uitspreek oor die waardes, die verpligtende en opeisende karakter daarvan ten opsigte van die mens as draer daarvan en wat die daarmee saamhangende plek en taak van die mens in die lewe bepaal, oorheers altyd die wêreldbeskoulike wat die teoretiese aard van die empiriese feitemateriaal hanteer.

Soos S. J. Schoeman en C. K. Oberholzer in hulle werke dan ook aandui, het die Derde Weense Skool 'n belangrike bydrae gelewer tot 'n siening van die mens, veral wat die sinvolheid van sy bestaan betref. Laasgenoemde se personologies georiënteerde antropologie dring tot groter dieptes van menswees as persoonwees deur, veral as dit met die mensbeeld van die scientisties-naturalistiese groepe vergelyk word. Om uit hierdie groepe maar net een voorbeeld te neem, noem ons Freud, vir wie die weselike van die mens in sy „Triebhaftigkeit” en sy „Triebdeterminiertheit” geleë is. Om in sy drifte gevange te wees en deur sy drifte en natuurnoodwendighede bepaal te word, is om die mens „von unten her” te sien in plaas van die mens met sy moontlikhede „von oben her” te benader.

Die mens as eksistensialiteit is vir Frankl nooit net 'n „Sosein-müssen” nie, maar is met sy omstellingsmoontlikheid ook 'n „Anders-werden-können”.

Dit toon net so effens hoe groot die verskille in siening oor die mens regtig is. Gerieflikheidshalwe kan ons groeperinge van die sienswyses maak en dan praat van:

- (a) 'n Wetenskaplik georiënteerde antropologie.
- (b) 'n Teologies georiënteerde antropologie.

Onder die wetenskaplik georiënteerde antropologie kan ons verdere onderafdelings maak soos byvoorbeeld die natuurwetenskaplike en filosofiese rigtinge, met mengvorme onder albei. So kan daar byvoorbeeld wetenskaplike en filosofiese beskouings wees wat nie die Christelike beskouing teëspreek of uitsluit nie, maar wat dit ook nie as uitgangspunt aanvaar nie. Die belangrikste vir ons doel is net die alternatiewe, of die mens is 'n geskapene deur God na sy beeld, of die mens is nie so geskape nie, en dan het ons te doen met 'n biologies-ewolusionistiese beskouing, waar die oorsprong van die mens as 'n ontwikkelingsproduk uit ander bronne van 'n sub-humane vlak gesoek moet word. Dit mag wees uit stof, een- of meersellige organismes of, waarskynlik die mees algemene, uit die hoër ontwikkelde dier- of aapsoorte, reeds uitgestorf of nog lewende vorme. Die mens word dan verklaar in terme van plant of dier, wat hy nie werklik is nie. Enige ooreenkoms duit vir hulle afstamming aan. In werklikheid is dit geen verklaring van wat die mens is nie, maar slegs 'n poging om sy wording aan te dui. Dit maak nie saak watter variasie van die natuurwetenskaplike of biologies-ewolusionistiese siening bepleit word en hoe goed dit ook al gestel en gemotiveer word nie, dit bly in wese radikaal anders en onversoenbaar met die idee van die mens as die kroon van die skepping. Vir die opvoeding, beide vir die opvoedeling en opvoeder, is dit van die allergrootste belang dat hier standpunt ingeneem word. Dit wil nie na behore gaan om dié punt maar eenvoudig te vermy, te verswyg of sonder teësprak of aanvaarding daar te laat nie. Die beskouing oor die oorsprong van die mens is te nou saamgeweef met die idee van sy opvoeding, wie die verantwoordelikheid daarvoor moet neem, watter metodes daarvoor ingespan moet word, watter hulpmiddels gebruik sal word en wat die inhoud moet wees van dit wat bygebring moet word, en veral wat die doeleindes in die opvoeding sal wees.

Om nou maar in ooreenstemming met hulle mensbeskouing die opvoedingsproses te reduseer tot 'n produk van ontwikkeling, groei, aanpassing aan nuwe omstandighede, hoe wetenskaplik eksperimenteel ook al getoets of hoe suiwer ook al gemeet en kwantitatief bereken, dit hou nie rekening met die diepere momente van menswees nie.

