

DIE DOEL, TAAK EN TERREIN VAN DIE OPVOEDKUNDE SOOS BEOEFEN
AAN
DIE PU VIR CHO (1935-1985)

Prof. J.L. van der Walt

Departement Fundamentele en Historiese Opvoedkunde, PU vir CHO

ABSTRACT

In agreement with the method of historical weight it was hypothesized that the academic leaders of a Faculty of Education (i.c. the five deans who served in the PU for CHE's Faculty of Education in the period 1935-1985) can be regarded as the tuning fork regarding the aims of the science of education practised in that particular Faculty. The Faculty of Education of the PU for CHE celebrated a half-century of academic work in 1985. This article reports on an analysis of the views of the five deans who served (the last one is still serving) in the Faculty, on the aims and the task of the science of education. It was found that inter alia one ideal was kept alive by all the deans: to practise education in a Scriptural/Christian way. Also, they all tried to either explain how Scriptural education (Pedagogics) works or what efforts should be contrived to ensure this form of scientific work. It was also found that certain developments in the views on the roles of norms and facts in the process of scientific work took place as the years went by and greater insight was gained in the philosophy of (educational) science.

1. INLEIDENDE OPMERKINGS

Om die doel, taak en terrein van die Opvoedkunde, soos hierdie wetenskap oor die afgelope halwe eeu aan die PU vir CHO beoefen is, in sowat 15 bladsye te bespreek en krities te evalueer is 'n ambisieuse taak waarby 'n mens al by voorbaat ietwat van 'n neerlaag ly, omdat die ondersoekterrein so omvangryk is. Om die taak tog wel in 'n mate gedoen te kry was 'n taamlieke radikale terreinafbakening noodsaaklik. Daar word

-164-

naamlik in ooreenstemming met die uitgangspunte van die metode van historiese gewig veronderstel dat die leidende figure in 'n werksomgewing soos 'n fakulteit van Opvoedkunde se werk en beskouinge 'n goeie aanduiding gee van die taak van (i.c.) die opvoedkunde in sodanige werksomgewing. In die geval van 'n fakulteit aan 'n universiteit is die leiersfigure die dekane. In die 50 jaar van sy bestaan kon die Fakulteit Opvoedkunde met slegs vyf dekane spog, van wie die laaste maar so onlangs as vanaf 1980 hierdie pos beklee. Nie al vyf hierdie dekane het hulle ewe sterk oor die doel, taak en terrein van die PU vir CHO se opvoedkunde uitgespreek nie, maar al vyf het programmatiese aankondigings gemaak oor wat na hulle beskouing die doel, taak en terrein van die opvoedkunde is¹.

2. METODE VAN ONDERSOEK

'n Literatuurstudie is uitgevoer ten einde vas te stel wat die kernbeskouinge van die vyf dekane wat in die Fakulteit Opvoedkunde as leiersfigure op(ge)tree (het), was (is). Daarmee is daar 'n ernstige beperking op die ondersoek gelê: daar is geen ruimte om vas te stel of die dekane self in hulle beoefening van die opvoedkunde getrou was aan die programmatiese aankondigings wat hulle by geleentheid gemaak het nie. So iets vereis 'n omvangryke ondersoek op sigself. Die uitsprake van die betrokke dekane is gevolglik op sigwaarde aanvaar en ook op sigwaarde krities beoordeel. Daar is enersyds gelet op die konsekwentheid en die inwendige konsistensie/resp. kontradiksie van 'n betrokke uitspraak, en andersyds is bepaal in welke mate 'n uitspraak die toets van die tyd in die beoefening van die opvoedkunde in die Fakulteit deurstaan het. Daar was dus oog vir dit in die uitsprake wat standhoudend van aard is, wat die toets van die tyd kon deurstaan. Omgekeerd moes daar ook 'n gevoeligheid wees vir elemente van hulle standpunte wat in die lig van latere wetenskapsteoretiese ontwikkelinge nie kon standhou nie.

¹ In die verdere uiteensetting kan uiteraard nie aan die bydraes van die betrokke dekane op ander terreine aandag geskenk word nie.

In die volgende paragrawe sal daar gelet word op uitsprake van agtereenvolgens proff. J. Chris Coetzee, H.J.J. Bingle, B.C. Schutte, S.J. Preller en J.J. de Wet. Die name laat ook iets anders opval: nie al hierdie dekane was opvoedkundiges wie se werkterrein die Fundamentele Opvoedkunde was nie, en diensgevolge was almal se besinning oor die werkgebied van die hele opvoedkunde nie ewe omvangryk of diepgaande nie. Soos verder aan sal blyk, het sommige hulle in werklikheid by uitsprake oor hulle spesialiseringsterreine in die opvoedkunde bepaal en hulle nie uitvoerig aan wetenskapsteoretiese problematiek gewaag nie.

3. PROGRAMMATIESE UITSPRAKE VAN DIE VYF DEKANE - KRITIEK OORWEEG

3.1 Prof. J. Chris Coetzee (1935-1952)

Coetzee beskou die opvoedkunde nie as 'n suiwer wetenskap nie maar as 'n toegepaste, aangesien dit sy stof aan ander wetenskappe ontleen. Hier onderskei hy tussen die sogenaamde beginselwetenskappe en die empiriese wetenskappe. Eersgenoemde is volgens hom die grondwetenskappe en laasgenoemde die hulpwetenskappe van die opvoedkunde (Coetzee, 1939:3). Hierdie beskouing bring hom tot die uitspraak dat die opvoedkunde deels normatief en deels empiries van aard is (Coetzee, 1954:2). Elders voeg hy hieraan toe dat die empiriese opvoedkunde as gevolg van die feit dat dit met feite werk, nie normatief is nie, "en as sodanig staan dit in sy ondersoek buite alle opvoedkundige vraagstukke van 'n normatiewe, prinsipiële aard. (...) Die Empiriese Opvoedkunde is dus in sy ondersoek beperk: dit sluit beginsels uit, maar feite in" (Coetzee, 1969:11).

Met hierdie uitsprake van Coetzee het hy in 'n sekere sin toegewings aan die antimetafisiese houding van die positivisme gemaak, omdat hy beginsel teenoor feit gestel het en daarmee in tendens alle empiriese wetenskapsbeoefening in die opvoedkunde van die normatiewe van die lewens- en wêreldbeskouing losgemaak het. Dat sodanige toegewing nie sonder meer sy bedoeling was nie, blyk al uit sy uitspraak in 1943 dat die Puk nie slegs 'n akademiese taak het nie maar ook 'n "sendingtaak":

dit moet die lig van Gods Woord gebruik by die ondersoek en die dosering van die wetenskap, w. o. Opvoedkunde (Coetzee, 1943:172).

