

TWEE ISMES IN DIE MODERNE ONDERWYS.
(Uittreksel van Toespraak gehou voor die T.O.-Saamtrek te Rustenburg).

Die onderwerp wat u bestuur aan my voorgelê het en waaroor en vandag 'n paar woorde wil spreek, is in die vorm van die vraag: Wat skort aan ons onderwys?

Skort daar dan iets aan die onderwys?

Ja, daar skort iets aan die onderwys; trouens, daar het nog altyd deur die eeue iets geskort en die rede daarvoor is voor die hand liggend: die onderwyskorps bestaan uit mense, en mense is onvolmaak. Maar hierdie is 'n algemene skorting, vaag en abstrak, en ons kan nie 'n tou daaraan vasmaak nie. Van die algemene moet ons dus oorstap na die besondere en gevolglik ons vraag liever so stel: skort daar iets aan ons twintigste-eeuse onderwys in besonder, iets wat verhelp kan word?

Die antwoord op hierdie vraag moet ons by die persone en inrigtings wat die produkte van ons skole in ontvangs neem gaan soek. Daar is hoofsaaklik twee sodanige groepe: hoër onderwysinrigtings, en werkgewers. Nou is ons almal bewus van die ontstellend hoë persentasie leerlinge wat jaarliks in hulle eerste studiejaar aan die universiteit druipe, en nie weens gebrek aan talent nie. Wat die ander groep betref, haal ek aan wat dr. F. J. de Villiers, nywerheidsadviseur van die Dept. Handel en Nywerheid, onlangs in 'n toespraak gesê het: „Die hedendaagse onderwys herei die jongmense nie voor om sy plek in die samelewing vol te staan nie Die jongmense tas in die donker rond; hy is onseker, en sy gedagtes word in beslag geneem met probleme van geloof, seks, gemeenskapslewe en die arbeidslewe”. (Koerantberig). Op sy beurt verwys dr. De Villiers na 'n ondersoek wat tevore i.v.m. dié saak gedoen was, en sê: „Skerp kritiek op S.A. jongmense wat uit opvoedkundige inrigtings kom is onlangs tydens 'n ondersoek uitgespreek deur meer as 600 sakemanne, staatsamptenare, wetenskaplikes en opvoedkundiges uit alle dele van die Unie. Die produk van ons skole en kolleges voldoen nie aan die vereistes vir indiensneming nie. Die opkomende geslag het nie 'n sin vir verantwoordelikheid, dissipline en lojaliteit nie. Jongmense word nie geleer om te dink nie, is die gevolgtrekking waartoe na die ondersoek geraak is”.

Uitgaande van die uitspraak van meer as 600 sakemanne, staatsamptenare, wetenskaplikes en opvoedkundiges, en van dit wat ons as onderwysers almal self al gesien het aan mislukkings en uitsakkeling—en dit van leerlinge van wie ons dit nie verwag het nie—moet ons dus 'n

bevestigende antwoord gee op die vraag of daar iets aan die moderne onderwys in besonder skort.

Dit bring my nou terug op die oorspronklike vraag: wat skort aan ons onderwys?

Die aanhaling hierbo het die saak reeds duidelik gestel. Die onderwys leer die kind nie 'n besef vir verantwoordelikheid, dissipline en lojaliteit nie; dit leer die kind nie dink nie. Op die volle implikasie van hierdie vier begrippe kan ons nou nie ingaan nie, maar genoeg is dit om te sê dat dit van die grootste bates is waarmee die jongmens die lewe ingaan, en waarsonder hy glad nie vir die lewe toegerus is nie. Nou weet ons almal wat gewoonlik as die doel van onderwys en opvoeding gestel word, maar om geen twyfel daaromtrent te laat nie, gaan ek dit hier baie kort opsom: Die doel van onderwys is OPGEVOEDHEID, d.w.s. toegerustheid vir die lewe, en hierdie toerusting behels: kennis, algemeen en besonder; ontwikkeling van die intellektuele vermoë deur te kan dink en te besin; bereidheid om te werk, oninteressante en onsensasionele roetinerwerk; bereidheid om te volhard ten spyte van terugslae; onderwerping aan dissipline; 'n sin vir verantwoordelikheid; gebalanseerdheid in die neem van plesier; kennis en begrip van kulturele dinge en gereedheid tot deelname daaraan; eerbied vir die reg van ander; kennis van en geloof in algemene sedelikheid; geloof in die Skepper en Sy Skepping.

So het ons as studente die saak verstaan, en nou moet ons tot die ontugtering kom dat ons dit nie bereik nie. Ons voer tog ons onderwys-take taamlik pligsgetrou uit en die inspeksierapport bevestig dit.