Dit wil voorkom op die teologies georiënteerde beskouing oor die mens met sy oorsprong as skepsel van God, sy wese na die beeld van God, al is dit deur die sonde verduister, en sy bestemming tot God, vir diegene wat dit as geopenbaarde waarhede in die geloof aanvaar, iets van oneindig ryker, groter en dieper betekenis inhou. Die opvoedingsproses hou ook hiermee verband. Vir

hulle is dit iets groots en geskied dit onder verhewe verantwoordelikheid en diepe verpligting.

Hiermee het ons nou kortliks die twee hoofmomente in die lewensopvatte-
like gestel, naamlik die waardebeskouing en mensbeskouing en is die patroon
aangestip waarop die aandeel daarvan op die opleiding nagegaan kan word.

Kortliks nou eers 'n woord oor die proses van opleiding van die opvoeder-
onderwyser.

Dat daar opleiding van onderwysers moet wees word vandag algemeen
aanvaar, veral in 'n wêreld waarin die beskawing baie gekompliseerd en
gespesialiseerd geraak het. Dit was egter nie altyd so nie, 'n Bietjie meer as
'n eeu gelede het dit nog nie eers ten volle deurgedring in ouer lande van die
vasteland nie en was daar hier in ons land nog maar net sporadiese gedagtes
in hierdie rigting. En toe eenmaal so ver gekom is om onderwysers op te
lei, het dit nog maar gebrekkig gegaan, meestal op die patroon van „pupil
teachers system” waar die jong onderwyser eintlik in die hande van die hoof
van die skool geplaas is en sy opleiding so saam met die poging om skool te
hou, plaasgevind het. Algaande is opleiding meer georganiseerd gedoen en is
langer tyd aan sekere skole, normaalskole of universiteitskolleges bestee om die
onderwyser 'n beter akademiese en professionele opleiding te gee. Die klem
het egter in 'n groot mate nog op die onderrig van die drie r'e as sodanig geval
met 'n redelike klem op die inhoudelike. Verder ook vaardighede soos Sang en
enige Hand- en Naaldwerk. Tot vandag is daar baie vraagstukke in verband
met opleiding waarvoor nie finaliteit verkry is nie. Ons dink maar aan die
duur van opleiding; die kurrikulum vir hoër-, laer-, en spesialeskoolonderwysers;
die plek waar opleiding eintlik moet plaasvind, te wete kollege of universiteit
of die twee gekombineerd; die akademiese versus die professionele, ofte wel
die inhoudelike versus die metodologiese; proefonderwys, die oefenskool; serti-
fisering en diplomering en so meer, om nie eers van die versplintering en
uiteenlopendheid van kursusse in die verskillende provinsies en onder die departe-
ment Onderwys, Kuns en Wetenskap te praat nie. As voorbeelde kan ons in
die verband net noem die opleiding van onderwysers vir musiek, spraak, skone
kunste, tegniese en handelsvakke.

Ons tema dek gelukkig nie hierdie veld nie, maar dit is tog ook nie van
hierdie terrein uitgesluit nie. Die tyd ontbreek om enigiets daarvoor te sê. Net
dit: die aandeel van die lewensopvatting is gemoeid met hulle algar en in ons
land behoort trouens groter kelm daarop te val. Al waartoe ons wil oorgaan is
om die opleidingsproses self kortliks in oënskou te neem.

Opleiding is 'n proses waar mense onderwys, opvoeding en vorming ontvang
sodat hulle in staat sal wees om iets daarvan weer aan die kind as onmondige,
onvolwassene en sedelik-afhanklike te gaan oordra. Met ander woorde, die
student word opgevoed om weer te gaan opvoed. Hy word bekwaam gemaak

en in die bekwaammaking het hy deel aan die proses van bekwaamwording wat steeds onvoltooid bly en nooit regtig afgesluit word nie. Dit geskied altyd met meer as 'n selfsugtige of selfbeoordelende motief. Hy ontvang en verwerk om weer aan ander te gee, sodat hulle weer op hulle beurt sal ontvang en op hulle wyse sal verwerk dit wat hulle ontvang. Hierdeur word hy gevorm om selfstandig te kan kies en die wil te hê om gehoorsaamheid te betoon aan die wekroep van die hoogste waardes wat hom sal dring om daaraan vorm te gee. Die hoogs waardevolle word so vir die opvoeding 'n kleinood om gewaardeer te word, nagestreef te word, gehandhaaf te word, sodat hy hom met idealisme en oorgawe daarvoor sal beywer. Die taak sou maklik gewees het, as dit bloot 'n meganies-werktuiglike was, as dit beperk sou gebly het by kennis, vaardighede, tegniese en anderkundighede. Met die formulering in die tema het ons juis verseker dat dit nie die bedoeling is nie — daarom die woord **opvoeder-onderwyser**. Dan is dit vir geen misverstand vatbaar nie. Nie dat die begrip onderwyser so beperk hoef te wees nie, maar ons het nou eenmaal die veel breër begrip van opvoeding en opvoeder teenoor onderwys en onderwyser. Alhoewel in die spreektaal met onderwyser iemand bedoel word wat onderwys gee en ook opvoed, is daar tog 'n veel dieper bedoeling as gepraat word van so en so as 'n onderwyser wat ook 'n ware opvoeder is.