In die voorwoord tot sy werk oor die Historiese Opvoedkunde gaan hy verder en stel dat hy die feite van die opvoedingsgeskiedenis beskryf vanuit 'n bepaalde standpunt, dat hy die feite interpreteer en verklarings vir stande van sake probeer bied (Coetzee, 1977:Voorwoord). Verder erken hy dat die opvoedkunde nie eenduidig en ook nie eksak is nie. Oor die beantwoording van opvoedingsvraagstukke loop die meninge en bevindinge geweldig uiteen. "Daar is net soveel opvoedkundes as wat daar opvoedkundiges is. Die Opvoedkunde tog word in sy grond bepaal deur ons lewens- en wêreldbeskouing. En selfs die empiries-gegronde gegewens is nooit wiskundig-eksak nie; selfs die syfers word verskillend verstaan vanuit verskillende standpunte. Standpunt en oortuiging neem 'n allesbeslissende plek in by die beoefening van die Opvoedkunde (Coetzee, 1954:3). Hierbenewens kom hy tot die gevolgtrekking dat alle opvoedkunde normatief, prinsipiël, lewens- en wêreldbeskoulik is, maar dan - innerlik weersprekend - verklaar hy die toedrag van sake uit die feit dat 'n deel van die stof wat die opvoedkunde elders ontleen, normatief en prinsipiël bepaald is. Elders verklaar hy - weer kontradiktories -: "Selfs in die Empiriese Opvoedkunde kan die opvoedkundige dit nie sonder beginsels klaar speel nie. (...) Sy empiriese beginsels oor die groei en ontwikkeling word saamgevat, deurdenk en toegepas - en dit kan geskied alleen op vaste norme en beginsels (Coetzee, 1954:4). (...) Die Opvoedkunde is in al sy geleidinge prinsipiël bepaal" (Coetzee, 1954:5).

Hoewel Coetzee se beskouing oor die verhouding beginsel-feit enigsins kontradiktories deur hom geformuleer is, is sy bedoeling duidelik, naamlik dat alle opvoedkunde prinsipiël bepaal is maar dat sommige deelwetenskappe van die opvoedkunde (soos die "Empiriese") nie norme en beginsels as deel van hulle spesifieke taakveld het, soos byvoorbeeld die Teoretiese, Historiese en Praktiese Opvoedkunde nie (Coetzee, 1964: Voorwoord; Coetzee, 1965: Voorwoord; Coetzee, 1977: Voorwoord; Coetzee, 1954:4-5). In aansluiting hierby stel hy sy standpunt oor die beoefening van 'n Christelik prinsipiële opvoedkunde sodanig dat hy geen ruimte vir misverstand laat nie. Ten eerste speel die opvoedkundige se lewens- en wêreldbeskouing altyd 'n rol in die beoefening van die

Opvoedkunde, (Coetzee, 1954:3-6; Coetzee, 1965: Voorwoord; Coetzee, 1973:79) en ten tweede speel die Heilige Skrif 'n koersgewende rol in die beoefening van hierdie wetenskap (Coetzee, 1943:172). Coetzee stel hierdie standpunt in terme wat vandag nie meer in Christelik opvoedkundige kringe gangbaar is nie maar wat geen twyfel oor sy bedoeling laat nie.

Ten eerste sê hy dat die universiteit 'n wetenskaplike gebou van kennis oor die Skriftuur en die Natuur wil opbou (Coetzee, 1954(b):2). Daarmee lewer hy die Godsopenbaring aan 'n vorm van dualisme uit, maar hy verklaar verder ter toeligting: "Die moontlikheid om op fondament van die Heilige Skrif 'n wetenskaplike gebou op te rig, hang af nie alleen van die bestaan van Skriftuur en Natuur nie maar ook van die kenvermoë van die mens ... (...) Die Christelike wetenskaplike moet reeds die Heilige Skrif ken voor hy die Natuur as gelowige kan ken" (Coetzee, 1954(b):2). Coetzee se standpunt dat die (i.c.) opvoedkunde sy vertrekpunt in die beginsel van die Calvinistiese leer oor die Heilige Skrif soos onder andere vervat in die drie Formuliere van Enigheid neem (Coetzee, 1954(b):3), het sy verklaring dat die Opvoedkunde die wetenskap is wat die opvoeding tot voorwerp van ondersoek het (Coetzee, 1954:1), sodanig oorheers en oorskadu dat sowel Coetzee as sy geestelike nageslag deur kritici van die Christelike opvoedkunde daarvan beskuldig is dat hulle nie die opvoedingsverskynsel ondersoek nie maar vanuit die Skrif, kerklike belydenis en die Christelike lewens- en wêreldbeskouing normatiewe uitsprake oor die opvoedingsverskynsel lewer.

Verder voer Coetzee aan dat die opvoedkundige soek na die waarheid as die openbaring van die Skepper, met die doel om Hom deur sy kennis te eer, te verheerlik en te dien (Coetzee, 1954(b):10). Vandag sou 'n mens sê dat die opvoedkundige na geldige en gekontroleerde kennis soek, aangesien die term waarheid met soveel probleme belas is.

In 1954 ondersoek hy die verskynsel van 'n Christelike opvoedkunde in taamlike besonderhede (Coetzee, 1954:3 e.v.) en hom tot gevolgtrekking wat in latere jare aanvegbaar skyn te geraak het, naamlik dat 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing 'n Christelike Opvoedkunde tot gevolg het, want "n Christelike Opvoedkunde is tog maar net die ordening en samestelling van die gedagtes en die dae van 'n Christen

in verband met die opvoeding van 'n Christenmens" (Coetzee, 1954:4). Op dieselfde patroon, skryf hy byna twintig jaar later, moet hy aanvaar "dat daar 'n nie-Christelike, 'n Joodse, 'n Mohammedaanse Opvoedkunde is en kan en moet wees" (Coetzee, 1973:79). Wat later in hierdie beskouing aanvegbaar geblyk het, was die aanname dat Christelike opvoedkunde slegs oor die opvoedingsdade van Christenopvoeders met Christenopvoedlinge besin (Coetzee, 1954:5; Coetzee, 1973:79), en dieselfde geld vir byvoorbeeld Joodse opvoedkunde. Daar is mettertyd besef dat Christelike opvoedkunde te make het met die opvoedingsverskynsel as sodanig, afgesien van die lewensbeskoulike konteks waarin dit voorkom. Daarmee is die Christelike opvoedkunde van Coetzee, wat weinig meer as 'n Christelike opvoedingsleer was (opvoedkunde vir en deur Christene), verruim tot 'n werklike Christelike opvoedkunde, wat slegs die opvoedingsverskynsel vanuit 'n Skrifmatige perspektief in sig wil kry (vgl. Coetzee, 1973:79-80 waar hy hierdie beskouing oorweeg en onaanvaarbaar vind).

