

# KULTUROPVOEDING EN DIE GEMEENSAP: ENKELE CHRISTELIKE-WETENSKAPLIKE PERSPEKTIEWE. DEEL 1

P.G. Schoeman  
Departement Wysgerige Pedagogiek en Andragoek  
Universiteit van die Oranje-Vrystaat  
BLOEMFONTEIN

## Abstract

*The cultural task of the school is an ongoing concern. In a previous article (Schoeman, 1990:511-534) which touched upon the way in which norms for cultural development are constituted by the analogical relationship between the cultural mode of human existence and its substructure, i.e. all aspects of reality that precede it in cosmic time, the possibilities of cultural enrichment pertaining to the pre-historical modalities of human existence were explored. In this study, the following cultural norms which are regulative for cultural development and disclosure are considered: disclosed logical meaning as sign of cultural maturity, cultural symbolism, disclosed historical intercourse and cultural balance.*

## 1. ORIËNTERENDE OPMERKINGS

In 'n vorige artikel (Schoeman, 1990:511-534) het dit gegaan om die blootlegging van beskawingsontwikkelingsnorme wat in 'n funderende tydsrigting ten opsigte van die historiese aspek geleë is, en is die aandag toegespits op kultuurverdieping soos dit gekonstitueer word deur die voor-historiese bestaanswyses van die opvoeding. In die onderhawige artikel word gefokus op beskawingsontwikkelingsnorme wat in 'n regulatiewe, oftewel transendentale tydsrigting vanaf die historiese aspek van die werklikheid geleë is, en word die moontlikhede van kultuurverdieping deur die na-historiese aspekte van die menslike bestaan tentatief aan die orde gestel, aangesien ontslote kultuurontwikkeling sonder uitsondering in verband staan met die regulatiewe rigting van die historiese aspek (Dooyeweerd, 1955: 265-266).

Teen die agtergrond van wat in 'n vorige artikel aangemerkt is met betrekking tot die "soepel" aard van opvoeding (as oorkoepelende begrip wat alle vorme van verbesonderede opvoeding omspan), is dit duidelik dat die opvoedingstake van sowel die huisgesin as die skool nooit star vas te pen en af te perk is tot één of hoogstens 'n aantal aspekte van die lewe van die mens nie. Intendeel, gesien in 'n alsydige beskawingsperspektief, is hulle betrokke op letterlik ál die normatiewe bestaanswyses van die mens wat korreleer met die onderskeie aspekte van wat goedsikks as die

"kultuurryk" van die werklikheid bestempel kan word (vgl. Strauss, 1969:335). Tuis geskied hierdie opvoeding op die grondslag van die onderlinge liefde wat daar tussen ouers en kinders bestaan, maar op skool is die raakvlak tussen opvoeder en opvoedeling, soos in die voorafgaande artikel aangemerkt, vakonderwys (wat georiënteerd staan aan die onderskeie vakwetenskappe wat in die skoolkurrikulum opgeneem is) (vgl. Steensma, 1977a:27-36), met die oog op maksimale verdieping/verruiming van die logies-analitiese funksie van die kind. In laasgenoemde geval vind kultuurontsluiting wel plaas onder ontslote, dit wil sê wetenskaplik-(teoreties-) logiese leiding. Dog ongeag hierdie besondere opgawe van die skool as onderwysende opvoedingsinstansie, het dit steeds die taak om (meesal met die analitiese as vertrekpunt), in soverre dit moontlik en haalbaar is, alle normatiewe funksies van die mens tot maksimale ontsluiting te help voer (vgl. Van Brummelen, 1972:81-83, 84-92; Steensma, 1977a:27-36; Spykman, 1977:37ff).

Inderdaad, die opvoeder van die twintigste eeu het die opsienbarende opgawe om die beskawingsresultate van nagenoeg 3000 jaar binne die bestek van 10-12 jaar aan die kind oor te dra, en selfs nog verder te voer (vgl. Steensma & Van Brummelen; Van Dyk, 1972:171-189).