In die opleidingsproses is daar ook sprake van opleiding en bekwaammaking vir 'n beroep. Die beroep is nie gewoonweg net maar 'n werk nie. Dit moet eerder gesien word as idee. Die onderwys as werk sou veel klem laat val op die werkstoestande, diensvoorwaardes, aantal ure per dag en aantal dae per jaar, salariskwessie en ander voorregte. 'n Houding wat maklik aanleiding gee tot 'n stryd om groter voorregte en tot die ontwikkeling van griewe oor voorregte wat nie verkry is nie. Dit skep ook makliker die geleentheid om in die geval van promosieaangeleenthede by sommige 'n sogenaamde bevoordeling van kollegas raak te sien wat ten koste van eie persoon bevordering sou geniet het. Professionele kollegialiteit ly daaronder en dit versteur die goeie verhouding wat so noodsaaklik by dienaars van 'n beroep is. Nie dat daar nie vir verbeteringe gesorg en gestry moet word nie, maar dit mag nie hoofsaak word nie. Word daar opgelei vir 'n beroep verander die prent heeltemal. 'n Beroep word nie deur die mense, of skool of organisasie gemaak nie. Dit is eerder die idee van die beroep met sy aanhangers, beoefenaars en belyers. Die idee en alles wat in nou verband daarmee staan bring by hulle 'n eenheidsgedagte saam met verdieping en verryking. Die idee van 'n beroep is niks anders nie as 'n waardebegrip wat 'n wekroep tot die persoon rig en hom onder eie verpligting plaas om dit te gehoorsaam. Die begrip beroep impliseer steeds dat die mens aangespreek word en onder 'n appèl geplaas word om gewilliglik gehoor te gee. Hy kom voor die keuse om diens te lewer en arbeid van selfoorskrydende aard te verrig, en om op te offer selfs wanneer dit ten koste van homself gaan.

Indien die oproep op homself steeds op konstante wyse beantwoord word ter handhawing van alles wat die idee van die beroep positief insluit, en ter bestryding van alles wat die idee skade berokken, dan word die beroep iets nog hoërs en die invloed daarvan op die mens nog omvangryker. Sien hy hierin dat die idee van sy beroep onderworpe is aan God, en dat hy in laaste instansie as geroepene verantwoordelikheid teenoor Hom het, dan word die beroep 'n roeping.

Die onderwysberoep is een van die beste voorbeelde waar die werk meer as net 'n beroep is; dit is 'n roeping. Die verpligtinge en verantwoordelikhede is groot en omvangryk. Die onderwysers of opvoederonderwyser staan in die plek van die ouer wanneer die kind in die skool is. En vir die Christenouer is sy kind in verbondskind. Sodanige verantwoordelikheid neem die onderwyser op sy skouers. Hy het te doen met die opvoeding van die hele mens: sy fisiese, psigiese, sosiale, intellektuele, sedelike en godsdienstige vorming. Hy het aan die ander kant die spesifieke taak teenoor die staat om die voorgeskrewe leergange af te handel en die kind se kennis op peil te bring. Verder het hy baie pertinent te doen met die oordrag van die kultuurwaardes van die volk. Die lewens- en wêreldbeskouing in totale sin, maar die lewensopvattelijke meer in die praktiese sin het hiermee veel te doen. Die kultuurwaardes is nie maar net enige kultuurwaardes nie. Dit is iets wat noue verbondenheid het met elke mens, maar net so met elke volk. Dis hier waar die nasionale op die voorgrond tree en waar die opvoeding nooit sonder die nasionale kan gedy nie. Die kultuurwaardes lê opgesluit in die waardesisteem van die lewensopvatting. Die eiesoortigheid van die kultuurwaardes is juis as gevolg van die eiesoortigheid en partikulariteit van die lewensopvatting van elke volk. Elke volk trag om aan dit waarin hy geloof het en waaraan hy waarde heg, in sy kultuuruitinge vorm te gee.