Op die gevaar af dat daar nie volle reg aan Coetzee se beskouinge oor die Christelike opvoedkunde geskied nie, moet daarvan afgestap word om aan 'n laaste faset van sy beskouing oor die taak van die opvoedkunde aandag te skenk. Op grond van 'n ontleding van sowel die werkerrein as die metode van die opvoedkunde kom hy tot die gevolgtrekking dat daar veral vier deelwetenskappe van die opvoedkunde is, naamlik 'n Teoretiese, 'n Empiriese, 'n Historiese en 'n Praktiese Opvoedkunde (Coetzee, 1954:2). Die vier deelwetenskappe van die Opvoedkunde se taakgebiede beskryf hy ook volledig in die vierdelige werk getitel *Algemene inleiding tot die Opvoedkunde*, waaraan hier vanweë ruimtebeperking nie aandag geskenk kan word nie. Dit kan Coetzee nie ten laste gelê word dat die opvoedkunde sedert die jare toe hy dit in deelwetenskappe ingedeel het, in meer as 'n twintigtal deelwetenskappe en selfs onderafdelings daarvan gediversifiseer het nie, maar wat wel later onder skoot gekom het, is die feit dat sy indeling aanleiding gegee het tot 'n positivistiese skeiding tussen die empiriese en die prinsipiële, waardeur alle vorme van Empiriese Opvoedkunde prinsipiël aan empirisme, positivisme en pragmatisme uitgelewer kan word. Ook is sy indeling van die deelwetenskappe van die opvoedkunde op grond van ondersoekmetodes gekritiseer, omdat dit bepaalde wetenskaplike metodes vir slegs bepaalde deelwetenskappe gereserveer het. Op grond van sy

indeling was die empiriese metode nie vir die Teoretiese Opvoedkunde beskou nie en prinsipiële denke nie vir die Empiriese Opvoedkunde nie. Dit verbaas 'n mens dus geensins dat daar teen die aanbreek van die tagtigerjare van hierdie eeu in die Fakulteit Opvoedkunde van die PU vir CHO weggebreek is van die benaminge wat Coetzee aan die deelwetenskappe toegewys het nie.

Wat vandag nog waardering uitlok, is die feit dat Coetzee, hoewel hy die opvoedkunde as 'n toegepaste wetenskap beskou het wat sy werkterrein aan die sg. hulp- en grondwetenskappe daarvan ontleen, tog oog gehad het vir die selfstandigheid van die opvoedkunde as wetenskap, en verder die selfstandigheid gegrond het op die feit dat al die ontleende stof in verband met die opvoeding "van die mens" gebring word (Coetzee, 1954:3).

3.2 Prof. H.J.J. Bingle (1952-1961)

In 1978 sê Bingle van sy voorganger, Coetzee, dat 'n mens hier te doen het "met iemand wat besig (was) om 'n groot gedagte stelselmatig tot helderheid deur te dink: hy het na die geheelbeeld van die Opvoedkunde in die lig van die Woord van God gesoek. (...) Die grondtoon van hierdie soeke was die behoefte om die beginsels van die Woord van God te versoen met die bevindinge van die opvoedingswetenskap. Hy het gesoek na die wetenskaplike sisteem wat as die volmaakte kan geld, nl. wat uitgebou word uit die Woord van God, omdat hy daarvan oortuig was dat wie die oog het om te sien, dit sal waarneem, omdat die opvoeding van die mens so diep in die Heilige Skrif ingewef is. Daar moet 'n sisteem wees wat nie met die Woord van God kan bots nie, 'n sisteem waarin die wetenskaplike gees rus kan vind. (...) Tot hierdie wetenskapsrus het hy gekom in sy omvattende vierbandige werk oor die vier gronddisiplines van die Opvoedkunde. (...) ... hy het die beginsel gesien en gebou sover as wat die kennis van sy tyd dit vir hom moontlik gemaak het (...). Wat hy in hierdie werke teoreties gekonsipieer het, het hy met die Bybel en die gereformeerde belydenis verweef en daaruit weer bevrugterend in die Opvoedkunde ingeploeg en uiteindelik met die historiese lyn verbind tot die praktiese omgewing van die daaglikse bedryf van die opvoeding" (Bingle, 1978:ix-x).

In hierdie enigsins lang aanhaling, waarin Bingle op onverbeterlike wyse die werk van sy leermeester en voorganger opsom, blyk enersyds die groot waardering wat hy vir die arbeid en die opvoedkundebeskouing van Coetzee gekoester het, maar andersyds ook in welke mate hy deur Coetzee se beskouing beïnvloed is. Veral opvallend in Bingle se waardering van Coetzee se opvoedkundige arbeid is die uitdrukkinge "Opvoedkunde in die lig van die Woord van God", "beginsels van die Woord van God versoen met die bevindinge van die opvoedingswetenskap", "uitgebou ... uit die Woord van God", "diep in die Heilige Skrif ingewef", "sisteem ... wat nie met die Woord van God kan bots nie", "met die Bybel en die gereformeerde belydenis verweef". Hierdie uitdrukkinge verrai enersyds Bingle se probleem om Coetzee se benadering van die Christelike opvoedkunde te tipeer en andersyds die veelkantigheid van Coetzee se vorm van Christelike opvoedkundebeoefening. Hierdie uitdrukkinge dui ook op die moeite wat opvoedkundiges later sou doen om die verhouding tussen Skrif en wetenskap só te omlin dat daar nie sprake sou wees van 'n dualistiese poging om Skrif en wetenskap te versoen of om die kategorieë van die opvoedingsverskynsel uit óf die lewens- en wêreldbeskouing óf die Skrif af te lei nie.

