

EENHEID EN DIFFERENSIASIE IN DIE ONDERWYS

1. *Ter inleiding:*

Hierdie tema van die interfakultêre lesings sny in werklikheid oor alle fakulteite heen en is 'n probleem wat by elke dissipline ontstaan, sonder twyfel by almal wat met die mens en met lewe te doen het, maar ook by die fisiese wetenskappe waar met die leweloos skepping gewerk word. Waar ons in ons land en veral in Transvaal deesdae voortdurend te doen het met differensiasie in die onderwys, met A-, B- en C-bane, is hierdie beginsel van eenheid en verskeidenheid, van eendersheid en verskillendheid, van integrasie en differensiasie, van verdeelde beheer in die onderwys en van 'n eenheidsbeleid en -beheer, van nasionale en internasionale onderwys, van verskillende skooltipes en van komprehensiewe skole e.d.m., voortdurend in die nuus. Saam met die eenheid en differensiasie in die volkewêreld van Afrika, is die probleem in die onderwys seker die populêrste; dis byna reeds gemeenplaas.

In die titel word van onderwys gepraat. Dis natuurlik die terrein waarop dit die duidelikste tot openbaring kom, maar beslis nie die enigste terrein van die Opvoedkunde waar die probleem ervaar word nie. Ons wil in hierdie lesing dan nie slegs by die onderwys bly en die opvoeding oor die hoof sien nie. Die twee begrippe staan wel onderskeie maar kan nie geskei word nie, net so min soos die kenlewe van die mens van sy wils- en gevoelslewe geskei kan word. Daar kan beswaarlik onderwys wees sonder opvoeding, en omgekeerd. Waar daar vroeër, voor die georganiseerde skoolwese nog, slegs huislike opvoeding bestaan het met toevallige onderwys, het die 18e en veral die 19e eeu die omgekeerde in die skole van die tyd nagestrew. Hierin juis het die 20e eeu verandering gebring: die taak van die skool word meer en meer die integrasie en ewewig tussen die onderwys en die opvoeding. Daar is meer opvoedingsinstellings as slegs die skool, maar met die afname in belangrikheid van die huis en die kerk in hulle hydraes, moet die skool hierdie taak in sterker mate oorneem. Waar die gemeenskap se hydrae tot die opvoeding groot en belangrik is, wil Dewey en baie ander opvoedkundiges (die T.O.D. ingesluit) dat die skool vir die kind hierdie gemeenskap moet bied, dat die skool die kind se opvoedende gemeenskap moet wees.

2. *Die teoretiese aspek.*

In etlike van die bewerings tot hiertoe gemaak, lê daar 'n sterk

element van die aksiomatiese opgesluit: om so te redeneer moes jy op 'n sekere standpunt gaan stelling inneem het. Dit is waar en sal altyd waar wees vir hierdie sake, en dit moet ook so wees. Die Teoretiese Opvoedkunde spreek hier die laaste woord. As ek die mens sien as 'n skepsel van God met 'n ewige bestemming, formuleer ek die opvoedingsdoel daarvolgens en laat ek in die praktyk alle aspekte van die proses meewerk tot die doel. Beskou ek die individu as primêr en die gemeenskap as sekondêr, kan my opvoedingsdoel my nog beperk sodat differensiasie nie tot antagonisme tussen die twee lei nie. Om te beweer dat daar gedifferensieer moet word tussen die intellektuele en die sedelike vorming, sou vir die Protestant iets anders beteken as vir die Katoliek en vir hulle albei heel iets anders as vir die naturalis of idealis of pragmatist, want hulle doel met opvoeding en onderwys is verskillend. Die opvoedingsdoel weer, kan nie van die mensbeskouing of van die waardenorme geskei word nie. Die beoordeling van onderwys- en opvoedingspraktyke waarin die saak van eenheid en differensiasie tot uiting kom, voer dus terug tot die antropologie en die aksiologie.