Die opvoeding van die kind tot volle beskawingsmondigheid is direk gekorreleerd met die regulatiewe ontsluiting van letterlik al die normatiewe bestaanswyses van die mens (vgl. Schoeman, 1983:191-196; Steensma & Van Brummelen, 1977:27 e.v.; Van Dyk, 1972: 178, 180-189). Dit impliseer enersyds die (regulatiewe) verdieping van die onderskeie normatiewe subjekfunksies van die opvoedeling, en andersyds impliseer dit ook normgevoeligheid met betrekking tot die daaraan gekorreleerde samelewingsvorme waarbinne die volwasse persoon 'n normatiewe rol het om te vervul, onder andere op grond van insig in die normatiewe strukture van elk van hierdie samelewingsvorme. Normgevoeligheid staan egter ook in verband met die doeltreffende hantering van objektiewe kultuurgoedere wat tot bepaalde samelewingsvorme behoort en waaraan die beskaafde persoon homself - soos in die voorafgaande artikel aangetoon - binne dergelike samelewingsvorme moet kan behelp (Strauss, 1978:309,312-313).

Die kultuurtaak van die skool omsluit dan ook die opvoeding van die normatief onmondige jeugdige tot beskawingsmondigheid, oftewel normgehoorsaamheid in die wydste en omvattendste sin, dit wil sê in ál sy lewensuitinge, binne alle lewensektore, en uiteindelik ten opsigte van die gebruik van alle objektiewe kultuurgoedere (vgl. Strauss, 1978:309; Williams, 1977:81-87; Kropp, 1977:88-92).

## 2. BESKAWINGSONTWIKKELINGSNORME IN REGULATIEWE TYDS- RIGTING

### 2.1 Onslote logiese sin as teken van beskawingsmondigheid

Alhoewel die logiese ten opsigte van die kulturele in 'n funderende tydsrigting geleë is, en alhoewel die historiese die beginpunt van die normatiewe ontsluitingsproses is (Dooyeweerd, 1955:190), vind daar ook 'n regulatiewe verdieping van die sin van die logiese plaas sodra die proses van kultuurontsluiting op dreef gekom het. In só 'n geval ontsluit die mens se naïef-logiese (nie-wetenskaplike) denke met sy restriktiewe aard waarin slegs funderende analogieë verskyn, tot wetenskaplike, dit wil sê teoreties-logiese denke waar alle ontsluitingsmoontlikhede geopen is (Dooyeweerd, 1955:120). Geen vorm van onslote logiese, of wetenskaplik-logiese denke is moontlik indien die kulturele nie deur na-logiese werklikheidsaspekte tot ontsluiting gelei is nie (vgl. Dooyeweerd, 1955:191,241, veral 315). Sodra die logiese aspek egter ontsluit, benodig die logiese denkbeginsels teoretiese vormgewing (positivering) deur die menslike vormingswil ten einde langs hierdie weg wetenskaplike denke moontlik te kan maak (Dooyeweerd, 1955:241).

Opvoedkundig gesien, beteken voorgaande min of meer die volgende:

- \* Logiese ontsluiting in regulatiewe sin vind by die opvoeding plaas wanneer daar, onder leiding van die onslote historiese aspek van die werklikheid, met betrekking tot die denkaktiwiteit van die mens sprake is van ontsluiting van die naïewe denke tot denkbeheersing (vgl. Dooyeweerd, 1955:120-121, 175). In opvoedingsverband dui denkbeheersing op sistematiese en beheersde (dog ook beheersende) denke met die oog daarop om by die opvoeding 'n denksisteem te vestig, naamlik van wetenskaplike denke wat op alle toepaslike lewensterreine 'n stelselmatige en metodiese patroon volg.
- \* Onder leiding van die linguale aspek van die werklikheid ontsluit die logiese tot logiese simboliek (vgl. Dooyeweerd, 1955:121, 176), dit wil sê die korrekte en insigvolle vertolking en aanwending van wetenskaplike begrippe, terme en simbole (wetenskaplike "instrumentarium") (vgl. Dooyeweerd, 1955: 382) op die toepaslike vakwetenskaplike terreine.
- \* Onder leiding van die sosiale verdiep die logiese tot wat goedsikks as denkverkeer of -gemeenskap (vgl. Dooyeweerd, 1955:176 Nota 1) omskryf kan word, want die wetenskap kan nooit in afsondering gedy nie. Immers, die een wetenskaplike leer by 'n ander en omgekeerd. Om hierdie rede is denkverkeer, veral in terme van uiteenlopende, selfs botsende standpunte - sonder die prysgawe van beginsels - 'n

voorvereiste vir die verwerwing van gesonde wetenskaplike perspektiewe, ook deur leerlinge op skool.