Dat Bingle in sy siening van die doel, taak en terrein van die opvoedkunde aan die PU vir CHO sterk deur Coetzee se beskouing beïnvloed is, val nie te betwyfel nie. In die eerste plek voer hy byvoorbeeld soos Coetzee aan dat die Opvoedkunde 'n selfstandige wetenskap is met 'n eie terrein (Bingle, s.j.:11) en dat hierdie wetenskap in al sy dissiplines te make het met "sake van 'n opvoedkundige aard" (Bingle, 1950:19), "met die hoofklem op die opvoedkundige aspek" (Bingle, 1950:18, 20-21; Vgl. ook Bingle, 1960:205). Soos Coetzee verdeel hy ook die terrein van die opvoedkunde as wetenskap in die volgende vier dissiplines: 'n Teoretiese, Praktiese, Empiriese en Historiese (Bingle, s.j.:11; Bingle, 1950:1) en dit is duidelik dat hy die terrein van elk omskryf soos wat Coetzee dit gedoen het (Bingle, 1950:1; Bingle, 1960).

Soos Coetzee deel hy nie slegs die deelwetenskappe van die opvoedkunde op grond van werkerrein en metode in nie maar volg hom ook in die spanning tussen beginsel/norm en feit, waardeur die Empiriese Opvoedkunde in beginsel aan 'n positivistiese benadering uitgelewer kan

word. Volgens hom is die Teoretiese Opvoedkunde 'n normatiewe wetenskap, en die norme word afgelei uit die grondwetenskappe (Bingle, 1960:204-205) - 'n term wat hy ook aan Coetzee ontleen. In sy betragting van die werkterrein van die Teoretiese Opvoedkunde kom hy tot die gevolgtrekking dat hierdie wetenskap normatief is, omdat dit te make het met die wys van die weg "waarlangs die kind tot die erkenning en beleving van daardie seën en plig gebring kan word"(Bingle, 1960:205).

Anders as Coetzee lê Bingle hom mettertyd toe op spesialisering in slegs een van die dissiplines van die Opvoedkunde, en in 1950 lewer hy sy intrede as hoogleraar in die Empiriese Opvoedkunde. In sy hantering van die taak en terrein van hierdie vakgebied is dit duidelik dat hy bereid was om Coetzee op die voet te volg, want ook hy is van oordeel dat die Empiriese Opvoedkunde oor die feite van die opvoeding handel (Bingle, 1950:1) en dat die normatiewe daarin geen rol speel nie. Vir hom is dit belangrik dat die Empiriese Opvoedkunde nie sonder meer 'n eklektiese wetenskap sal word wat sy gegewens aan hulpwetenskappe ontleen nie, maar dat alles vertolk en in verband gebring sal word met die kind in die "opvoedingsproses" (Bingle, 1950:19-21).

Bingle gaan egter ook in sekere sin weer verder as Coetzee as hy die taak van die opvoedkunde telkens weer eksplisiet met die opvoedingspraktyk in verband bring, iets waarvoor Coetzee uiteraard ook steeds gevoelig was (Coetzee, 1943:172; Coetzee, 1954:5-6). Die Opvoedkunde vorm deel van die mondering van die toekomstige beoefenaar van die onderwysprofessie, voer Bingle byvoorbeeld aan (Bingle, s.j.:12). Steeds hou hy die oog op die kind in die opvoedingshandeling (Bingle, 1950:19) en is hy besorg oor hoe die normatiewe karakter van die Teoretiese Opvoedkunde in die praktyk van die opvoeding tot sy reg en tot uitdrukking kom (Bingle, 1960:205). Dit was nooit Coetzee se bedoeling om dit nie te doen nie, maar Bingle haal die Opvoedkunde as 'n wetenskap uitdruklik uit die ivoortoring en plaas dit vierkantig in die alledaagse praktyk van die opvoedingsgebeure.

Hierby sou sy opvolger weer noue aansluiting vind.

3.3 Prof. B.C. Schutte (1962-1973)

In die eeufeesjaar van die PU vir CHO (1969) skryf Schutte, die destydse

dekaan, ook inderdaad: "Die universiteit is vandag nie meer die ivoortoring waarin slegs die paar uitverkorenes hulle weg self moet vind en uitworstel nie" (Schutte, 1969:7). Met hierdie uitspraak tipeer hy nie slegs die opvoedkundige arbeid van sy twee voorgangers nie maar ook sy eie, soos verder aan sal blyk. Schutte wys daarop dat daar sedert 1869 'n behoefte aan die PU vir CHO was aan die opleiding van onderwysers wat hulle op die Woord van God gegrondves het. Volgens hom was laasgenoemde van meet af die grondslag en toetssteen van die studie van die opvoedkunde aan die PU vir CHO. In dié gees het Coetzee in 1925 die leerstoel in Opvoedkunde aanvaar, dié taal spreek s.i. uit Bingle se inaugurele rede en ook uit die wat gevolg het. Hierdie manne het hulle volgens Schutte in hulle opvoedkundige siening en praktyk onomwonde op die grondslag van God se Woord gestel (Schutte, 1969:5).

Schutte se forte was die besinning oor die opvoedings- en onderwyspraktyk, en hy het die meeste van sy geskrifte op hierdie terrein gelewer, veral oor die vraagstuk van die ouer se betrokkenheid by opvoeding en onderwys. Tog het hy by geleentheid uitsprake gelewer oor die doel, taak en terrein van die opvoedkunde, en uit hierdie uitsprake beluister 'n mens twee dinge. Ten eerste verneem 'n mens daaruit dat Schutte ondubbelsinnig by die beoefening van die Christelike opvoedkunde van sy twee voorgangers aansluit, en ten tweede bemerk 'n mens by hom die gebruik van 'n moderner wetenskapsteoretiese taalgebruik, wat toegeskryf kan word aan die reusespronge wat die wetenskapsfilosofie in die jare na 1969 gemaak het.

1969 is naamlik die jaar waarin die opsienbarende boek *The structure of scientific revolutions* gepubliseer is en 'n ommekeer in die "standard view of science" van stapel gestuur het. Schutte het die voordeel gehad dat hy in die sewentigerjare kon saamwerk en -besin met jonger kollegas in die Fundamentele Opvoedkunde wat aktief in die nuwe wending betrokke was.