Die hele saak van eenheid en differensiasie is dus 'n saak van onderwysfilosofie. Ons mag egter kritiek uitspreek op die wyse van toepassing van hierdie filosofie al sou ons met die beginsel saamstem. In ons beoordeling van enige onderwyssituasie m.b.t. eenheid en gedifferensieerdheid sal dus beide die teoretiese en die praktiese bygehaal word. 'n Goeie praktyk wat tot 'n foutiewe doel lei, is net so nadelig as die omgekeerde. In die loop van die geskiedenis is daar oorfloedige voorbeelde van sodanige anomalieë. Die Christelike siening met sy eenheid in verskeidenheid het dikwels ten prooi geval van 'n dodende formalisme wat bestem was om alle verskeidenheid en differensiering uit die praktyk van die onderwys te haal en so 'n aantal masjinalle namaakselfe van 'n model te kweek.

In ons bespreking moet ons nou raketings by sommige aspekte van die verskillende onderwysfilosofieë stilstaan. By feitlik alle denkrigtings, met uitsondering van die teosentriese, is daar gedurig botsende begrippe wat in 'n stelsel versoen moet word. Vir die naturalis staan persoonlike welvaart en sekerheid voorop, sodat die klem eerder op die individu, op die enkeling, as op die gemeenskap val. Die idealis loop weer gevaar om die onderdele te verwaarloos in belang van die geheel, van die mensheid. Dit misken die lewende kragte in die opvoeding, sien hom slegs in sy onkunde en drijfbaaldheid as waardeloos en hy moet daarom deur 'n starre stelsel onder die dwang van 'n oorbesorgde leiding geplaas word om foute en omweë te vermy. Vir die humanis is slegs die mens in sy „hier” en „nou” en in sy „diesseitige” bestemming belangrik en dit moet uitgewerk en bereik word langs die weg van groei. Groei is skeppend en progressief deur die ontwikkeling van onderlinge verskille. Die verloop en die toekoms is nooit voorspelbaar nie want dit is wordend; daar is

geen vaste uitgangspunt en ook geen vaste doelpunt nie. Die individu in sy van binne bepaalde andersheid word dus hoog aangeslaan. Al groeiend en wordend word die kind. Die sekerste en doeltreffendste wordingsproses vereis dus deelname aan en aktiwiteit in die proses. So word die aktiwiteitsbeginsel beklemtoon en die gemeenskap betrek.

Hier teenoor staan die histories-Christelike. Die veranderlike element is teenwoordig maar ook die ewig konstante, waarmee ewewigdig rekening gehou moet word. God eis persoonlike verantwoordelikheid van die individu wat onder die vloek van die sonde lê en skenk persoonlike verlossing in Christus. Die enkeling besit dus hoë waarde, maar die individuele verskille word oorheers en verdwerg deur universele waardes. Daar mag en moet dus ideale vooropgestel en doelbewus nagestreef word. Die opvoedkundige mag en moet dus outoritêr, dog met erkenning van individualiteit, onderwys gee en opvoed tot mense Gods, tot alle goeie werk — in hierdie lewe ook volmaaktelik toegerus. Individu dus, maar een met naasteliefde.

3. *Die psigologiese aspek.*

Die intensiewer en wetenskapliker studie van die sielkunde en veral van die kindersielkunde het die probleem van eenheid en differensiasie ook in 'n nuwe lig gestel. Waar vroeër gesoek is na die normale mens en alle afwykings van hierdie norm as oorsaak van onderrig gemaak is, het die verbeterde kennis die vraag laat ontstaan of hierdie verskille nie basies en primêr is nie, of hulle nie erflik is nie. Die hele studie van die onderlinge verwantskap tussen natuur en kultuur het die feit van individuele verskille so sterk op die voorgrond geplaas dat dit sy weg in die opvoedkundige denke moes vind.

Individuele verskille is op haas elke aspek van die menslike bestaan aangetoon, liggaamlik, psigies, geestelik; by laer en hoër funksies, by alle ouderdomme, binne dieselfde sekse. Hierdie verskille openbaar hulle in alle grade, wat wel rondom 'n gemiddelde neig maar oor die hele trajek versprei is, 'n kontinue verandering. Met die moderne metingsmiddele, die statistiese verfyndheid en die faktoranalise is dit moontlik om ontsaglik veel materiaal oor die individuele verskille te versamel. Dit lewer feite wat geen onderwyser oor die hoof mag sien nie. Die empiries-opvoedkundige het hierdie gegewens oorgedra aan die teoreties-opvoedkundige om hulle in die opvoedkundige denke te inkorporeer en dan in 'n praktiese stelsel van opvoeding en onderwys in te werk. Mede om hierdie sielkundige kennis het die onderwys meer pedosentries geword, is daar onderskei tussen kind en kind van verskillende kategorieë, het die onbuigbare groep van vroeër 'n dinamiese samevoeging van „einmalige” individue geword, het die kind 'n aandeel aan sy eie vorming gekry. Dit het tot alle opvoedkundige denkrigtings deurgewerk, sowel die teosentriese

as die kosmosentriese, sodat ons hierdie vernuwing in alle stelsels aantref.