- \* Onder leiding van die ekonomiese ontsluit die logiese tot denkeconomie (vgl. Dooyeweerd, 1955:121;176) wat daarop neerkom dat die opvoeding sal leer om sy logiese vermoëns op doeltreffende wyse aan te wend, en hy leer om nooit omslagtig te redeneer nie, aangesien dít denk-ekonomies gesien antinormatief is.
- \* Onder leiding van die estetiese ontsluit die logiese tot denkharmonie (vgl. Dooyeweerd, 1955:127-128, 176) wat beteken dat daar harmonie in die denke van die opvoeding aanwysbaar sal wees, en ons kan praat van byvoorbeeld die skoonheid van logiese redevoering. In hierdie verband maak Strauss gewag van wat hy noem die "besondere bekoring en analitiese skoonheid verbonde aan die ontwikkeling van 'n aksiomatiese sisteem", wat 'n appèl maak op die verdiepte beginsel van "analitiese skoonheid" (1978:69).
- \* Onder leiding van die juridiese ontsluit die logiese tot logiese beregting (vgl. Dooyeweerd, 1955:176) wat neerkom op opvoeding tot denkkritiek, waardeur die opvoeding die onontbeerlike vermoë van die wetenskaplike ontwikkel, naamlik dié tot onbevange en onverbiddelike selfkritiek. Langs hierdie weg, so word gehoop, sal die opvoeding in staat gestel word om drogredenasies te onderskei en te verwerp; om dit wat ter sake is te oorweeg, dog wat nie ter sake is nie tydens die logiese aktiwiteit (wetenskaplike arbeid) buite rekening te laat; om die gegronde volle erkenning te laat geniet, terwyl die ongegronde van die hand gewys word. Uiteindelik moet elke opvoeding daartoe in staat wees "... to balance the logical grounds and counter-grounds of an argument just as a judge has to balance the claims of two litigants" (Dooyeweerd, 1955:176).
- \* Onder leiding van die etiese ontsluit die logiese tot logiese of denk-eros, wat die grondslag vorm van die (wetenskaplike) eerlikheid en integriteit wat die ganse wetenskaplike aktiwiteit moet rig en stuur, en wat die onontbeerlike waarborg verskaf vir wat Dooyeweerd bestempel as "logical morality and integrity" (1955:152). Dít kom met ander woorde neer op die ontsluiting van die logiese aspek van die opvoeding onder leiding van die etiese tot liefde vir die wetenskap en wetenskaplike denke, asook bereidwilligheid om tydens die denkaktiwiteit eerlik en getrou, dog ook betroubaar te wees.
- \* Uiteindelik ontsluit die logiese onder leiding van die geloof tot logiese vertrouwe (vgl. Strauss, 1978:69), oftewel denksekerheid aangaande die werklikheid waarin die mens hom bevind. En aangesien hierdie sekerheid van relatiewe aard is, word dit in die vooruitsig gestel dat die erkenning van hierdie beperking op menslike

kennis hopelik sal lei tot 'n bewuswees van die relatiewe aard van alle menslike denkarbeid en gepaardgaande beskeidenheid by die wetenskaplike, aangesien alleenlik denksekerheid wat op God betrek is van volstreekte aard kan wees (vgl. Dooyeweerd, 1955:308; Schoeman, 1983:219-222).