Die noue verband tussen die lewensopvattelijke en die opvoeding en so ook dan, vir die opleiding van die onderwyser, is baie duidelik.

„'n Mens se beskouing oor die lewe bepaal sy beskouing oor die opvoeding” sê prof. Chris Coetzee. „Elke levensbeskouing behelst een opvoedingstheorie en elke opvoedingstheorie is gebouwd op een levensbeskouing”, skryf De Hovre. „Every system of education is based on a philosophy of life” beweer Brubacher. So kan talle aanhalings ter staving van hierdie byna aksiomatiese stelling genoem word.

Die Aandeel van die Lewensopvattelijke: Die aandeel van die lewensopvattelijke kan in die beperkte ruimte ter beskikking geensins oor kleiner besonderhede van die breë veld uitgewerk word nie. Slegs die algemene rigting oor 'n paar fasette daarvan sal die aandag kry, en dan ook maar hoofsaaklik die Afrikaanse lewensopvatting soos ons dit sien.

Die lewensopvatting van die student: Wanneer 'n eerstejaarstudent hom by

'n inrigting vir hoër onderwys aanmeld, is hy reeds ver gevorder op die pad na 'n eie lewensopvatting. Sy ouers en die gesinslewe met al die liefde, vermaninge, tereg wysinge, die aanleer van sekere gewoontes, liggaamlik en geestelik, die huisgodsdien, eerbied en ontsag teenoor ander, waardering van eiendom, daelikse roetiene soos tafel- en aandgebed, huislike pligte en verantwoordelikhede, gehoorsaamheid aan gesag en nog veel meer het reeds 'n basis gevorm en bly steeds 'n belangrike deel van eie boumateriaal om deur die student gebruik te word in die vorming van 'n eie lewensopvatting. Daarby kom nog die belangrike en doelgerigte opvoeding van die laer- en hoërskool en die kerk en kerlike organisasies. Die skool het veral sy kennis, taalgebruik, vaardighede en kundighede uitgebrei, hom geleer om met 'n wyer kring saam te werk en wet en orde van groter groepe te gehoorsaam. Sy estetiese gevoel en waardering het aandag gekry. Sy kennis van die Bybel en godsdienstige sake is uitgebrei deur skool en kerk en veral het die kerk reeds sy persoonlike verhouding teenoor God, die Vader en Skepper en die Drie-eenheid, sterk beklemtoon. Die meeste is op hierdie stadium reeds belydende lidmate en alhoewel nog maar in die eerste jare van werklike geloofslewe is daar vaste fundamente om op te bou. Die jare van wetenskaplike insig en navraag is reeds deur die hele hoërskooltydperk verstewig, en is hy verder nie onbekend met die emosionele en wilsmomente in eie karakter en die van ander nie. Hy is bekend met die waardes en al is dit nog in navolging van ouers en onderwysers het hy reeds 'n waardesisteem opgebou. Ver al is hy grotendeels by die stadium verby waar die hoogste waardes, die vitale en egofilistiese waardes, as sentraliserende waardes bo-aan die rangorde staan. In 'n mate nog skoorvoetend, ingetoë, wankelend, onhandig in sy verhouding met die teenoorgestelde geslag, het hy reeds met sy eie fisiese rypheid skerp en fel kennis gemaak. Die seksdrif wat met die aanbreek van die puberteitsfase sy wese byna geabsorbeer het, het saam met sy komponent van skaamtegevoel en weerhouding reeds die ewewig in sy lewe begin vind. Sy „Sturm und Drang“-periode is reeds aan die verbygaan en die erotiek van die jeugdige vind plek in sy gemoed. Die sosiaal-kulturele milieu waaraan hy hom tot dusver meer as 'n passiewe deelnemer laat vorm en lei het, begin 'n sterker trekkrag vir selfstandige deelname op hom uitoefen. Die heroïese in sy volksgeskiedenis het hom reeds deur die Geskiedenis op skool, geskrifte, volksfeeste en jeugbewegings beetgepak, en so word die volksgevoel intenser en sterker. Sy belangstelling om deel daaraan te hê word groter en die behoefte om burger en burgeres te word groei dieper.