Hierdie psigologiese kennis het die klem sterk laat val op die ontleedbare eenheid wat die individu is. Dink maar aan die moderne persoonlikheidsleer en die rol wat dit in die onderwys speel om die individu tot sy reg te laat kom. Daar word gestreef om elke afsonderlike kind te ken, sodat sy aanleg en belangstelling gebruik en sy gebreke en swakhede bekamp kan word. Dit was seker in 'n mate waar van alle onderwys vanaf die vroegste tye, selfs wanneer dit teoreties ontken is. Waar dit vroeër egter intuïtief aangevoel is en daar slegs ervaringskennis was, het ons vandag met wetenskaplike kennis te doen wat die basiese feit onomstootlik stel. In die praktyk van opvoeding en onderwys mag ons vandag nog soek en toets, maar oor die feit van onderlinge verskille heers daar nie meer onsekerheid nie.

Daar is nog talle ander voorbeelde van die rol wat 'n beter psigologiese kennis van die kind en van sy erfenis en omgewing speel om ons insig in die probleem van eenheid en differensiasie te beïnvloed en ons praktyke te vorm. In die beskikbare tyd moet ons hiermee volstaan.

4. *Die sosiologiese aspek.*

Ons het reeds hierbo verwys na die relatiewe invloed van erflikheid en omgewing. Hierdie strydpunt is nie opgelos en sal seker ook nie opgelos word nie. Ons standpunt hierteenoor bepaal egter in 'n hoë mate ons onderwyspraktyke. Ons differensieer in die onderwys ook teenoor die omgewing: die fisiese, die biologiese, die ekonomiese, die menslike bv. So moet ons aansluit by die kulturele agtergrond van elke kind om hom te lei tot die maksimum prestasie volgens sy aanleg. Skole uit verskillende sosio-ekonomiese omgewings sal dus van mekaar verskil in inhoud en metode.

Die geweldige strydpunt rondom die relatiewe verhouding van individu tot gemeenskap bepaal ons siening oor die kind. Gemeenskap impliseer egter nie gelykheid nie maar eerder ongelykheid. Gemeenskap staan nie teenoor individualiteit nie maar is eintlik die grond daarvan. Individualiteit rus op die moontlikheid van egte gemeenskap met ander, en omgekeerd. So gesien, word die fisiese en psigies-geestelike verhoudinge tussen lede onderling, gegrond op die erkenning van individualiteit en van 'n eie plek, funksie en taak, die hande wat 'n familie tot 'n kultuurbron verbind. Hierdie siening maak die saambinding van individue in 'n klasgroep moontlik. Ons kan van volksopvoeding praat slegs as ons aan lotsgemeenskap, volkseenheid en die ingeworteldheid van die lede daarin, 'n plek gun. Enige ander siening oor hierdie probleem moet op 'n ander integrasie van die verskeidenheid neerkom, sowel as op 'n ander differensiasie van die eenheid.

Die sin van opvoeding kan nooit wees om individualiteit te vorm

nie, maar wel om individualiteite, d.w.s. mense na hulle eie aard, te vorm. Dit bots nie met die idee van gemeenskap nie, wat gemeenskapswillige en gemeenskapsvaardige mense van individueel-besondere aard vereis. Opvoeding en onderwys het altyd met enkelinge te doen, sowel in doel as in metode en stof. Elke mens het sy besondere optimale moontlikhede en daarin (en nie daarnaas of daar oorheen nie!) lê die doel van die opvoeding, ook die gemeenskapsdoel.