Dit dan is die posisie. Waar lê nou die fout?

Volgens my beskeie oordeel moet die skuld vir die tekortkoming op rekening van die moderne onderwysteorie of -filosofie kom. Die hele onderwysorganisasie is per slot van rekening soos 'n organisme met 'n brein en 'n liggaam. Die brein, of die onderwysteorie, is die sentrum van die beleid en metode terwyl die liggaam die diensdoende onderwyskorps is wat die beleid van die brein uitvoer. Wie nou eintlik verantwoordelik is vir die ontwerp van die teorieë is moeilik om te sê, maar wat wel maklik gesien kan word, is die liggaam, want dit is die onderwysmanne van die direkteur tot die nietigste assistentjie. Hulle dwaling is die dwaling van die onderwysfilosofie, want hulle is maar net die werktuie.

Die dwaling van die onderwysteorie is op hulle beurt toe te skryf aan beïnvloeding deur die strominge en ismes wat die wêreld die afgelope paar dekades gekenmerk het. U kan aan geen enkele van die groot ismes van ons tyd dink nie, of u hoor 'n weerklank daarvan in die onderwys. Gedurig is hierdie ismes besig om die opvoedkundige filosofie aan te vreet sodat die klem in die onderwys sporadies verskuif na een of ander

van die kleiner aspekte van opvoeding, al na gelang die betrokke isme die mensdom van sy belangrikheid kan oortuig. Dit is 'n fout: die doel van opvoeding en vorming is onveranderlik en universeel want opgevoedheid bly wat dit maar altyd was; dit is maar net die bybring van die besondere en algemene kennis wat met die tyd verander, maar die ander aspekte van die toerusting het nog nooit verander nie.

Uit 'n redelik lang lys van ismes onder die invloed waarvan die opvoedkundige denke tans verkeer, wil ek vandag net twee neem omdat hulle m.i. die grootste deel van die skuld dra vir die dwalinge en mistas-tinge van die onderwysteorie. Hulle name is nie so goed bekend nie; een daarvan is wel geruime tyd al in omloop, maar die ander sal vandag vrygestel word, d.w.s. as ek u van die bestaan daarvan kan oortuig.

DIE PSIGOLOGISME:

Die stroming wat ons twintigste-eeuse samelewing kenmerk, is beslis nie Psigologie nie maar Psigologisme, d.w.s. psigologiese dweepsug, net soos kerkisme kerklike en chauvinisme nasionale dweepsug is. Daar is haas geen terrein van die samelewing—of geesteswetenskap—wat nie sigbaar deur hierdie isme aangevreet is nie. Hierdie aanvretingswerk is reeds op 'n paar terreine deur manne van groot formaat aangetoon en ek gaan vandag veral verwys na die artikelrecks van dr. N. P. van Wyk Louw in „Die Huisgenoot” van 16 Jan. 1953—3 April 1953 waarin hy op onbetwisbare wyse die invloed van die psigologisme in die letterkunde-wetenskap aan die kaak gestel het. Omdat wat hy op sy terrein gesê het, ook letterlik van toepassing is op die opvoeding, gaan ek daaruit breed-voerig aanhaal: „Sedert daar denkers opgestaan het om te verkondig dat die twintigste eeu die eeu van die sielkunde sal wees; dat hierdie wetens-skap die grondslag van alle ander wetenskappe is en oor hulle sal heers soos die teologie dit in die middeleeue gedoen het; van toe af het ons almal 'n bietjie psigologisties aangeklam geraak. . . . So teen die einde van die neëntiende eeu het die groot imperialistiese aggressie van die psigologie teen die ander wetenskappe begin: hy moes die grondslag van hulle almal word, hulle almal konstitueer en deurstraal. Die staatsleer, die etiek en verwante gebiede . . . is hulle nie die wetenskappe van die mens en sy neigings nie? Nou ja, dan sal die psigologie hulle vir ons verklaar”. Die letterkundige kritiek is sonder slag of stoot verower. „Hulle het aanvaar dat die sielkunde vir hulle 'n **grondslag kan gee en hulle metode aan hulle kan voorskrywe**. Hulle aandag is afgewend van die boek self, afgewend van die vraag waarom dit goed is, hoe dit inmeekaarsit. Hulle hele belang-stelling het begin uitgaan na die skrywer, die mens agter die boek.” . . . „Die gevoel dat die psigologistiese instelling die helderheid van dink op

alle gebiede vertroebel, is vir my nie iets van gister of vandag nie. Jare gelede het ek agtergekom hoe hierdie moderne isme oral verwarring stig en die menslike denke weglei van wat eintlik sy objekte moet wees: die sake self. Ek het gemerk hoe die psigologisme die dink altyd laat vasloop in die moeras van die menslike gees—weg van die harde loopklippe van die „feite” en in die diep modder van ons motiewe in”.