As gevolg van hierdie toedrag van sake verneem 'n mens by Schutte nie slegs van aansluiting by Coetzee en Bingle nie maar ook van stryd teen die eksistensialisties-fenomenologiese rigting van Opvoedkundebeoefening (Schutte, 1969(b):14). Hy behou egter 'n mooi openheid in sy

benadering van hierdie rigting en noem homself inderdaad ook 'n fenomenoloog, om daarmee te verklaar dat hy (soos Coetzee en Bingle) slegs die opvoedingsverskynsel tot voorwerp van ondersoek beskou. In die proses kan hy egter nie met 'n neutrale kyk op die opvoedingsverskynsel vrede maak nie en ook nie met die gedagte van 'n oerfenomeen wat hom aan die ondersoeker openbaar nie. Vir Schutte is sondeverduisterdheid te veel van 'n werklikheid om hierdie vorm van fenomenologie aanvaarbaar te vind (Schutte, 1969(b):12-14).

Na sy uittrede as dekaan lewer Schutte nog twee werke van rigtinggewende betekenis in die nuwe idioom. Hy gryp terug na Coetzee as hy aanvaar dat die enigste weg om die wetenskap vir waarheid te toets is om dit te toets aan iets waarvan hy weet dat dit waar is. Die vraag is hoe die wetenskaplike weet dat dit waar is, en Schutte antwoord dat hy glo dat dit waar is. In laaste instansie, beweer hy, spreek sy geloof, sy voorwetenskaplike vooronderstellings, ook genoem bowetenskaplike beginsels (Schutte, 1981:102). Reeds in die oorsig van Coetzee se opvatting is aangevoer dat die soeke na wetenskaplike waarheid sedertdien laat vaar is ten gunste van 'n strewe na wetenskaplike geldigheid en betroubaarheid, maar hierdie verskil met Coetzee en Schutte doen weinig afbreuk aan die aanvaarbaarheid van laasgenoemde se verdere argumente: die wetenskaplike gaan van lewensbeskoulike vooronderstellinge uit, ten diepste van sy religieuse rotsbodem. As Christen gaan die Christenopvoedkundige van God se Woord as vaste punt uit, as die Waarheid waarmee sy wetenskaplike waarheid moet harmonieer. Die eis van die religie is 'n totale eis, ook 'n ononderbroke eis, 'n inklusiewe eis: daar is niks wat daarbuite val nie, ook nie die wetenskap nie (Schutte, 1981:102). Elders maak hy gebruik van die Stokeriaanse onderskeiding tussen egte en ware opvoedkunde, met die argument dat alle opvoedkunde wat aan die norme van wetenskaplikheid voldoen, eg is, maar dat Skrifmatige opvoedkunde vir die Christen sowel eg as waar is (Schutte, 1979:15) (en dieselfde geld op 'n soortgelyke manier vir ander lewensbeskouings).

Uit die voorgaande blyk dit dat Schutte nie alleen aan die normatiewe uitsprake van sy voorgangers vashou nie maar ook die opvoedingsverskynsel as die enigste objek van die Opvoedkunde beskou (Schutte, 1979:15). Hy wend 'n doelbewuste poging aan om die

beproefted beskouinge oor die Christelike opvoedkunde in 'n nuwe wetenskapsteoretiese idioom of gewaad aan te bied (vgl. terme soos eg/waar, objektief, hartstoerusting, (Schutte, 1979:15) voor-wetenskaplike "assumpsies", lewensbeskoulike voorveronderstellings, religie (Schutte, 1981:102) en dies meer), en verder bind hy ook die stryd met die fenomenologie aan. In die proses beland hy egter in moeilike wetenskapsteoretiese vaarwaters: dit verg byvoorbeeld 'n kragtoer om tegelyk slegs die opvoedingsverskynsel as kenobjek van die opvoedkunde te beskou (jousef 'n "fenomenoloog" te noem) en om die waarheid oor opvoeding aan die Skrif te toets. Hoe die standpunt oor opvoeding as kenobjek versoen kan word met die stelling dat in die wetenskap van lewensbeskoulike vooronderstellinge uitgegaan word, met die stelling dat van die Woord van God as vaste punt uitgegaan word, verg 'n taamlke uiteensetting. Verder skyn daar 'n mate van dubbelsinnigheid in verband met Schutte se gebruik van "religie" te wees: dit skyn enersyds korrelatief aan lewensopvatting gebruik te word, andersyds is dit 'n vaste bodem vanwaar die opvoedkundige sy vertrekpunt neem, en ten laaste lê die religie ook 'n totalitêre eis op die opvoedkundige se oopdekking van opvoeding as verskynsel. Wetenskapsteories lewer die eis dat wetenskaplike waarheid met Skrif-waarheid moet harmonieer, ook probleme: hoe vind hierdie harmoniëring plaas?; Is waarheid dan meersinnig?; Is Skrif-waarheid wetenskaplik?

Schutte gee nie aan al hierdie vrae aandag nie, en dit was ook nie sy bedoeling om in allerhande wetenskapsfilosofiese kwelvrae verstrik te raak nie. Hy wou bloot 'n verklaring bied vir die verloop van die proses van opvoedkundebeoefening, en deur dit te doen het hy 'n stap verder as sy voorgangers gegaan, wat slegs die "beleid" van Christelike opvoedkundebeoefening geproklameer het maar in wese nie die proses van Christelike opvoedkundebeoefening so volledig moontlik probeer beskryf of verklaar het nie.

3.4 Prof. S.J. Preller (1974-1979)

Preller eggo die woorde van sy voorganger dat die Opvoedkunde nie in 'n ivoortoring beoefen kan word nie. Kennis kan nie ter wille van die kennis self versamel word nie, maar die kennis moet gesoek word met

die oog op die in-funksie-stelling van sodanige kennis in die vervulling van die mens se lewensroeping (Preller, 1977:285). Hoewel dit die geval is, waarsku Preller enige jare vantevore (Preller, 1969:301) dat die Opvoedkunde nie slegs op die pragmatiese eise van die tyd ingestel moet wees nie. Ander "ewe belangrike, of selfs belangriker, doeleindes (geniet) soms te min aandag ... sodat religieuse, filosofiese, etiese, fisiologiese en nasionale vorming en toerusting afgeskeep word, en dat die ewewigtige opvoeding van die hele mens benadeel word. Manifestasies van hierdie klemverskuiwing is steeds uitbreidende kurrikula en sillabusse met nadruk op funksionele kennis, selfwerkzaamheid, ekstra-kurrikulêre aktiwiteite, groep en inrigting van die skool as gemeenskap in die klein". Elders stel hy sy oortuiging egter dat kennisontginning tot voordeel van die gemeenskap toegepas moet kan word (Preller, 1971:33). Geleerdheid is nie steriel en los van die lewe nie, voer hy aan, dog ryk, vrugbare, bevruggende en dinamiese besit wat juis aan die lewe verbonde is en wat moet funksioneer ten einde die opdrag om te onderwerp en te heers na te kom. Hierdie kennis moet juis insig gee in die diepere sin van die lewe en die mens en moet dien om die glorie, die almag en die genade van God te belig (Preller, 1971(b):66).