Die gemeenskap eis ook dat sy lede geskik moet wees om die organiese funksie daarin na behore te vervul. Die onderwys moet dus differensieer tussen sy opvoedlinge om in die behoeftes te voorsien volgens aanleg en belangstelling. Dit mag neerkom op verskillende tipes onderwys vir kinders wat andersins as 'n eenheid beskou kan word (bv. matrikulante). Dit bring ook die veelomstrede vraag na vore, nl. afsonderlike skooltipes of afsonderlike rigtings in dieselfde skool (die komprehensiewe skool), dus differensiasie in skole of in studierigtings.

Ook die opvoedkundige probleem van algemeen vormende onderwys of besondere en beroepstegnies gerigte onderwys kan oor hierdie boeg van die gemeenskap gewerp word. Wat wil die gemeenskap van die onderwys? Die antwoord hierop sal weer eens die eenheid in differensiasie en die differensiëring in die geheel beklemtoon.

5. 'n Paar besondere aspekte.

Laat ons nou kortliks aandag skenk aan 'n paar uitgesoekte probleme wat deur die beginsel van eenheid en differensiasie na vore gebring word. Vanselfsprekend gaan ons nie hier op volledigheid probeer aanspraak maak nie.

(a) *Differensiasie volgens ouderdom.*

Dis 'n gemeenplaas vandag dat kinders ontwikkel en op elke ouderdom ernstig verskil van ouer en jonger kinders. Op elke tydstip is die kind tot prestasies tipies van daardie ouderdom in staat. Wat op 10-jarige ouderdom met reg van hom verwag kan word, kon nie reeds op 8-jarige leeftyd geëis word nie. Dit geld nie slegs die stof van onderrig nie maar ook die metode. Op die stadium waar 'n kind hom nog met konkrete gehele besig hou, sou ons moeilik met logiese saamvoeging van abstrakte begrippe by hom vorder. Maar alle 8-jarige kinders is nie 8 jaar oud nie; daar is die verstandsouderdom, die fisiologiese ouderdom, die sosiologiese ouderdom, die sedelike ouderdom, die godsdienstige ouderdom, e.s.m. wat in aanmerking moet kom by die bepaling van wat vir die kind moontlik is. By ons moderne klassifikasie mag kronologiese ouderdom wel die uitgangspunt vorm, maar in werklikheid moet al die ander aspekte ook in berekening gebring word. Daar is vandag 'n aantal toetse beskikbaar wat ons in hierdie klassifikasie kan help. Hulle is in elk geval geen

eksakte maatstawwe nie en lei nog dikwels tot misplasinge. Al sou 'n kind vandag reg geplaas wees, is dit nog geen waarborg dat hy in die toekoms ook sal inpas by sy groep nie. Die tempo van vordering bepaal die einduitslag. Dit laat die vraag ontstaan hoedanig versnelling en vertraging moet plaasvind en of daar liewers verryking of vervlakking moet plaasvind.

Die ouderdom as klassifikasie-middel bepaal ook die verskeie skooltrappe wat ons het, elkeen met die onderwys wat vir die kind die geskikste is. So kry ons die huislike, die kleuterskool-, die laerskool-, die middelbare skool- en die hoër onderwys. Elk van hierdie word weer in subtrappe ingedeel, bv. junior- en seniorskole. Daar is selfs nie eenstemmigheid oor die toetredingsouderdom wat vir elke trap vereis word nie. As die sesde jaar as die toetredingsouderdom vir die laerskool gestel word, is dit seker wenslik om hierdie kinders nog verder te differensieer volgens hulle skoolrypheid.

(b) *Differensiasie volgens skooltipes.*

Hier het ons allerlei kriteria wat toegepas word. Ons noem slegs 'n paar: Kleuter-, laer- en middelbare skole; skole vir begaafdes, vir normales en vir agterlikes en swaksinniges; skole vir gedragsafwykendes, vir liggaamlik gebrekkiges, vir sintuiglik gebrekkiges; skole vir verskillende rasgroepe, vir godsdienstige groepe, vir sosio-ekonomiese stande; staatskole, staatsondersteunde skole, privaatskole, kerkskole en soveel meer. Die eenheid van alle onderwys- en opvoedingsprosesse soos in die opvoedingsdoel en -filosofie gestel, maak die koördinasie en samebinding van hierdie diversiteit in 'n werkbare stelsel binne die grense van dieselfde volk en staat, en selfs ook internasionaal, noodsaaklik.