In hierdie jare stoot 'n ander belangrike gebeurtenis in sy lewe kragte van selfstandigwording en volwassenheid skerp en loodreg deur sy hele bestaan. Die gebeurtenis om st. X op hoërskool, die laaste vesting van die kindertydperk, met sukses te kon aflê, bring intense gewaarwordings na vore. Dit is 'n mylpaal waar met 'n terugblik besef word dat, volgens hom, sy kinderdae vir goed

verby is en wat met skone herinneringe, gemeng met leedwese oor mislukkings en misverstande, deels hom laat vashou aan die bekende, en tog aan die ander kant weer 'n toekomsblik daarstel, vol verwagting oor die lewe van groter volwassenheid, selfstandigheid en vryheid. Die keuse van die beroep is reeds gedoen, en daar word uitgesien na 'n lokkende en wuiwende studentelewe. Hy is deurdrenk van gemengde gevoelens van vertwyfeling en onbestendigheid aan die een kant, maar met die jeugdige moed en brandende idealisme en verwagting aan die ander kant waarin beurtelings die een en dan die ander waarde die toon aangee. Nou is dit studie en die begeerte na kennis en sukses, dan weer die avontuurlike van die studentelewe met sy nuwe vriende en vriendinne in 'n frisse, vonkelende studentegemeenskap. Die gemoedslewe raak vol van die baie dinge wat nuut gaan wees en iets misteries-raaiselagtigs na vore bring. Vir die een gaan die nuwe vooruitsigte en toekomsvrae oor moontlike prestasies op die gebied van sport, vir 'n ander die kuns- en kultuurlewe en vir 'n derde die sosiale of gemeenskapslewe. Word dit genoeg beseef dat die eerstejaar wat op 'n kollege of universiteit aanland gevul is met baie ideale, maar tog vol van onsekerhede en met 'n beskouing oor die lewe en wêreld waarmee hy nog maar net op die eerste bult van eie rekenskap gekom het? Hy soek nog sekerheid en na die sin van al die dinge en hoe hy as mens na behore daarby sal inpas. Alhoewel hy reeds oneindig veel materiaal vir 'n eie lewensopvatting versamel het, wag dit op die finale jare van beslag en vormgewing. Nie dat dit afgehandel sal word in die studentetydperk nie, maar die lewensvrae gaan sterk op die voorgrond tree, en die tydperk om die patroon daarvan uit te stippel lê vlak voor die deur. Die jare is swanger met die moontlikhede van geestelike rypwording, gevoel van selfstandigheid, verantwoordelikheid en mondigheid — alles direkte boustene in sy lewensopvatting. Hy sal tot eie standpunt moet kom, al sal dit vir die swakkeres nog maar 'n napratery of passiewe navolging beteken. Een van die kenmerke van die lewe van die volwassene is 'n eie beskouing, 'n eie smaak, eie beginsels van keuse, en 'n eie betekenis aan die sinvolheid van die lewe. Al word hierdie jare gekenmerk deur 'n skeptisisme en 'n soek na sekerheid, is dit nie elkeen wat met 'n streng kritiese beskouing tot die kern en fondament kan deurdring en hom duidelik rekenskap kan gee van 'n eie lewensopvatting nie. Hierin het hy hulp en leiding nodig. Die nodige middels soos geboue en biblioteek, en fasiliteite soos tehuse, sportgeriewe en klubkamers moet gereed wees om hom hierin van die nodige te voorsien. Ons kom nou by enkeles daarvan waarin die lewesopvattelijke gedurig 'n onderliggende faktor bly, diep ingewef soos die fyn senudraadjies in die liggaam, steeds voorhande om homself te laat geld.

Die Dosent: Waar 'n dosent met die so pas beskrewende ontluikende jeugdige persoonlikheid te doen kry, kan dit nie anders as dat hy 'n groot aandeel in die vorming van 'n eie lewensopvatting by die student moet hê nie. Sy rypheid en

leiding gaan 'n besondere bydrae lewer wanneer die student in sy studiejare die konglomeraat van ervaringsmateriaal gaan inpas, inbou en sistematiseer in die raamwerk van sy beskouinge.