Wetenskapsbeoefening sluit vir Preller (1971(c):21) in: kennisbemagtiging of bevordering van geleerdheid en kennisontginning of navorsing. Hy gryp ook terug op sy voorgangers deur aan te voer dat die wetenskap na waarheid soek en dat hierdie soeke vaste eise en beginsels stel wat niemand kan verontagsaam as hy waarlik navors nie (Preller, 1971(c):19). Ongelukkig kwalifiseer Preller hierdie stelling nie, maar hy maak tog bepaalde uitlatings wat dit enigszins opklaar, naamlik dat die navorser oor 'n "vaste wetenskaplik-gefundeerde lewens- en wêreldbeskouing moet beskik (Preller, 1971(b):67), dat die Christen-navorser in al sy arbeid sy lig moet soek in Sy lig en al sy arbeid moet verrig tot Sy eer (Preller, 1971:34) en dat hy deeglik onderlê moet wees in die beginsels van die Christelike wetenskap en opvoeding, want die wyse waarop die inhoud verwerk en aangebied word en die lewensbeskouing wat dit dra en daaruit straal is van kardinale belang" (Preller, 1970:359).

In twee opsigte verskil Preller se bydrae van die van sy onmiddellike voorganger, Schutte: ten eerste het hy nie soos laasgenoemde verkies

om na sy uittrede as dekaan en as dosent verdere akademiese werk te verrig nie, en verder het sy belangstellingsveld nie fundamenteel opvoedkundige vraagstukke (waaronder wetenskapsteorie) ingesluit nie. Hy volstaan dus met algemene programmatiese uitsprake oor die beoefening van die Christelike opvoedkunde en poog nie soos Schutte om algaande meer duidelikheid oor die verloop van die proses van opvoedkundebeoefening te kry nie. Hy voer byvoorbeeld in 1970 aan dat dosente vakkundiges moet wees met diepgaande kennis van die wetenskap "en wat wetenskap onder die tug van die Woord kan beoefen" (Preller, 1970:359), en soos hierbo aangedui, meen hy dat die wetenskaplike sy lig in die lig van God moet soek (Preller, 1971:34). Verder stel hy dit as 'n noodsaaklikheid dat die dosent (i.c. Opvoedkundedosent) "op reformatoriese wyse (sal) besin oor sy eie benadering tot die beoefening van wetenskap" (Preller, 1977:285). Preller kom egter nie tot die operasionalisering van hierdie uitsprake nie.

Op 'n ander terrein lewer Preller egter 'n besliste bydrae wat die doel, taak en terrein van die Opvoedkunde betref. Hoewel hy aansluit by die reeds bekende en destyds gangbare onderskeiding tussen teoretiese en empiriese gegewens (Preller, 1969:304), gebruik hy die terme reeds in 'n moderner konteks, want hy vermeld nie meer dat die teoretiese normatief en die empiriese feitelik is nie. Hy verwys na sowel teoretiese as empiriese gegewens. Hy breek ook doelbewus weg van die indeling van die Opvoedkunde in die reeds vermelde vier deelwetenskappe, hoewel hy in 1969 nog aan die ou benaminge vashou (i.c. Empiriese en Praktiese Opvoedkunde) (Preller, 1969:304). In hierdie selfde werk wend hy egter 'n nuwer benaming vir die sg. Praktiese Opvoedkunde aan, naamlik Didaktiek (Preller, 1960:304). Soos verder aan sal blyk, lê sy belangstelling mettertied volledig op die terrein van hierdie deelwetenskap en word hy ook die grondlegger van die Universiteitsdidaktiek aan die PU vir CHO (Preller, 1977:285). Preller se wegbeweging van die ou en gangbare indeling van die werkterrein van die Opvoedkunde vind in 1977 sy kulminasiepunt as hy die volgende deelwetenskappe van die Opvoedkunde onderskei: die filosofie van die opvoeding, die psigologie van die opvoeding, die sosiologie van die opvoeding, die geskiedenis van die opvoeding, die vergelykende opvoedkunde, die didaktiek (w. o. tersiêre didaktiek) (Preller, 1977:275, 282-285). Hoewel 'n mens met Preller in gesprek sou kon tree oor die vakbenaminge wat hy aanwend,

is dit tog sprekend van die ontwikkeling in die Opvoedkunde dat hy reeds soveel spesialiseringsrigtings in die Opvoedkunde kon blootlê. Hierdie neiging vind ook later onder die dekaanskap van prof. J. J. de Wet beslag in 'n formele naamsverandering van departemente en in die uitbreiding van nagraadse studierigtings in die Opvoedkunde (B. Ed.) van 3 tot 20. Preller het veral oog vir die sg. Empiriese Opvoedkunde en mettertyd ook vir die Praktiese Opvoedkunde/Didaktiek/Tersiêre Didaktiek. Oor sy siening van die terreine van hierdie deelwetenskappe van die Opvoedkunde kan hier nie uitgebrei word nie. Daar kan bloot volstaan word met die wyse waarop hy die terrein van die Opvoedkunde beskryf: die Opvoedkunde moet "steeds dieper (...) delf in die aard en vermoë van die kind en in die eise en invloede van die lewe ten einde voortdurend opvoedkundig verantwoorde inhoud en metodes van opvoedende onderwys bloot te lê en die onderwysadministrasie en -organisasie daarby in te stel" (Preller, 1969:308).

3.5 Prof. J. J. de Wet (1980-)

Dit is altyd moeilik om die werk en bydrae van 'n persoon te beoordeel wat nog vierkantig in die taak staan. Die voorneme om slegs aan die programmatiese aankondigings van die betrokke dekaan oor die doel, taak en terrein van die Opvoedkunde aandag te skenk maak die taak egter makliker, hoewel die gevaar steeds bestaan dat 'n wetenskaplike soos De Wet in die diensjare wat nog vir hom as dekaan voorlê mag groei in insig en perspektief en dat 'n mens hom deur 'n vroegtydige evaluering 'n onreg kan aandoen.