Maar nie net op die gebied van die literatuurbeskouing het die psigologisme hom laat geld nie. Die etiek het swaar deurgeloop en dryf vandag willoos op hierdie stroom. Die etiek, wat die leer van die goeie—en daarom ook die onderskeiding van die kwade—was, is hopeloos verward deur die besondere denkwysse van die psigologisme. ’n Daad is nie meer eties goed of eties verkeerd nie, dit hang alles af van die onderliggende motief. So word die denke weggelei van die objekte selfs in die moeras van die motiewe in. ’n Praktiese toepassing van die etiek vind ons in die regspraak, wie se taak dit is om die goeie te beskerm en die verkeerde te straf. Wat gebeur in die howe? Die laagste boosdoener word verskoon as die sielkundige die hof kan oortuig van sielkundige steurings by die beskuldigde. Voor ’n invloedryke Afrikaanse liggaam het appèlregter Toon van den Heever hom onlangs as volg uitgelaat: „Ek het myself dikwels die vraag afgevra of die S.A. strafwet so verlig geraak het dat dit sy doeltreffendheid verloor het. By elke moordsaak daag daar ’n menigte sielkundiges op om te probeer bewys dat die beskuldigde nie vir sy dae verantwoordelik gehou kan word nie. ’n Mens wonder dikwels waarom iemand wat nie vir wat hy gedoen het aanspreeklik kan wees nie, altyd die tyd en geleentheid kies wanneer daar geen polisie-man naby sal wees nie”. (Koerantberig).

Vir ons doel is egter van veel meer belang die aanvretingswerk in die opvoedingswetenskap. As daar een van die geesteswetenskappe is wat die swaarste getref is, dan is dit hy. Aan hom veral het die psigologisme ’n grondslag gegee en ’n metode voorgeskrywe, en hier veral is die gedagte weggelei van die eintlike saak waarmee ons te doen het en is die belangstelling van die opvoedingstaak weggelei na die aantal psigologiese probleme wat voor ons in die klas sit. Die suiwer opvoedkunde het hom gewilliglik gewerp in die arms van hierdie beskermheer en is vandag niks anders nie as ’n bywoner van die psigologisme.

Nou moet ons erken dat daar sielkundige waarhede is wat vir die opvoeding van groot waarde is en ek pleit glad nie dat die baba saam met die badwater uitgegooi moet word nie. Maar sielkundige insig en psigologisme is nie dieselfde ding nie. In „Die Huisgenoot” van 19 Junie 1953 skryf prof. A. H. Murray dat „die modern opgeleide onderwysman sielkundige insig in die aard van die kind verloor het . . . omdat die mens

in die woestyn van psigologisme en naturalisme verdwaal het". Dit, sê hy, lê al so ver terug dat die onderwysman dit nie meer onthou nie en meen dat dit die normale toestand is om verdwaal te wees.

Om al die knope van die psigologistiese net wat oor ons lê los te woel, is nie 'n geringe taak nie: ons eie dink moet eers van die psigologisme gesuiwer word, en hoe kry 'n mens jou van jou eie tyd los? Dit is dan in alle beskeidenheid dat ek in elk geval gaan probeer om 'n paar opvoedkundige dwalinge van die psigologisme aan te toon. Die reg om hierdie dinge dwalinge te noem, kry ek van die Christelike en Nasionale lewensbeskouing wat ek as lid van die T.O. bely.

1. Insig in die ware aard van die kind:

Die psigologie is by uitstek die wetenskap wat hom besighou met die ondersoek van die geestes aard van die mens, en baie onthullings is in dié verband reeds gemaak. Maar dit lyk of die psigologis die één aspek van menslike aard wat ver bo die ander uittoon, nie raaksien nie, nl. die mens se redelikheid (of rede). In genoemde artikel van prof. Murray sê hy dat Calvyn een van die laaste skrywers oor die sielkunde was, en hy het op sy beurt voortgebou op die sielkunde van Aristoteles en Augustinus. Hulle erken dat die redelikheid die één aspek van menslike aard is wat essensieel menslik is omdat dit juis dié vermoë is wat die mens onderskei van die dier. Naas redelikheid is daar ook ander vermoëns in die menslike gees soos emosies en instinkte, maar 'n gesonde mensbeskouing sal altyd die prioriteit van die rede moet erken. Die psigologisme het hierdie balans byster geraak want in sy strewe na wetenskapagtigheid soek die psigologis altyd te meet dit wat hy ondersoek, en redelikheid laat hom nie meet nie, want dit, sê prof. Murray, deel die mens met God. „Daarom kom dit dat die sielkunde al hoe meer gerig word op die studie van afwykings omdat dit afwykings is en gemeet kan word maar die normale mens nie raak nie. Vanselfsprekend stel die onderwyser wat sielkundig geöriënteer is en wie se geheue nie swakker as sy instinkte is nie, veel meer belang in die abnormale, die sonderlinge, die agterlike in die kind as in sy redelike vermoë”.