Daarom is die eise wat aan 'n dosent gestel word veelvuldig en van groot belang. As ons enigsins wil waag om 'n opsomming daarvan te maak sal dit wees: Hy moet sy vak deeglik en deurdringend ken. Gevorderde studies met grondige, wetenskaplik gefundeerde kennis, 'n volgehoue en dringende belangstelling, wydbelese oorsig met diepe insig en so meer is alles nodig. Dit moet egter nie slegs by vakkennis gebly het nie. Hy moet minstens ook in die Opvoedkunde deeglik onderlê wees, sodat hy die kind, die student en die hele skoolwese vanuit die grondliggende opvoedkundige beginsels sal kan benader. Hy moet verder die regte persoonlikheid besit, 'n dinamiese leier wees, vol van idealisme om die jeugdige te inspireer. Sy karakter, sedelik sterk, met hoë eise wat hy aan homself ook stel. Deugde soos eerlikheid, lojaliteit, regverdigheid, billikheid, volharding, vriendelikheid, beleefdheid en 'n sin vir humor, moet sy lewe versier. Dan moet hy 'n rype en ervare persoon wees wat reeds teen 'n breë agtergrond oordele kan vel en besluite kan neem. Die ervaring moet lief in 'n skool self opgedoen word, sodat hy die breë praktyk waarvoor opleiding plaasvind deur en deur sal ken. By alles moet hy gevul wees met 'n groot liefde vir die beroep en sy medemens, en met 'n eie denkbeeld oor die sinvolheid van die lewe.

Hy moet voldoende belangstelling in die opleiding en die studente self besit, sodat hy ook met gewilligheid en entoegasie buite die lesinglokaal, die vorming van die student sal nastreef soos op die gebied van sport, studenteverenigings, tehuis- en kultuurlewe. Die kultuurwaardes van die volk moet ook sy eie geword het, sodat hy dit met waardering sal kan oordra.

Wat lewensopvatting betref moet hy tot 'n eie standpunt en oortuiging gekom het. Wat egter by die opleiding van onderwysers van fundamentele belang is, is dat sy lewensopvatting in hooftrekke ooreen moet stem met die van die volk vir wie hy onderwysers oplei. Daardie manne aan wie 'n volk die verantwoordelikheid opdra om sy mooiste en hoogste kultuurwaardes vorm te gee in die lewe van die opkomende geslag, daardie manne moet self oortuigde draers daarvan wees, anders bly dit maar halfhartig en kunsmatig. Sonder enige verwysing na politieke partye, sal 'n dosent wat vir die Afrikaanssprekende deel van ons bevolking onderwysers oplei volgens die Afrikaanse lewensopvatting onder andere byvoorbeeld moet hê: 'n Christelik-georiënteerde lewensopvatting, Suid-Afrika as eerste liefde aanvaar het, die algemene beginsels van apartheid handhaaf — die vertikale asook die horisontale beginsels (volgens Stoker).

Met die Christelike lewensopvatting word bedoel die Protestants-Christelike soos beliggaam in die Calvinisme. Vir ons Engelssprekende medeburgers

sal dit ook Protestants-Christelik beteken, maar dan volgens die Anglikaanse, Presbeteriaanse ensovoorts opvattinge. Suid-Afrika se eerste liefde bedoel trou aan die land met die behartiging van al sy belange, trou aan die taal en tradisies, dit wil sê vir die Afrikaanssprekende sy taal en sy tradisies en vir die Engelssprekende ook sy taal en sy tradisies soos hy dit aan Suid-Afrika vir Suid-Afrika kan gee. Onnodig om by te voeg dat daar wedersydse waardering en positiewe optrede teenoor mekaar en ander groepe behoort te wees.

Die vraag kan nou gevra word of 'n dosent sy standpunt aan sy studente moet openbaar. Sal dit nie op propaganda, indoktrinasie of regimentering uitloop nie? Dit is my oorwoë mening dat dit die plig van die dosent is om in alle bescheidenheid en ootmoed sy standpunt te stel. Maar daarmee saam so objektief moontlik, onderworpe aan dieselfde eerlike kritiek as wat hy toepas op sy eie, ook die sienswyse van ander. Wat hy nie mag doen nie is om 'n student wat van hom verskil, te dwing om sy persoonlike standpunt aan te neem en slegs daarvoor krediet te gee. Verskille wat wetenskaplik verantwoord is, moet as sodanig eerbiedig word. Die verskille prikkel juis die student tot nadenke en selfondersoek om dan met worsteling sy eie te bou. Dit is ook om hierdie rede dat die student die reg het om standpuntstellings van sy rypere leermeesters te kan verwag. Dit sal ongelukkig en onsinnig wees om die eerlike oordrag aan studente volgens die algemeen aanvaarde lewensopvatting van 'n volk indoktrinasie of propaganda te noem. Volgens die letterlike betekenis sal dit so wees, maar dan is alle opvoeding daaraan skuldig. Om sogenaamd neutraal te wees is of 'n bluf, of 'n bedrog, want dit kom ook maar weer op 'n eiesoortige beskouing neer en in ons dae nogal met meer as geringe invloed. Daar kan hoogstens van ewewigtigheid in die verband gepraat word.