Soos al sy voorgangers het De Wet geen twyfel dat die Opvoedkunde die opvoedingsverskynsel tot voorwerp van ondersoek het en dat die kategorieë vir die opvoedingsverskynsel nêrens anders as in die opvoeding self te vinde is nie (De Wet, Van Zyl en Du Toit, 1979:1; De Wet, Monteith, Venter en Steyn, 1981:Voorwoord, 1). Hierby erken hy dat daar bepaalde vooronderstellinge is wat die kyk op hierdie verskynsel bepaal en die kyk berus naamlik veral op antropologiese vooronderstellings (De Wet, 1977:476-477). Hierdie mensbeeld waarmee De Wet en sy medeskrywers werk, is uitgewerk aan die hand van J. Chris Coetzee, B.F. Nel en J.A. Heyns (De Wet et al., 1979:12-15). Dat De Wet c.s. van nuwere ontwikkelinge in die wetenskapsfilosofie kennis

geneem het, blyk uit stellings dat elke wetenskapsidee deur 'n bepaalde ontologie, antropologie en kenteorie bepaal word, en uit hulle poging om kortliks hulle oortuigings aangaande die kenobjek (mens as skepsel van God), die kenbare (alles wat God geskep het) en die kenhandeling (die analitiese onderskeidsvermoë van die mens) te ekspliseer (De Wet et al., 1981:1-4).

Hierdie algemene uitsprake oor die fundering van die opvoedkundige navorsingsmetodologie word verder aangevul met die enigszins aanvegbare standpunt dat die kenbare hom aan die mens openbaar en dat navorsing met behulp van die eksperimentele metode "deel is" van die algemene genade van God, waarmee skynbaar bedoel word dat dit "deel is" van die gawe van God aan die mens om oor die skepping te heers (De Wet et al., 1981:4).

De Wet c.s. bring van meet af die sg. pluralistiese benadering in die leerteorie na vore. Hoewel hy en sy medeskrywers dit telkens stel dat hulle die leerhandeling vanuit 'n Christelike werklikheids- en mensbeskouing benader, word daar ook herhaaldelik daarop gewys dat hulle nie in 'n "partikuliere, geslote siening van opvoedende leer" wil verval nie en dat "die navorsingsresultate en -sieninge van 'n wye spektrum rigtings" in hulle werk saamgetrek word (De Wet, Monteith en Van der Westhuizen, 1981:Voorwoord). Hierdie standpunt word in die loop van die werk gehandhaaf, op sommige plekke heel eksplisiet (De Wet, Monteith en Van der Westhuizen, 1981:13-20). Omdat De Wet c.s. egter besef dat hulle met so 'n "oop standpunt" (pluralisme) met die gevaar van eklektisisme flirteer, stel hulle dat hulle in die "kennisname van die verskillende leerteorieë sekere maatstawwe aanle waarop duidelike aanvaarbaarheidsriglyne getrek sal kan word". Hierdie maatstaf word aangedui as die antropologies-kenteoretiese. Verder word bepaal dat "die feitelike kennis (d.i. die empiriese onomstootlike feite volgens hulle - V.d.W.) (Geïnterpreteer moet word) binne die Christelike raamwerk en mensbeskouing, want so kan tot breër, voller perspektiewe gekom word waarin die mens nie verskraal word tot 'n prikkel-reaksie-organisme" (De Wet, Monteith en Van der Westhuizen, 1981:34-35; De Wet, 1977:477).

Hoewel hierdie standpunte van De Wet c.s. nog by geleentheid transendentiaal krities getoets moet word, blyk dit reeds dat hy en sy

medeskrywers weggebreek het van die feit-beginseldualisme wat volgens Coetzee en Bingle die werking en aard van die empiriese wetenskappe kenmerk. Dat hy hierdie dualisme vroeg reeds deurbreek het, blyk uit 'n uitspraak in 1977 dat "die opvoedkunde-dosent in 'n Christelike universiteit . . . dit as sy roeping (sien) om die volle opvoedingswerklikheid na te vors in die lig van die Skrif - tot eer van God en tot heil van die opvoedeling . . ." (De Wet, 1977:479). Twee jaar later neem hy op 'n nog eksplisierter wyse saam met sy medeskrywers Van Zyl en Du Toit van hierdie dualisme afskeid: "Waarom besin oor die aard van die mens in 'n feitelike wetenskap? Die opvoedkundige moet besin oor wie die mens is wat opgevoed word en wie die mens is wat opvoed (. . .). Elke psigologie en elke pedagogiek moet 'n bepaalde mensbeeld as grondslag hê. Hierdie mensbeeld bepaal ons hele siening van die opvoedingshandeling en dus ook van die Opvoedkunde" (De Wet et. al., 1979:11).

Soos met De Wet se voorgangers die geval was, moet daar met hierdie paar opmerkings oor sy siening oor die taak, doel en terrein van die Opvoedkunde volstaan word, maar een saak uit sy beskouing verdien nog kursoriese aandag. Waar Preller al meer deelwetenskappe van die Opvoedkunde as sy voorgangers onderskei het, slaag De Wet c.s. daarin om nie slegs die Historiese, Teoretiese, Didaktiese, Vergelykende, Sosiologiese Opvoedkunde in die werksterrein van die Opvoedkunde te onderskei nie maar om ook die Empiriese Opvoedkunde tot Psigologiese Opvoedkunde te herdoop aangesien die benaming Empiriese Opvoedkunde slegs op die feite van die opvoedingsgebeure dui en die Psigologiese Opvoedkunde met meer as slegs die blote feite van die opvoeding werk (De Wet et al., 1979:1-4). Ook die ander deelwetenskappe van die Opvoedkunde ondergaan tydens die dekaanskap van De Wet naamsveranderinge. Die verandering van Empiriese Opvoedkunde na Psigo-opvoedkunde hou, soos aangedui, die voordeel in dat die beginsel-feitdualisme opgehef kon word, maar hou die gevaar in dat die Psigo-opvoedkunde op die voetspoor van die Psigologie 'n erg verbrede kyk op die psigiese faset van menswees kry en daarmee die gevaar loop om 'n gedragswetenskap te word.