Hierdie differensiasie bring verder die strydvraag mee dat besluit moet word in hoeverre die onderskeie groepe hulle tuiste binne dieselfde skool moet vind dan wel of hulle afsonderlik georganiseer moet word. By die middelbare skool ontstaan die strydvraag vandag om die komprehensiewe skool. Elke nasie moet hier sy eie beslissing bereik want die sosiologiese, die ekonomiese, die organisatoriese en les bes die opvoedkundige aspekte moet daarin beliggaam wees.

(c) *Differensiasie volgens nasionaliteit.*

Behalwe dat ons hier met 'n tipies Suid-Afrikaanse probleem te doen het, is die trefwydte van die beginsel veel wyer. Met die moderne kommunikasie-middele het isolasie feitlik verdwyn. Elkeen is in 'n sekere mate ook wêreldburger. Kennis van die opvoeding is spoedig gemeenskaplike besit. 'n Stelsel wat in een wêrelddeel ontwikkel word, versprei tot in die uithoeke. Is dit dus vandag nog praktiese politiek om nasionale onderwys-beleide en -stelsels te ontwikkel? Moet ons hier in ons land nie, juis ter

wille van ons voortbestaan, strewende na 'n stelsel wat slegs Westers is, al is dit nie meer tipies Suid-Afrikaans of nog minder tipies Afrikaans nie? Maar, sal u sê, moedertaalonderwys is tog 'n algemeen aanvaarde beleid. Moedertaalonderwys alleen waarborg egter nie nasionale onderwys nie; daar kan langs dié weg ook wêreldburgers gekweek word. Of ons vandag in die Republiek geregverdig is om voort te gaan op hierdie weg van differensiasie, word deur ons lewens- en wêreldbeskouing bepaal. Die eenheid wat daar in die volkewêreld vandag gepropageer word, hoef nie 'n heilige te wees nie (en is dit seker ook nie!); dit hoef dus nie ons uitsig te belemmer nie. Gemeenskap tussen volke impliseer juis nasionalisme, gemeenskap dus van nasionale individualiteite. Die eenheid wat vir ons in alle opvoeding en onderwys lê, maak dit vir ons moontlik om te differensieer sonder om daarmee die essensiële prys te gee.

(d) Eenheid of differensiasie in beleid en beheer.

Reeds in 1657 het Comenius al die eenheidsbou van die hele onderwys vir alle tye vir elke volk geëis. In sy „Didactica Magna” stel hy die eis dat skole opgerig moet word waar al die jeug van beide geslagte „ohne Vernachlässigung irgendeines Einzigen” die voorgeskrewe onderrig kan ontvang. In die loop van die eeue het verskeie differensiasiebeginsels en praktiese oorwegings in elke volk, die eenheid binne die verskeidenheid probeer skep. Soms is die verskeidenheid van bo af in eenheid saamgesnoer en soms het die eenheid van onder nit ontwikkel tot dit die verskeidenheid bo oorkoepel het.

In ons land, wat 'n eenheid is, het ons minstens ses sulke eenhede, elk met sy eie differensiasie en sy eie oorkoepelende organisasie, egter sonder dat die verskillendes self oorkoepel is. Dit is 'n toestand wat baie onekonomies vir hierdie jong land werk. Oorkoepeling van hierdie diversiteit is dringend noodsaaklik. Enige eenheidskakeling is nie noodwendig goed nie. Dit moet op die regte opvoedkundige teorie en praktyk berus. So het ons in Transvaal erkenning van twee van die elemente wat die grondslag van 'n goed georganiseerde stelsel behoort te vorm, nl. die staat en die ouer, met miskiening van die derde, nl. die professie. Om aan die twee elemente elk 'n plek te gun en so koördinasie te bewerk, kry die staat alleen seggenskap by die hoogste liggaam en die ouers raadgegewende funksies slegs by die plaaslike beheer, terwyl die georganiseerde professie nêrens in die prentjie kom nie en slegs geduld word. Eers as al drie hierdie elemente ewewigtig ingeskakel word, kan ons praat van eenheidsbeleid en -beheer.⁽²⁾ Tot dan word die ware eenheid nie deur die veelheid gedien nie maar bedreig.

(e) Eenheid en differensiasie in konfessie.