Hierby kom nog dat die kindersiel 'n beter veld van ondersoek vir die psigoloog is as dié van die volwassene, omdat sy redelike vermoë juis nog nie ver ontwikkel het nie en die nie-redelike geesteskragte nog dominerend is. Daarom kry die kindersiel in ons eeu 'n belangrikheid wat strydig is met alle gesonde verstand. Dit word dan ook die eeu van die kind. Meer nog: die sterkste flank van die psigologisme is ook nog aanhangers van die humanistiese opvatting dat die kind 'n tabula rasa is wat vlekloos gebore word en alleen deur bedorwe omgewingsfaktore gebring word tot die kwaad—vir sover daar nog aan die kwaad geglo word.

Vir ons as belyers van 'n Christelike lewensbeskouing, is hierdie mens- en kinderbeskouing 'n dwaling. Ons erken saam met Augustinus „dit sy verre van ons om te dink dat God juis dit verag waardeur Hy ons meer as die dier gemaak het”—die Rede, nl. Ons erken saam met Calvyn dat die rede 'n essensiële deel van die mens se aard is, „dat die menslike verstand met uitnemende gawes van God beklee en versier is al is hy (deur die sonde) uit sy oorspronklike staat geval en is hy verdorwe”. Ons erken saam met ons kerke dat ons met ons kinders in sonde ontvang en gebore is en daarom van nature geneig tot die kwaad. Verrassend was dit vir my om in „The Reader's Digest” van Junie 1954 te lees: „In the modern book there is never the necessity to reform the child; it comes into the world pure as snow and the characteristics it subsequently develops merely reflect its environment. What is asked is the reform of parents, preferably with the aid of a psychiatrist”. Dan besluit hierdie skryfster met: „Children are naturally hostile”.

2. Die doel van die opvoeding.

Die brandpunt in die psigologiese opvoedingsdoel is persoonlikheidsontplooiing. Niks mag in die pad staan vir die ontwikkeling van die persoonlikheid nie, want enige belemmering kan frustrasie, inhibisies of komplekse veroorsaak. Dit is die dinge wat die psigologies by sy studie van die abnormale, waarvan reeds melding gemaak is, opgeteken het en wat nou veralgemeen word en toegepas word ook by die normale.

Hierdie persoonlikheidsontplooiing klink nie sleg nie, maar dit is 'n leë abstraksie wat met die opvoeding niks te make het nie. Die doel van opvoeding is saamgevat Opgevoedheid, en as die kind met die volle toerusting van opgevoedheid nie kan ontwikkel tot 'n selfstandige persoonlikheid nie, dan kan die suiwerste psigologies hom dit ook nie bybring nie. Menige welmenende leerkrag het oor hierdie „belangrike” doel van opvoeding al hewig kopgekrap, en vir ander is dit 'n skuifmeul om laksheid in dissipline en tug te verdoesel.

3. Die leerstof.

Uitgaande van bogenoemde, word die leerstof op skool nou aangepas by die kind se aard soos die psigologies dit sien en by die doel waarna hy streef. Deurdat die redelikheid tot groot hoogte misgekyk word en die persoonlikheidsvorming deur ander vermoëns as die redelike gesoek word, word dinkwerk uit die kurrikulum gehaal en in die leerproses verskuif die klem na aanpassing, assosiasie en kondisionering. Dinkwerk met die daarmee gepaard gaande denke, begrype en redenering is beperk tot feitlik een skoolvak: die „majesteitlike wiskunde”. Deur die magdom van

formules en „kort metodetjies” het die rekenkunde ook sy status as dinkvak verloor. Die logiese aspekte van taalstudie is geskrap, lese en spelling berus op assosiasie, interpunksie op „taalgevoel”. Dit alles verklaar vir my waarom die meer as 600 sakemanne, staatsamptenare, wetenskaplikes en opvoedkundiges tot die slotsom geraak het dat die leerling nie geleer word om te dink nie.