Opsommend kan gesê word dat die dosent se eie lewensopvatting 'n belangrike bydrae tot die vorming van 'n eie opvatting by die student lewer, maar dat ook die leerstof en die wyse van aanbieding daarvan op hulle beurt 'n bydrae het, soos nou verder aangetoon.

Die Leerplan: By die opleiding van onderwysers moet die kurrikulum eintlik 'n wyer vertolking hê as slegs die aantal vakke soos in die leerplan aangestip. So 'n groot deel van die opleiding vind ook buite die lesingslokaal en die vakgebiede plaas. Die aandeel van die lewensopvattelijke skemer egter op alle terreine deur.

Kom ons eerstens by die vakke in die leerplan van sodanige inrigtings, moet daar getuig word dat eenvormigheid nie bestaan nie. Die verskille kan toegeskryf word aan verskeie logies verantwoordbare oorsake soos byvoorbeeld die verskille wat ontstaan omdat vir bepaalde tipes skole of kursusse opgelei word. Dit is logies as die kurrikulum vir opleiding vir 'n laerskool, 'n hoërskool, handelskool of landboukool sekere verskille sal hê ten gevolge van die verskil van inhoudelike werk wat by elk gedoen word. Die saak word anders as daar

verskille voorkom waar hierdie redes nie geld nie. Soms is daar groot verskille in die kurrikula van kolleges en universiteite wat onderwysers vir dieselfde soort skool oplei. Nie dat 'n doodse eenvormigheid wenslik of moontlik is nie. Die saak is dat ander en dieperliggende sake die vakke in 'n kurrikulum bepaal. Dit geld nie net die vakke nie, maar ook die inhoudelike gedeeltes soos voorgeskryf in die leergange en die relatiewe aksentuering van voorgeskrewe vakke. As daar byvoorbeeld in die leerplanne van kolleges van sekere provinsies deurgaans Bybelonderrig voorkom, maar die vak nie eers genoem word in kolleges van 'n ander provinsie nie, dan moet daar dieper gedelf word vir die redes. Dieselfde kan gesê word van die Fakulteite vir Opvoedkunde aan ons universiteite. Opvallende graduele verskille geld ook vir ander vakke, byvoorbeeld die amptelike tale (moedertaal en tweedetaal), Geskiedenis (vaderlandse en algemene Geskiedenis), Proefonderwys ensovoorts. Net so is dit opmerklik dat vir die afdeling Grondslae in die opleidingskurrikulum daar by een inrigting bykans twee maal soveel tyd afgestaan word as by die ander. So kry die Metodiek van skoolvakke, of die vaardigheidsvakke weer relatief veel meer aandag by sommige as wat die geval by ander is. Verder is daar groot verskille wat die verspreiding betref. 'n Vak word by een inrigting in een jaar afgehandel en by 'n ander loop dit oor 2 of 3 jaar.

Al hierdie dinge, die bepaling van die vakke, die inhoudelike soos voorgeskryf in die leergange van vakke, die toekenning van tyd op die rooster, die verspreiding van die vakke oor die duur van die kursus ensovoorts lewer deurgaans getuienis van watter waarde daaraan geheg word. Hierdeur plaas ons direk die lewensopvattelijke in die prent. Die een leerplan het sterk tekens van tēisties georiēnteerd te wees, die ander een toon tekens van 'n naturalistiese, pragmatistiese of eksperimentalistiese siening; net so kry ons tekens van meer nasionale of liberalistiese rigtings.

Dit word nie slegs gesien in wat deur die leerplan en leergange bepaal word nie, maar word net soveel gevind in die wyse van oordrag daarvan. Die lewensopvattelijke kleur die inhoud asook die oordrag daarvan. Hiermee kom ons terug op die dosent, wat veral onder leiding van die hoof en outoriteite bo hom 'n groot invloed uitoefen op die uitgangspunt, gees en rigting waarin 'n inrigting beweeg.