Ons kry die volksskool, die „Public School”, die staatskool, die neu-

ttale skool, die onkonfessionele skool, almal gestel teenoor die konfessionele skool. Al hierdie skole mag terselfdertyd in mindere of meerdere mate nasionaal wees. Nou kom die vraag of daar wel plek is vir die Christelike skool in die hedendaagse gedifferensieerde skoolstelsel.

Enige opvoedingsfilosofie neig gewoonlik daarna om rondom een basiese beginsel gekonsentreer te wees: dis die mens, of die kind, of die gemeenskap, of die natuurwetenskap, of God. In die praktyk word die hele stelsel dan in die lig uitgebou. Daar is 'n belangrike vak of vakke wat die idee die duidelikste dra; alle ander dissiplines word dan daaromheen gesentreer. Daar word, in die woorde van Herman Bavinck, gesoek na konsentrasie. Die moderne Amerikaanse „core curriculum” met die „electives” is 'n voorbeeld van so 'n poging. Tot sover vind ons daar nog geen fout mee nie. Ons glo egter in die eenheid van die mens, in sy ewewigtige ontwikkeling na alle vermoëns. Indien die liggaam oorbeklemtoon of verwaarloos word, ly die opvoeding skade. Dieselfde is waar ten opsigte van enige aspek, ook die godsdienstige. Vir ons is, saam met Waterink, die wesenlikste in die mens dat hy 'n religieuse wese is en daarom opgevoed moet word om hierin volmaaktelik te ontwikkel. Indien in enige skoolstelsel die konsentrasie om hierdie punt verwaarloos word, moet die opvoeding noodwendig 'n versplinterde produk lewer, waarin daar minstens dualisme ontstaan, indien nie teenstrydigheid nie.

Vir ons is dit duidelik dat enige eenheidstelsel so ingerig moet word dat daar plek in is vir differensiasie volgens die belydenis en die nasionale beginsel. So word voorsiening gemaak vir die wesenlike by elke kind en kan gesonde groei en ontwikkeling volg, mits aan die ander opvoedkundige eise voldoen word. Die onderskeie produkte wat so gekweek word, elk met 'n besondere individualiteit, waarborg juis gemeenskap en saamhorigheid binne die staat. Sodanige differensiering sal eerder tot eenheid en solidariteit lei as enige kunsmatige gelykstelling van ongelyke konstituente.

6. *Ten besluite.*

Ons probleem herlei tot die eenheid met verskeidenheid en verskeidenheid binne die eenheid. „Die opvoedingsfenomeen”, sê Oberholzer, „het 'n universele karakter . . . Maar binne die raamwerk van die universele voorkoms lê die partikuliere daarvan.” (13, 134) Of soos prof. Coetzee dit stel: „Die moontlikheid van gesamentlike opvoeding van opvoedlinge van uiteenlopende aanleg en omgewing vloei voort uit die grondstelling dat onder die groot verskeidenheid daar tog weer 'n dieper eenheid lê . . . Vir die Christelike opvoedkundiges is hulle geen teenstrydighede wat om versoening roep nie . . . Die Christelike Opvoedkunde handhaaf albei: . . . sowel eenheid as verskeidenheid bestaan en moet eerbiedig word,” (3a, 13) „Al maak ons in die Opvoedkunde wat die vorm van die opvoeding betref, gebruik van allerlei begrippe, ons doen dit alleen vir prak-

tiese en wetenskaplike doeleindes. Weselik is alle opvoeding opvoeding van die hele mens.” (3a, 16).

God het in die skepping eenheid sowel as verskeidenheid gelê en in die mens wat na sy beeld en gelykenis geskape is, is daar verskeidenheid soos Hy drie onderskeie Persone is maar een drieënige God. Wie dit glo, het geen prinsipiële stryd om die eenheid en verskeidenheid op opvoedkundige gebied te rym nie. Tog het die sonde so diep ingeslaan dat ons beste pogings nog onvolmaak is; die kind, die ouer, die onderwyser, die leerstof, die metode en die stelsel lê almal onder die vloek van die sonde. Maar die waarheid maak vry; daarom moet ons voortgaan om in geloof te soek na die volmaakte funksionering van die ware beginsel.

P.U. vir C.H.O.