## 2.2 Ontsluiting tot kultuursimboliek, en 'n ontslote taalsin as teken van beskawingsmondigheid

Waar die differensiasie van 'n bepaalde samelewingstruktuur ten opsigte van sy beskawingsontwikkeling nog agterweë gebly het, vind ons dat daar weinig verdieping van die kultuurhistoriese deur die taal aanwysbaar is. In dergelike gevalle is dit 'n stand van sake waar selfs die individuele karakertreкке van menslike persoonlikhede 'n starre eenvormigheid vertoon, omdat daar onder dergelike omstandighede min sprake is van egte ontslote individualiteit (Strauss, 1969:235). Die rede hiervoor is voor die hand liggend: anders as in die geval van 'n ontslote samelewing waar daar verskillende samelewingsvorme bestaan, elk met 'n eie, identifiseerbare karakter, is die ongedifferensieerde samelewing saamgetrek binne die omvang van één allesinsluitende totaalverband. Die gevolg is dat daar binne die omsluiting van so 'n ongedifferensieerde kultuurverband weinig historiese besef te bespeur is van wat reeds in 'n vorige artikel as 'n "kritiese afstand" met betrekking tot die verlede bestempel is. Dit beteken dat lede van só 'n ontslote kultuur nog geheel en al beheers word deur 'n starre tradisiegebondenheid, met die gevolg dat individuele persone geheel en al opgaan in die bande wat hulle lewe aan die verlede bind. Inderdaad, by ontslote kulture word min tekens aangetref van die simboliese aanduiding van dít wat betekenisvol is vir die vorming van kultuur en geskiedenis, juis vanweë die feit dat daar onder ontslote persoonlikhede weinig besef bestaan van die historiese afstand met betrekking tot dit wat geen historiese betekenis het nie. Gevolglik ontbreek die besef dat daar elemente in die tradisie mag bestaan waarvan die aktualiteit lankal vervaag en selfs verdwyn het. Dergelike "afgestorwe" elemente van die tradisie bied geen moontlikheid vir voortgaande kultuurontwikkeling nie, aangesien hulle bestaan uit uitgediende oorblyfsels uit die verlede wat in wese vir die hede en die toekoms betekenisloos is (Strauss, 1969:236).

Hierdie toestand bly voortduur totdat daar, op grond van 'n ontwakende "aanvoeling" vir aktuele en korrekte historiese betekening (vgl. Dooyeweerd, 1955:285), 'n onderskeid getref word tussen dit wat histories betekenisvol, en dit wat histories betekenisloos is (Dooyeweerd, 1955:285; Strauss, 1969:235). Sodra hierdie kritiese onderskeiding gemaak word, verskyn daarmee meteens ook die eerste tekens van die geleidelike proses van kultuurontsluiting binne so 'n gemeenskap. Onder dergelike omstandighede kan gepraat word van die ontwaking van 'n historiese besef (Dooyeweerd,

1955:285), wat impliseer dat dit wat as histories betekenisvol geag word, vasgelê word in die simboliek van "gedenktekens, inskripsies, gedenkwaardighede, geskiedenis, standbeelde en so meer" (Strauss, 1969:235). Die volgende (inderdaad kardinale) stap in die rigting van kultuurontsluiting is dan die linguale verdieping van die historiese deur die sinkern van die taal- of tekenaspek, naamlik simboliese betekening, in samehang waarmee die historiese verdiep tot kultuursimboliek.

Dit is in hierdie verband onder andere die taak van die skool as onderwysende opvoedingsinstansie om 'n beduidende bydrae te lewer tot die ontwikkeling by die leerling van 'n kritiese besef van die betekenis van kultuursimbole (-tekens) en kultuursimboliek oor die algemeen (betekenis van gedenktekens, geskiedskrywing en so meer). 'n Algemene begrip en gevoeligheid vir historiese gedenkwaardighede wat op 'n besondere wyse tot die mens in 'n bepaalde kultuurmilieu spreek, moet op skool doelgerig nagestreef word (Dooyeweerd, 1955:285; Strauss, 1969:235).

As teken van beskawingsmondigheid word ontslote taalsin gekenmerk deur:

- \* Beskaafde, stylvolle en verfynde omgangstaal waarin onbeleeftede, bars taalgebruik, vloekwoorde, vuil grappe en so meer - die onomstootlike bewys van linguale, asook ander vorme van onontslotenheid - geen plek het nie (Schoeman, 1983:227; *ibid.*, 1980:121-12; vgl. Steensma, 1977b:62).
- \* In vooruitwysing na die ekonomiese moet die ideaal van taalekonomie, wat neerkom op bondigheid en effektiwiteit van uitdrukkingswyse met minimum omhaal van woorde, dit wil sê die vermyding van enige vorm van omslagtigheid of wydlopigheid in die taal, konsekwent nagestreef word. Die opvoeding moet tot die besef gebring word dat dit (taal-ekonomies gesien) antinormatief is om sowel te veel as te min te praat (vgl. Steensma, 1977b:62).
- \* Verdieping van die linguale vind plaas vanuit die estetiese aspek wanneer eersgenoemde ontsluit tot taalharmonie, die onontbeerlike grondslag vir wat as taalskoonheid aangemerkt kan word: wanneer die skoonheid van die taal dermate tot die opvoeding spreek dat hy die begeerte sal ervaar om onder alle omstandighede in ooreenstemming met norme vir keurige (dit wil sê harmoniese) taalgebruik te wil praat, kan ons sê dat die ideaal van taalharmonie in só 'n geval verwerklik is.
- \* Juridiese verdieping van die linguale vind plaas wanneer die opvoeding dermate ontsluit dat daar van taalberegtiging sprake is, met ander woorde wanneer die opvoeding korrekte taal besig; wanneer daar 'n voortdurende proses van sifting en keuring met betrekking tot korrekte en keurige taal aanwysbaar is (vgl.