4. SLOTOPMERKINGS

Soos aan die begin gestel is beoog om uit die programmatiese aankondigings en stellings van die vyf persone wat tussen die jare 1935 en 1985 aan die leiding van die PU vir CHO se Fakulteit Opvoedkunde se werksaamhede gestaan het, te bepaal wat die taak en terrein en die doel van die beoefening van die Opvoedkunde is. Uit die oorsig het dit geblyk dat sekere kernsake deur die vyftig jaar van die Fakulteit se bestaan onverswak gehandhaaf is, soos die beoefening van die Opvoedkunde in die lig van die Skrif, die erkenning van die rol van die lewens- en wêreldbeskouing in die Opvoedkundebeoefening en die erkenning van die opvoedingsverskynsel as die enigste objek van die Opvoedkunde as wetenskap. Daar is ook vasgestel dat nie al hierdie persone ewe goed daarin geslaag het om hierdie uitsprake te operasionaliseer nie en dat daar dikwels met algemene uitsprake volstaan is, afgesien van enkele interne teenstrydighede in hulle uitsprake en die feit dat daar soms in moeilike wetenskapsteoretiese vaarwaters beland is.

Daar was oor die afgelope vyftig jaar egter ook 'n aantal ontwikkelinge: die wegbeweeg van die indeling van die deelwetenskappe op grondslag van die metode van ondersoek, die wegbeweeg van die beginsel-feitdualisme, die onderskeiding van al meer spesialiseringgebiede van die Opvoedkunde, die pogings om die beoefening van die Opvoedkunde in die lig van nuwere wetenskapsfilosofiese ontwikkelinge in werking te stel en te verklaar.

Uit hierdie oorsig het dit geblyk dat al vyf die dekane hulle by geleentheid intensief met die vraagstuk van die doel, taak en terrein van die Opvoedkunde besig gehou het, maar dit het ook strykdeur geblyk dat hulle individue was/is met elkeen 'n eie liefhebberij op die terrein van die Opvoedkunde en 'n eie kyk op die doel, taak en terrein van die Opvoedkunde.

WERKE WAARNA VERWYS WORD

BINGLE, H.J.J. s.j. Onderwysontwikkeling in Suid-Afrika gedurende die afgelope dekade. Potchefstroom: PU vir CHO (Instituut vir Bevordering van Calvinisme, nr. 22).

BINGLE, H.J.J. 1950. Die terrein van die Empiriese Opvoedkunde. Potchefstroom: Inougurele rede, PU vir CHO.

BINGLE, H.J.J. 1960. Mensbeskouing en opvoeding. Koers 27 (7/8): 204-215. Jan.-Febr.

BINGLE, H.J.J. red. 1978. Besinning en verantwoording. Opvoeding, onderwys en opvoedkunde in die Republiek van Suid-Afrika van die laaste kwart van die twintigste eeu onder die vergrootglas. Durban: Butterworth.

COETZEE, J.C. 1939. Die moderne opvoeding: 'n histories-kritiese studie. Pretoria: Van Schaik. (Die Monumentreeks No. 15/16).

COETZEE, J.C. 1943. Christelike Hoër Onderwys en die opleiding van onderwysers. Koers 10(4): 169-172. Febr.

COETZEE, J.C. 1954. Die opvoedkunde: grondslae, grondbegrippe en grondmetode. Potchefstroom: s.n.

COETZEE, J.C. 1954(b). Ons universiteit: sy grondslag en beginsel en die vryheidsbeginsel. Koers 21(b): 1-12. Bylaag tot Jan.

COETZEE, J.C. 1964. Inleiding tot die Algemene Praktiese Opvoedkunde. 5e dr. Potchefstroom: Pro Rege.

COETZEE, J.C. 1965. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde. 4e dr. Pretoria: Van Schaik.

COETZEE, J.C. 1969. Inleiding tot die Algemene Empiriese Opvoedkunde. 4e dr. Potchefstroom: Pro Rege.

COETZEE, J.C. 1973. 'n Christelike opvoedkunde op Calvinistiese grondslag. Fokus 1(2):77-83. Aug.

COETZEE, J.C. 1977. Inleiding tot die Algemene Historiese Opvoedkunde. 4e uitg. 2e dr. Johannesburg: Perskor.

DE WET, J.J. 1977. Die wese, doel en funksies van die universiteit en navorsingsbeleid, 'n Christelik-opvoedkundige perspektief. Fokus 5(1): 466-480.

DE WET, J.J., VAN ZYL, P.J. en DU TOIT, P.J.S. 1979. Inleiding tot die Psigologiese Opvoedkunde. McGraw-Hill.

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. De K., VENTER, P.H. en STEYN, H.S.. 1981. Navorsingsmetodes in die Opvoedkunde: 'n inleiding tot empiriese navorsing. Durban: Butterworth.

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. De K., VAN DER WESTHUIZEN, G.J. 1981. Opvoedende leer. Durban: Butterworth.

PRELLER, S.J. 1969. Die opvoeding van die kind en sy geestelike beïnvloeding deur die moderne wetenskap en veral die natuurwetenskap (In Die Atoomeeu in U lig. Potchefstroom: Herald. p.269-309).

PRELLER, S.J. 1970. Die opvoedingstaak van die universiteit. Koers 37(5): 349-360. Apr.

PRELLER, S.J. 1971. Die universiteit in die moderne gemeenskap. (In Preller, S.J. red. Inleiding tot die tersiêre didaktiek. Potchefstroom: PU vir CHO. p.24-34).

PRELLER, S.J. 1971(b). Die roeping en opleiding van die dosent. (in Preller, S.J. red. Inleiding tot die tersiêre didaktiek. Potchefstroom: PU vir CHO. p.65-73).

PRELLER, S.J. 1971(c). Die wese en funksies van die universiteit en van die PU vir CHO in die besonder. (in Preller, S.J. red. Inleiding tot die tersiêre didaktiek. Potchefstroom: PU vir CHO. p.14-23).

PRELLER, S.J. 1977. University didactics in future perspective. *Koers* 42(4): 274-289.

SCHUTTE, B.C. 1969. Perspektief: opvoedkunde aan die PU vir CHO: 'n toekomsblik. *Koers* 37(1):5-8. Aug.

SCHUTTE, B.C. 1969(b). Die antwoord van die Calvinistiese filosofie en praktyk van die opvoeding op die wysgerig-religieuse eise van die moderne tyd. *Koers* 37(1):9-18. Aug.

SCHUTTE, B.C. 1979. Christelike wetenskap, Christelike onderwys. *Woord en Daad* 19(200):13-15. Apr.

SCHUTTE, B.C. 1981. Is Christelike Opvoedkunde wetenskaplik verantwoordbaar? (In Pretorius, G.C. de B. Die Verwerking van Christelik-Nasionale Onderwys in die onderwyspraktyk. Goudstadse Onderwyskollege. Publikasiereeks, nr. 3, Apr.)