B. C. Schutte.

BRONNELYS:

1. Bavinck, H.: *Paedagogische beginselen*. Kampen, J. H. Kok, 3e druk, 1928.
2. Bingle, H. J. J.: Diverse ongepubliseerde memoranda, lesings, gesprekke.
3. Coetzee, J. Chr.:
 - a) *Die Opvoedkunde* (Grondslae, grondbegrippe en grondmetode.) Bylae tot *Koers*, Febr. 1954.
 - b) *Vraagstukke in die opvoedkundige politiek*. Pretoria, Van Schaik, 1930.
 - c) *Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde*. Pretoria, Van Schaik, 2e druk, 1953.
 - d) *Inleiding tot die Algemene Empiriese Opvoedkunde*. Potchefstroom, Pro Rege-Pers, 3e druk, 1960.
 - e) *Opvoedkundige teorie en praktyk deur die eeue*. Johannesburg, Voortrekkerpers, 1943.
4. Ellis, R. S.: *The psychology of individual differences*. New York, Appleton-Century Co., 1936.
5. Freeman, F. S.: *Individual differences*. The nature and causes of variations in intelligence and special abilities. New York, H. Holt, c1934.
6. Gunther, C. F. G.: *Opvoedingsfilosofie*. Op weg na 'n Christelike Opvoedingsfilosofie. Stellenbosch, Univ. Uitg. en Boekhandelaars, 1961.
7. Kirkpatrick, E. A.: *The individual in the making*. A subjective view of child development with suggestions to parents and teachers. Boston, Houghton Mifflin Co., c1911.
8. Kohnstamm, Ph.: *Keur uit het didactisch werk*. Groningen, J. B. Wolters, 2e druk, 1952.
9. Langeveld, M. J.:
 - a) *Beknopte teoretiese paedagogiek*. Groningen, Wolters, 6e druk, 1957.
 - b) *Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare schoolleeftijd*. Groningen, Wolters, 4e druk, 1950.
10. *Lexikon der Pädagogik* in 3 Bänden. Bern, Verlag A. Francke, 1950.
12. Oberholzer, C. K.: *Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde*. Pretoria, J. J. Moreau & Kie., 1951.
11. Lustenberger, W.: *Hauptströmungen der angelsächsischen Pädagogik*. Bern, Verlag Francke, c1953.

13. Prins, F. W.:
 - a) „Zekerheden en onzekerheden in de opvoeding“. *Paed. Stud.* XXXVII nr. 12, 517—54.
 - b) „Over de crisis der zekerheden in het na-oorlogse onderwijs“. *Wysgerig perspektief op maatschappij en wetenskap*. II, nr. 2, Nov. 1961, 70—81.
14. Rugg, H.: „The individual and the new psychology“, in Malherbe, E. G.: *Educational adaptations in a changing society*. Kaapstad, Juta, 1937.
15. Sandiford, P.: *Foundations of educational psychology*. Nature's gifts to man. New York, Longmans, Green & Co., 1940.
16. Schreiner, H.: *Paedagogiek uit het geloof*. Uit Duits vertaal deur H. Kluin. Neerbosch, Neerbosch Boekhandel en Uitgeverij, 1933.
17. Theron, J. L.: *Die wese en funksie van die komprehensiewe skool* as opvoedkundige instelling . . . van Transvaal. Ongepubl. D.Ed.-proefskrif, P.U. vir C.H.O., 1958.
18. Thorndike, E. L.: *Individuality*. Boston, Houghton Mifflin Co., 1911.
19. T.O.D.: *Verslag van oorsese sending in verband met gedifferensieerde middelbare onderwys*. Voors.: Dr. A. H. du P. van Wyk. Pretoria, Staatsdrukker, 1955.
20. Tyler, L. E.: *The psychology of human differences*. New York, Appleton-Century-Crofts, 2nd. ed., 1956.
21. Van der Zweep, L.: *De paedagogiek van Bavinck*. Kampen, Kok, s.j.
22. Waterink, J.:
 - a) *Theorie der opvoeding*. Kampen, Kok, 1951.
 - b) *Keur uit de verspreide geschriften*. Groningen, Wolters, 1961.
 - c) *De psychologie van het kind op de lagere school*. 's Gravenhage, Chr. Paed. Studiecentrum, 2e uitg. 1956.