Steensma, 1977b:62,66-67).

- \* Verder moet taalliefde as ideaal gestel word, 'n ideaal wat 'n etiese ontsluiting van die linguale impliseer, en moet dit die opvoedeling ontsluit tot liefde vir die taal sodat hy nie liefdeloos nie, maar normgebonde met sowel sy moedertaal as ander tale wat hy mag aanleer, sal omgaan.
- \* Uiteindelik ontsluit die linguale aspek van die opvoedeling onder leiding van die geloof tot taalsekerheid, dit wil sê daardie besondere vermoë waaroor die beskawingsmondige mens behoort te beskik om te kan sê wat hy beoog om te sê, met die regte woord op die regte plek. En onder leiding van die ware geloof kan die taal ook verdiep tot medium vir aanbidding en lofprysing (vgl. Schoeman, 1980:121-123; *ibid.*, 1983:227-228; vgl. ook Steensma, 1977b:62).

Hierdie ideaal van linguale ontslotenheid mag hoegenaamd nie tot die taalles alléén beperk word nie. Elke onderwyser op skool, ongeag die besondere vak wat hy aanbied, moet te alle tye die hoogste eise in die onderhawige verband aan sy leerlinge stel. Taalontsluiting moet dan op letterlik alle vakterreine op skool doelgerig nagestreef word, en die voorwaarde vir sukses in hierdie verband is uiteraard die persoonlike voorbeeld van sowel die ouer-opvoeder as die onderwyser-opvoeder (Schoeman, 1983:228; vgl. Steensma, 1977b:69-70.)

### 2.3 Ontslote sosiale sin as teken van beskawingsmondigheid

Solank as wat ongedifferensieerde en onontslote kultuurgemeenskappe in totale afsondering van ontslote kultuurgemeenskappe bestaan, is daar weinig moontlikheid van wat deur Dooyeweerd as "historical intercourse" bestempel word (vgl. 1955:285). Inderdaad, kultuurverkeer dien tot die verbreking van kulturele isolasie, aangesien die ontsluiting van die sosiale antispasie binne die kultuur-historiese aspek van die werklikheid die weg is waarlangs die moontlikheid vir voortgaande kultuurontwikkeling van 'n gemeenskap daargestel word (Dooyeweerd, 1955:285). Die geleidelike ontsluiting en verdieping van die onderskeie kultuursfere van 'n onontslote kultuurgemeenskap is gevolglik vir sy ontwikkeling direk afhanklik van die moment van kultuurverkeer (Dooyeweerd, 1955:285-286; Strauss, 1969:236; *ibid.*, 1978:75). Die bevruggende invloed van ontslote kultuurgemeenskappe is sonder twyfel 'n voorvereiste vir gesonde kultuurontwikkeling oor die algemeen, met die gevolg dat Strauss waarskynlik geregverdig is om te beweer dat die ontplooiing van geskiedenis tot wêreldgeskiedenis geheel en al afhanklik is van die kultuurverkeer wat daar tussen volke bestaan (Strauss, 1969:236).

Dog ongeag van wat hierbo gesê is, blyk dit egter dat alle historiese magsvorming tydens die ontsluiting van 'n kultuurgemeenskap ook wel deeglik rekening sal moet hou met die "kulturele gemeenskapsbesit" van 'n volk, soos vergestalt word in sy tradisies (Strauss, 1969:237). Om hierdie rede sal die "vooruitstrewende wil" van die kultuurvormer steeds moet aansluit by alle lewensvatbare elemente in die tradisie van 'n bepaalde kultuurgemeenskap, 'n bewys vir die stelling wat hierbo gemaak is, naamlik dat normale kultuurontwikkeling slegs plaasvind waar daar ewewig gevind kan word tussen die strewe na verandering enersyds, en die behoudende invloed van die tradisie andersyds (vgl. ook Strauss, 1969:237).