Soos reeds gesê, sluit die kurrikulum by die opleiding van onderwysers veel meer as die werklike lesing en eksamenwerk in. Hierdie aktiwiteite geskied nie as doel op sigself nie. Die sport, sosiale aktiwiteite, verenigingslewe en kultuuraktiwiteite is nie slegs daar omrede ontspanning, eie vaardigheid of selfs eie vorming nie. Alles staan in diens van die opleiding en daarom moet die indirekte of dieperliggende doeleindes altyd wees om hierdie dinge te bekom vir latere oordrag aan kinders op skool en dit op so 'n wyse dat hulle opgevoed sal word. Die waardebepaling en die algemeen-menslike daarin spreek veel sterker tot die

aspirantonderwyser as wat met ander die geval sou wees. Gewoonweg bepaal jou lewensopvatting jou houding teenoor hierdie vrye-tyd-aktiwiteite, maar die klem hierop by onderwysersopleiding is nog veel sterker. En nou moet hieronder nie verstaan word dat 'n man 'n goeie sportman moet wees sodat hy die skoolseuns volgens die eise van 'n skoolhoof sal kan opdreun tot hoë prestasies in sport om so die skool in die kalklig te bring nie. Die sport net soos die ander buiteaktiwiteite het sy plek in die waardesisteem, maar seer seker nie die hoogste of sentraliserende waarde soos dit ongelukkig vandag baie keer aange-tref word nie.

So gaan dit op elke terrein waar die student beweeg. Hy kom nooit los van sy eie lewensopvatting of die lewensopvatting van hulle wat hom oplei nie. Die aksiologie en die antropologie slaan tent op waar hy hom ook al in die duur van sy opleiding beweeg, in die lesingskamer, tehuis, proefskool, kultuur- en sportaktiwiteite, openbare lewe of in sy binnekamer. Dit vorm deel van die gesindheid teenoor die belangrike vraagstukke in sy beroep, dinge waaraan ons nie eers kan raak nie, soos sy houding teenoor die gesinslewe, volkslewe, kerklike lewe, gesag en vryheid, ontspanning en arbeid, professionele lojaliteit, alles deel van die lewe waarvan die sinvolheid in hom vorm moet kry.

Slotopmerking: Wanneer 'n mens die wye veld in oënskou neem ten opsigte van al die vakmateriaal, buitebedrywighede, praktiese vraagstukke en die inwerkende invloed van ander beskouings, is dit baie duidelik dat hy by die vorming van 'n eie lewensopvatting sekere grondliggende beginsels vir hom sal moet stel om te help om rigting te kry en koers te hou. Andersins kan 'n mens maklik verval raak in versplintering en verwarring tussen al die fasette van die ganse opvoedingsproses. 'n Proses wat hy deels self moes deurmaak, maar vir die toekoms die verantwoordelikheid op hom gaan neem vir baie ander wat dit nog moet deurmaak. Dit is die verantwoordelikheid van een mens teenoor 'n ander mens se kind wat ook 'n mens is. Bo en behalwe die verantwoordelikheid van opvoeder vir die opvoeding, is daar die verantwoordelikheid aan die ouer, aan die staat, aan die beroep en roeping en bo alles teenoor God wat beide opvoeder en kind tot 'n taak roep, elkeen op Sy wyse en Sy tyd.

Daar is sodanige beginsels wat die lewe sinvol maak en wat eenheid en koers vir die opvoederonderwyser kan gee. Elke mens en elke volk het sy eie. Dit verwerk hy in sy lewensopvatting. Vir die persoon met 'n Afrikaanse lewensopvatting is daar geen groter en sterker bindende beginsels in en vir die opvoeding en onderwys nie, as daar die wat soos 'n silwerdraad deur ons onderwysgeskiedenis loop, so kragtig geïnkorporeer lê in ons diepste beskouings oor die mens en die lewe en die sinvolheid daarvan, so heftig betwis en dikwels misverstaan — vir ons die so ou bekende, maar tog so min deurleefde — ek noem u die beginsels van die **CHRISTELIKE EN NASIONALE ONDERWYS**, met die hoofklem op die eerste beginsel, want die tweede is ondergeskik aan en onvergelykbaar met die eerste.