Teenoor hierdie dwaling glo ek dat, om die mens te leer en op te voed, daar in hoofsaak deur en met sy redelikheid gewerk moet word, omdat dit sy essensieel menslike eienskap is. Die rede is die grootste gawe waarmee God die mens geseën het en waarmee hy moet heers oor die stof, die diere ens., en daarom het ons die reg om die skepping in al sy aspekte, van die wondere en wetmatighede van die getal tot die fynste struktuur van Sy natuurskeppinge redelik te ondersoek.

4. Metode en klaskamerpraktyk.

Soos vroeër aangehaal, is die psigologistiese denkwysse gedurig besig om af te dwaal van die wat eintlik sy objek behoort te wees. Deur sy morbiede belangstelling in die aard van die kind, het die psigologis ook hier uit die oog verloor dat opvoeding darem onder meer ook beteken die mens voorberei vir ’n bestemming. In sy onderrigmetode blyk dit duidelik. Die psigologisme ken eintlik net een metode: aanskouing, omdat hy die rede vergeet. Die mondelinge onderrig wat konsentrasie by die leerling vereis, ’n positiewe meedoen aan die gedagteloop van die leerling en wat die leerling kan voer tot ontwikkeling van sy redelike vermoë, word vervang deur aanskouing wat eintlik net bevorderlik is vir verstandelike luiheid en die kweek van ’n sterker behoefte aan meer aanskouing. Van werklike begrype en die vorming van gesonde dinkgewoontes is weinig sprake. En dit is juis ’n belangrike aspek van die opvoedingsdoel: die kind bring tot deurdenking en besinning.

Maar skadeliker is nog die gejaag na interessantheid en afwisseling omdat die kind uit sy aard so ’n behoefte daaraan het. In plaas daarvan dat hy deur positiewe inspanning gebring word tot konsentrasie, word sy belangstelling met behulp van uiterlike hulpmiddels wat niks ander as sensasieprikkels is nie, gaande gehou. Prof. Murray skryf: „Waar daar nog enkele vakke wat dink-dissipline vereis op skool gevind word, word die onderwyser veral opgelei om hulle vir die kind tog so eenvoudig, maklik en aanskoulik as moontlik te maak. In stede daarvan dat die skool die kind die geskiktheid gee om op eie onderneming in stilte, in ’n eenvoudige omgewing dinge te deurdink soos hy dit in die latere lewe sal moet doen en om kennis met homself te mak, word hy deur ’n oordadigheid van uiter-

like hulpmiddels kwansuis opgelei om 'n goeie burger van sy land te word".

Nou weet ons almal hoe dit met sulke kunsmatige prikkelmiddels gaan: 'n mens stomp gou daarvoor af en 'n sterker prikkel word benodig. Nou is dit 'n goeie onderwyser wat so vindingryk is dat hy kan aanhou voorsien in die stygende behoefte na meer prikkels en meer sensasie. Maar waar lê die opvoedkundigheid van dié dinge as die jeugdige binnekort in 'n vaal lewe vol eenselwigheid en roetine moet instap? Die lewe voorsien nie in sy deur die skool gekweekte behoefte aan sensasie nie en gevolglik gaan hy dit soek, naarstiglik en ywerig.

5. Standpunt t.o.v. die negatiewe:

Dit is opvallend hoe teësinnig die psigologisme is vir die negatiewe, die moenie. Dit sou dan 'n negatiewe suggestie bevat wat by die kind bly nawerk sodat hy juis dit gaan doen wat hy nie moet nie. Dit is miskien gebaseer op die opvatting dat daar in die kind van nature geen kwade neiginge is nie, en deur nou daarvan gewag te maak, maak jy hom net bewus daarvan en plant die kiem van die kwaad in sy hart.

Ons wil aanneem dat daar baie onredelike moenies bestaan, maar die psigologis onderskei nie mooi tussen die redelike en die onredelike moenie nie. Hy wil blykbaar nie aanneem dat die „moenie vinniger as 30 m.p.u. in dié stad ry nie", 'n moenie is wat op logiese en redelike gronde berus nie, want onlangs nog het 'n sielkundige in 'n praatjie oor padveiligheid gesê dat dit die baie beperkings is wat die motorbestuurder omgekrap en roekeloos maak.

Dit is 'n besonder skadelike opvatting. 'n Opgevoede mens is gehoorsaam aan die redelike en morele moenies. Binne die beperking geniet hy sy vryheid en verval nie in roekeloosheid nie. Dit is per slot van rekening wat dissipline beteken: gehoorsaamheid aan 'n eties en redelik gesonde moenie, en ook gehoorsaamheid aan die eties en redelik gesonde „moet". Die negatiewe en die positiewe moet mekaar aanvul, dis nie net die een of die ander nie.