Die historiese norm van kontinuïteit waarna reeds in die voorafgaande artikel verwys is, werk sowel rigtinggewend as remmend in op enersyds alle reaksionêre, en andersyds alle rewolusionêre neigings ten opsigte van kultuurvorming, omdat dit slegs funksioneer in samehang met alle ander historiese norme wat in 'n funderende tydsrigting binne die struktuur van die kultuur-historiese verskyn, en in die besonder dié van differensiasie, integrasie en individualisering (Strauss, 1969:237). Strauss stel dit só:

In die kontinue voortgang van 'n kultuurontwikkeling sal daar 'n geleidelike differensiering van ongedifferensieerde samelewingsvorme ontstaan, sodat daar mettertyd verskeie eie-gemaakte lewensvorme soos staat, gesin, kerk, bedryf en so meer sal uitkristalliseer, elk soewerein in eie kring. Word die historiese norm van integrasie egter uit die oog verloor, verval die differensiering uiteindelik in 'n antinormatiewe verbrokkeling en word die pad voorberei vir beskawingsverval en die intrec van vergange ongedifferensieerde toestande.

Om hierdie rede is gesonde kultuurverkeer tussen kultuurgroepe noodsaaklik vir die voortgaande kultuurontwikkeling van 'n gemeenskap, en in hierdie verband moet veral die skool 'n beduidende bydrae lewer tot die noodsaaklike verkeer met ander kulture sodat wat kultureel waardevol en normatief is daaruit geneem kan word ten einde die ontwikkeling van die eie kultuur te stimuleer (Strauss, 1969:237).

Dit lê dan op die weg van die skool om - in 'n land soos Suid-Afrika met sy multi-kulturele opset - 'n besondere en beduidende bydrae te maak tot die verdieping van die kultuurbewussyn van die kind. Daar behoort 'n doelbewuste en doelgerigte projek van stapel gestuur te word ten einde die onontbeerlike kultuurverkeer wat die voorvereiste vir onderlinge begrip en vertroue konstitueer, beslag te laat kry in die wyse waarop volksgroepe en selfs volke met mekaar te doen sal hê. Die opvoedeling wat met ander kulture en aspekte van kulture in aanraking gebring word, leer om langs hierdie weg sinvol met persone van ander kulture om te gaan. Slegs op hierdie wyse kan gesonde kultuurverkeer met ander mense gestimuleer word.

Langs die weg van voortgaande kultuurverkeer tussen kultuurgemeenskappe, asook gepaardgaande "kulturele karaktervorming", ontstaan verder ook mettertyd by groepe



mense bepaalde individuele volkse karaktertrekke, waardeur verskillende ontslote volksgemeenskappe elk 'n eie nasionale identiteit ontwikkel (Strauss, 1969:237). Word egter aan hierdie normale faset van kultuurontsluiting absolute status toegeken, met ander woorde, word dit foutiewelik as regulatiewe beginsel vir kultuurontwikkeling opgeneem, volg daaruit gewoonlik die verabsoluttering van die nasionale, en word die verhoog daarmee in gereedheid gebring vir die een of ander miskennning en oorskating van die nasionale identiteit ten koste van ander aspekte van die lewe wat dan konsekwent daaraan ondergeskik gestel word, terwyl alle menslike bestaanswyses in die verhouding van neweskikking tot mekaar behoort te bestaan. Verabsoluttering van die nasionale lei dan ook sonder meer tot die opskorting van normale kultuurverkeer tussen onderskeie kultuurgroeperinge, iets wat in hierdie land net nie langer geduld kan word nie.

Opvoeding tot 'n ryk en normatiewe sosiale lewe kan alleen dán verwerklik word wanneer die sosiale bestaanswyse van die opvoedeling in regulatiewe sin ontsluit tot

- \* sosiale afweging, oftewel sosiale ekonomie, wat daarop neerkom dat dit sosiaal antinormatief is om jouself af te sluit van die rykdom van sosiale kontakte wat daar bestaan en sodoende sosiaal te verarm. Die teendeel is egter ook waar: dit is sosiaal antinormatief indien mense te "sosiaal" en jagters na gewildheid word.
- \* Gelei deur die estetiese moet die sosiale bestaanswyse van die opvoedeling verdiep tot sosiale harmonie sodat harmonie teweeggebring kan word tussen talryke sosiale belange en eise, en onderskei sal kan word tussen wat sosiaal belangrik en sosiaal onbeduidend is. Veral in die geval van die onmondige kind is hierdie ontsluiting reeds vroeg van belang.
- \* Ontsluiting van die sosiale vind ook plaas wanneer dit, gelei deur die juridiese, verdiep en verruim tot sosiale beregting. In hierdie verband moet die opvoedeling gelei word tot sosiale geregtigheid in alle omgangsituasies tussen mense, waaronder tussen ouer en kind, werkgewer en werknemer, jeugdige en volwassene, onderwyser en leerling, gelykes, minderes en meerderes en so meer. Géén mens mag op 'n ander neersien nie. In hierdie geval is daar sprake van omgang tussen mense wat voltrek word op die grondslag van oorweging van onderskeie (regs-) belange en wettige aansprake van persone en gemeenskappe, iets wat grootliks kan bydra tot positiewe menseverhoudinge in die algemeen.
- \* Vanuit die etiese ontsluit die sosiale tot sosiale liefde. God roep die mens immers tot naasteliefde, en derhalwe moet die opvoedeling opgevoed word tot lid van 'n gemeenskap wat nie daarop uit is om die medemens ter wille van eie gewin uit te buit en alles vir homself toe te eien en 'n ander niks te gun nie.

- \* Uiteindelik word die sosiale lewensuitkyk van die kind ook vanuit die ontslote geloofsaspek verdiepend ontsluit tot geloofsgemeenskap. Langs hierdie weg ontsluit die opvoeding tot lidwees van die "huisgenote van die geloof", dit wil sê tot egte geloofsgemeenskap, soos wat dit tot uiting kom in die sosiale verkeer van geloofsgenote wat tydens erediens met mekaar in geloofsverbondenheid verkeer (vgl. Schoeman, 1983:229-231).

#### Voorskou

In 'n volgende artikel sal, teen die agtergrond van wat hier met betrekking tot beskawingsontwikkelingsnorme aangemerkt is, 'n verdere uiteensetting gegee word van die aard van regulatiewe kultuurnorme soos kultuurekonomie, kultuurharmonie, kultuurberegting, kultuureros en kultuurtrou.

### 3. BIBLIOGRAFIE

- DOOYEWEERD, H. 1955. A new critique of theoretical thought. Vol. II. Amsterdam : Paris.
- KROPP, D.K. 1977. The visual arts. (*In* Steensma, G.J. & Van Brummelen, H.W. Shaping school curriculum. Terre Haute : Signal.)
- SCHOEMAN, P.G. 1980. An introduction to a philosophy of education. Durban : Butterworths.
- SCHOEMAN, P.G. 1983. Wysgerige Pedagogiek. Bloemfontein : Sacum.
- SCHOEMAN, P.G. 1990. Die kultuurtake van die skool. 1 en 2. *Koers*, 55(4):511-534.
- STEENSMA, G.J. & VAN BRUMMELEN, H.W. 1977. Shaping school curriculum. Terre Haute : Signal.
- STEENSMA, G.J. 1977a. A design for elementary and secondary curriculum. (*In* Steensma, G.J. & Van Brummelen, H.W. Shaping school curriculum. Terre Haute : Signal. p. 27-36.)
- STEENSMA, G.J. 1977b. Language. (*In* Steensma, G.J. & Van Brummelen, H.W. Shaping school curriculum. Terre Haute : Signal. p. 62-71.)
- SPYKMAN, G.J. 1977. Biblical studies. (*In* Steensma, G.J. & Van Brummelen, H.W. 1977. Shaping school curriculum. Terre Haute : Signal. p. 37-41.)
- STRAUSS, D.F.M. 1969. Wysgeerte en vakwetenskap. Bloemfontein : Sacum.
- STRAUSS, D.F.M. 1978. Inleiding tot die kosmologie. Bloemfontein : Sacum.
- VAN BRUMMELEN, H.W. 1972. Towards a radical break with the Public School Curriculum. (*In* Vriend, J. *red.* To prod the slumbering giant. Toronto : Wedge. p. 69-92.)
- VAN DYK, J. 1972. Towards a basic framework for a Christian general education Curriculum. (*In* Vriend, J. *ed.* To prod the slumbering giant. Toronto : Wedge. p. 171-189.)
- WILLIAMS, S.W. 1977. Literature. (*In* Steensma, G.J. & Van Brummelen, H.W. Shaping school curriculum. Terre Haute : Signal. p. 157-160.)