6. Tug. (Lyfstraf).

Vir die praktiese skoolopvoeding (en trouens ook vir die huislike) is die beleid van die psigologisme teenoor die gesonde voorvaderlike tug een van die vernaamste bydraes tot die toestand waarin die jeug van die wêreld vandag verkeer. Dit vloei eintlik voort uit die psigologis se vrees vir die idee van vrees. Uitgaande weer van die studie van die abnormale, kom hy tot die formulering van 'n reeks nuwe siektes wat die kind in die weg staan tot persoonlikheidsontploffing. Bowendien meen die psigologis dat lyfstraf 'n geval van sadisme is by die toediener.

Ek meen dat ons hier weer te doen het met 'n psigologistiese verdwaaldheid wat genoegsaam deur ondervinding en gesonde verstand geloënstraf word. Veral vir die jongere kind is liggaamlike tug onontbeerlik, want hy kan nog nie rede verstaan nie, en sy gevoelslewe waarop sielkundige tug hom beroep, is so onstabiel soos vlugsout. Buitendien is die vreeselement wat gedurig voor ons opgehou word, hopeloos oordrewe. Die mate van vrees wat die leerling vir die harde meester of ouer mag hê, is heeltemal versoenbaar met liefde. As dit nie so was nie, hoe sou ons dan die Here kan liefhê met ons hele hart by die vrees wat ons vir Hom het?

Nêrens het ek nog mooier uitsprake oor die tugtiging na die vlees gesien as juis in die Bybel nie. Eli het baie mooi met sy seuns gepraat en hulle met diepe opregtheid tereggewys, maar sy huis moes uitgedelg word omdat hy hulle nie „streng bestraf” het nie. Paulus skryf: „Nou lyk elke tugtiging of dit op die oomblik nie 'n saak van blydskap is nie maar van droefheid; later egter lewer dit 'n vredevolle vrug van geregtigheid vir die wat daardeur geoefen is”. Aan Timotheus skryf hy: „Bestraf die wat sondig in die teenwoordigheid van almal sodat ook die ander kan vrees”. Dit sal wel nie lyfstraf gewees het nie, maar let op die „vrees”. Bowendien: „Die owerhede is geen voorwerp van vrees vir die goeie dae nie, maar vir die slegte”.

In hierdie paar aanhalings is opgesluit my standpunt teenoor straf: Ons moet dié straf wat sondig, ons moet hulle streng bestraf sodat hulle en ook ander kan vrees, nie vir die goeie nie maar vir die slegte; dan sal ons en hulle later die vredevolle vrug sien.

Om nou te beweer dat ons in veranderde tye lewe waar sulke harde dinge nie meer gedoen word nie—soos die lyer aan hoë bloeddruk nie maar na die bloedlater gaan nie—mag 'n grap wees maar alles behalwe die waarheid. Gaan die persoon met 'n gebarste blindederm vandag na die hoesbesweerder met sy sagte metodes, of na die snydokter wat op drastiese wyse oopsny en uithaal?

Ten slotte wil ek duidelikheidshalwe opmerk dat dieselfde mate van dissipline wat ons in die leerling wil ontwikkel ook van die onderwyser verlang word in die toedien van straf. Dit mag nie uit gramskap of woede gedoen word nie maar in nugterheid, en die leerling moet „gesondig” het. Geen kind sal 'n onderwyser haat as die straf geregverdig was nie. By alles moet die liefde merkbaar wees, en dit is goed as die gestrafte verstaan dat hy gestraf word ter wille van hom en nie ter wille van die vak of die onderwyser nie.

Dit dan is die omvang van die psigologisme in die onderwys soos ek dit sien. Saamgevat kom dit hierop neer: Dit het verwardheid in die

onderwyskamp gebring en ons gedagte weggelei van die objek waarmee ons werklik te doen het: die opvoeding van ons kinders sodat hulle vir alle goeie werke toegerus sal wees, ja, volmaaktelik toegerus.

DIE UTILITISME:

Die tweede isme waaroor ek 'n paar woorde wil spreek, is nog ongenaamd maar ek gaan dit die Utilitisme noem, m.a.w. dweepsug met utiliteit of praktiese nuttigheid. U weet dat dit al geruime tyd die opvatting is dat die leerling in die skool net die dinge moet leer wat 'n meetbare nuttigheid het, dinge met „practical utility”. Om hierdie idee tot perfekte uit te voer, word die hulp van die psigologie ingeroep om die leerlinge met behulp van toetse te klassifiseer en uit te nommer vir hulle opleiding as ambagsman, klerk, predikant, ens. Elke kind moet dan ook geken word soos die stuk hout deur die kabinetmaker sodat hy presies kan weet watter eindproduk om te lewer. Dit is dan blykbaar die taak van die skool om die klaar afgewerkte produk te lewer wat sy nuttigheid onmiddellik tot die beskikking van die arbeidswêreld moet stel.

Die utilitisme het in die wêreld gekom saam met die grootskaalse industrialisasie van die afgelope honderd jaar. Druk word op die skool uitgeoefen „to deliver the goods”, daar word nie gevra na opgevoedheid, beskaafdheid, agtergrond en redelike vermoë van die kind nie, maar na sy twee hande. Soos die fabriek word die skool die kweekplek vir massaprojekte, en soos dit met die meeste vorms van massaprojekte gaan, word daar nie veel aandag aan gehalte en afwerking bestee nie. Die skool het nou sy doel gaan soek buite die opvoeding en dit begin noem voorbereiding tot nuttige burgerskap.

Ek besef dat dit 'n ketterse taak is wat ek vandag hier onderneem om die idee van utiliteit te kritiseer, want ek is 'n poenskop wat nie behoort te skerm met die langgehorngede bulle uit die psigologies-utilitistiese kraal nie, maar dit kan my seker nie ten kwade gedui word as ek sê wat ek dink nie. Laat ons dan nou, soos met die psigologisme, kyk wat die utilitisme vir die opvoeding gebring het.

1. Beskouing van die kind.

Net soos die psigologisme bring die utilitisme vir ons 'n ander beskouing van die kind. Dit sien in die kind hoofsaaklik 'n potensiële arbeider, of nog beter, 'n aspirant-loodgieter, -messelaar, -verfsproeier, ens. Vir hom is die mens eers beroepsman en in die tweede instansie mens. Uitgaande hiervan berus sy onderwysprogram op die beginsel van klassifikasie, waarmee die psigologisme hom behulpsaam is. Alleen deur sodanige klassifikasie en die opleidingsresep vir elke groep daarbinne, kan die leerling die meeste nuttigheid bekom.

Hierdie mensbeskouing is bedenklik. 'n Mens is immers in die eerste instansie mens, en dit is 'n mooi en goeie ding om 'n goeie mens te wees; in die tweede instansie is jy beroepsman. Aangaande die beginsel van klassifikasie sê prof. Murray: „Elke mens weet dat jy 'n kans van 99% loop om die kind vir die toekoms te verdoem as jy hom as kind klassifiseer en volgens klassifikasie oplei. Iets waarvan die kenmerk sy individualisme is, kan nie geklassifiseer word nie; hy is oorspronklik”.

2. Die Doel van die onderwys.

Die ou beproefde doelstelling van die onderwys: toerusting van die kind vir alle goeie werke, kortom opgevoedheid, word deur die utilitisme letterlik verduin tot toerusting vir een goeie werk: die „job”.

Dit is beswaarlik vir my nodig om die besware teen so 'n doelstelling hier te opper. Genoeg is dit om te sê dat die resultaat van so 'n strewe een van die beweegredes vir dr. De Villiers, van wie ons aan die begin melding gemaak het, moet gewees het om te sê: „Dit is van die allergrootste belang dat studente in die eeu van spesialisasie nie slegs as spesialiste en tegniese opgevoed moet word sonder dat hulle die breë grondslag van 'n algemene opvoeding en kulturele agtergrond kry nie”. Hierdie man wat die hartklop ken van die industrie waar tegniese vaardigheid vooraan staan, sê dat twee van die grootste behoeftes van die jeug is: 'n groter mate van kultuur, en 'n dieper sin vir menslike waardes. Sir Winston Churchill, wat die behoud van die Westerse wêreld op sy hart het meer as menige van sy tydgenote, sê: „The university must teach wisdom and character, not technicalities”. Is dit nie ook maar wat die skool moet doen nie?

Die skool kan ook nie die plek wees waar die eindproduk, gesien van die kant van die beroepswêreld, gelewer moet word nie. Dit is nie die plek waar die kabinet afgewerp word, reg vir die sitkamer nie; dit is meer die saagmeule waar die ruwe bashout afgeskaaf en hanteerbaar gemaak word. Die industrieë moet hulle tegnici self oplei.

3. Die skoolprogram.

Omdat die klem val op nuttigheid en bruikbaarheid, word die skoolkurrikulum onder die soeklig geneem om die nuttelose daaruit te verwyder. Het iets praktiese nut, kan hy bly; het hy nie, moet hy spat. Wat is die nut van redenering by rekenkunde? Jy moet die antwoord kan kry, dis nuttig. Waarom ingewikkelde onpraktiese somme van een pyp wat in die tenk loop en een wat uitloop? Gee hom 'n formulettjie en 'n onverstaanbare kort metodettjie en die saak is gewonne. Taalkunde is nutteloos, want wie dink nou aan sulke goed as jy praat, en 'n taal oefening soos sinsontleding wat redenasie en deeglike dinkwerk vereis, is uit die bouse. 'n

Tweede taal, die is baie nuttig, so nuttig dat die bekoming daarvan vir sekere faksies as die enigste doel van die onderwys beskou word en algemene opvoeding ter wille daarvan ingeboet sal word. Geskiedenis is nutteloos, maak dit 'n keusevak vir die dweepsiekes met kultuur en volksbewussyn. Aardrykskunde in die hoër skool is ook maar nutteloos, want teen die kind in st. 7 kom, weet hy al waar die goudriwwe, die steenkoollae en die fabriek lê waar hy sal gaan nuttig wees eendag. Klassieke tale is nutteloos, want niemand praat dit meer nie, en buitendien is alles wat in dié tale geskryf is reeds beskikbaar in die vorm van vertalings. Die ou opvatting dat hierdie dinge dinkdisipline bevorder, is 'n blote spekulasie want dit is nie meetbaar nie.

Die utilitisme is ook verantwoordelik vir die groot aantal beroeps-
vakke wat in die skool plek gevind het. Hierteen is as sodanig geen
beswaar nie, maar dit bewys tog die omvang van die isme.

4. Bevordering.

Op bevordering het die utilitisme groot invloed uitgeoefen. Die
psigologisme is teen druipling omdat die kind sielkundig daardeur skade
berokken kan word. Die utilitisme is teen druipling omdat dit beteken dat
die kind 'n jaar langer neem voordat hy kan gaan nuttig wees. Bowendien
kan 'n man wat st. 8 gedruip het, net so knap met 'n draaibank werk
as een wat in die eerste klas geslaag het.

Persoonlik is ek 'n groot voorstander van die idee dat 'n leerling nie
net op verstandelike bekwaamheid moet slaag nie. Vir my bly die verhaal
van die talente die mooiste voorbeeld van bevordering. Dit maak nie saak
of jy vyf of twee of een talent het nie, maar jy moet arbeidsaam wees. Ek
gla dat die arm man met die een talent ook sou kon ingaan in die heerlik-
heid van sy meester as hy dit nie gaan begrawe het nie. Die maklike stelsel
van bevordering wat ons tans het, is baie goed vir dié wat een talent het
en daarmee woeker, maar dit beteken terselfdertyd water op die meul
van die luiaard en geleentheid tot verslegting vir die goeie. Is dit miskien
een van die redes waarom so baie studente in die eerste studiejaar op
universiteit druipt?

Ten slotte, waarby het die twee ismes ons nou eintlik gebring? By
werkskuheid, ongedisiplineerdheid, dinkluiheid, wins- en plesier-bejag,
selfsug, immoraliteit en kultuurloosheid. Die dierlikheid in die mens be-
gin die oorhand kry, want ons is nou hoe lank al besig om sielkundig-
strelende onderrig te gee en om ons oë te wend na die praktiese bruikbaar-
heid, weg van die behoudende, die dissiplinerende, die sedelik-vormende,
die skone.

Ons as T.O.-lede maak ons in werklikheid nie skuldig aan hierdie
soort opvoeding nie, behalwe as ons miskien self 'n bietjie psigologies

en utilitisties aangeklam geraak het. Maar ons het 'n lewensbeskouing wat ons optrede rig en bepaal, en daarom hoop ek dat dit wat ek hier gesê het, maar net die formulering is van wat u elke dag aanvoel en ook uitvoer. En of die uitvoering van die aanvoeling miskien soms wederregtelik is, daaraan is tog te danke die mate van sukses en tevredenheid wat ons bereik. Ek het onlangs gelees van iemand se verbasing oor die geslaagtheid van die onderwys ondanks die feit dat dit nog nie sielkundig genoeg is nie. Vir my lyk dit veel meer of ons geheue swakker is as ons gesonde verstand en ons vergeet gelukkig baie gou van die dinge wat ons as studente alles wysmaak is en laat ons lei deur gesonde verstand en ons Christelik-nasionale lewensbeskouing.

J. OOSTHUIZEN.