CORE
Metadata, citation and similar papers at core.ac.uk
Provided by Koers (E-Journal)

DIE TERREIN VAN DIE EMPIRIESE OPVOEDKUNDE.

INOUGURELE REDE

gehou by die aanvaarding van die professoraat in Opvoedkunde aan die **Potchefstroomse Universiteitskollege vir Christelike Hoër Onderwys** (Universiteit van Suid-Afrika) op 27 Oktober 1950

deur dr. H. J. J. BINGLE.

Hooggeagte Here Lede van die Raad van die P.U.K. vir C.H.O.
Hooggeleerde Rektor, Here Professore, Dames en Here Lektore van ons inrigting,

Geagte Dames en Here Studente,
Dames en Here,

Die onderwerp waarby ek vanaand kortliks wil stilstaan by geleentheid van die aanvaarding van die professoraat in Opvoedkunde is

DIE TERREIN VAN DIE EMPIRIESE OPVOEDKUNDE.

A. Hierdie benaming, nl. Empiriese Opvoedkunde, word nog glad nie algemeen aanvaar nie. Die gebruiklike term in haas alle lande is Opvoedkundige Sielkunde: in Nederland heet dit Paedagogische Psychologie, in Engeland en Amerika Educational Psychology, in Duitsland Pädagogische Psychologie, in Frankryk Psychologie Pédagogique. Ook aan die universiteite van ons land staan dit offisieel bekend as Opvoedkundige Sielkunde. En tog het ek as titel vir hierdie betoog die benaming Empiriese Opvoedkunde gekies. Hiermee wil ek egter nie voorgee om oorspronklik te wees nie want in 1942 reeds het prof. J. Chr. Coetzee 'n werk onder die titel „Inleiding tot die Algemene Empiriese Opvoedkunde" gepubliseer. Die vier hoofonderdele van die wetenskap van die opvoeding is die teoretiese wat hom besighou met die normatiewe in die opvoedkunde, die historiese wat die opvoedkundige teorie en praktyk deur die tyd beskryf, die praktiese wat dit om die didaktiek of metodiek het, en die empiriese waarin dit gaan om die feite van die opvoeding op empiriese wyse ondersoek. En dit is hierdie laaste terrein wat met die beperkende benaming Opvoedkundige Sielkunde aangedui word. Alhoewel die benaming van 'n wetenskap nie altyd die terrein waarvan getrou aandui nie, meen ek tog dat die inhoud in hierdie geval met die loop van tyd sodanig verander het dat nie langer met die ou benaming volstaan kan word die. By die bestudering van die terrein van die sogenaamde Opvoedkundige Sielkunde hoop ek dan om aan te toon dat daar so'n verskeidenheid afdelings hierin opgeneem is dat ons veel pasliker van Empiriese Opvoedkunde kan praat.

Die term opvoedkundige sielkunde is volgens James E. Russell (1) gemunt met die aanstelling van Edward L. Thorndike in Teachers' College aan die begin van hierdie eeu, en met reg praat Hullfish (2) van hom as „. . . . the master, the dean, of educational psychologists." Dis waar dat Thorndike geweldig baie bygedra het tot die ontginning en uitbouing van hierdie wetenskap, maar wat ewe waar is, is dat die opvoedkundige sielkunde lank voor sy tyd al beoefen is: Rousseau, Herbart, William James, G. Stanley Hall is almal geregtig op die benaming opvoedkundig sielkundige. Lank voor die twintigste eeu was daar al talle opvoedkundiges en sielkundiges wat hulle op een of ander wyse met opvoedkundig-sielkundige sake besig gehou het, alhoewel die wetenskap wat vandag algemeen so genoem word, eers in die twintigste eeu sy beslag gekry het.

Om te kom tot die beoordeling van die terrein van ons wetenskap, is dit noodsaaklik om kortliks op die historiese ontwikkeling daarvan te let.

Die geskiedenis van die opvoedkundige sielkunde bestaan eintlik uit die geskiedenis van twee afsonderlike studie-gebiede, nl. die eksperimentele opvoedkunde en die eintlike opvoedkundige sielkunde (3), wat mettertyd feitlik heeltemal in mekaar gevloei het.

Teen die einde van die 19e eeu (4)—wat ook as die geboortetyd van die eksperimentele opvoedkunde beskou kan word—het hierdie wetenskap twee belangrike gebiede ingesluit, nl. die pedalogie (die wetenskap van die kind) en die pedagogie (die wetenskap van die opvoeding). Die werk van Meumann en Lay in Duitsland is spoedig in ander lande nagevolg, veral in Amerika onder leiding van G. Stanley Hall. Die ontwikkeling was snel en die een na die ander vraagstuk i.v.m. die opvoeding is empiries bestudeer. Voor 1900 het daar publikasies oor die volgende onderwerpe verskyn: Vermoeidheid op skool, deur die Russiese geleerde Sikorsky (1879); skrif op skool, deur Lay (tussen 1890 en 1900); die leerplan, deur Ebbinghaus (1895); voorstellings van skoolkinders, deur Binet (1806); die fisiese kenmerke van die kind, deur McKeen Cattell

---

(1) Percival M. Symonds: „A new Meaning for Educational Psychology" uit "The Journal of Educational Psychology," Vol. 30, No. 1, Januarie 1939.

(2) H. Gordon Hullfish: "Aspects of Thorndike's Psychology in their Relation to Educational Theory and Practice." The Ohio State University Press Columbus, 1926. Pag. 15.

(3) J. Chr. Coetzee: „Inleiding tot die Algemene Empiriese Opvoedkunde." Pro Ecclesia Drukkery, Stellenbosch, 1942. Pag. 4.

(4) Fr. S. Rombouts: „Nieuwe Banen in Psychologie en Pedagogiek." Drukkery van het R.K. Jongensweeshuis, Tilburg. 1928. Pag. 248 volgende. Ook J. Chr. Coetzee, op. cit., pag. 4 volgende.

(tussen 1890 en 1900). Na 1900 ontwikkel hierdie wetenskap vinnig en die een na die ander vraagstuk van die opvoeding is tot die terrein toegevoeg. Op talle vername plekke van geleerdheid is daar instellings of institute vir die eksperimentele bestudering van opvoedkundige vraagstukke opgerig. Ook talle tydskrifte het ontstaan om hierdie bevindinge te publiseer, soos „Die Experimentelle Pädagogik," „The Journal of Experimental Pedagogy" vandag bekend as „The British Journal of Educational Psychology." „The Review of Educational Research." Oorspronklik was die meeste beoefenaars van die eksperimentele opvoedkunde sielkundiges, dog spoedig—van 1906 af toe Rudolf Schulze, 'n onderwyser, met 'n eksperimentele laboratorium begin het—het pedagoge hierdie terrein betrek.

Die opvoedkundige sielkunde is betreklik resent maar dit het tog 'n taamlike lang voorgeskiedenis (5). Drie duidelike stadia is in hierdie ontwikkeling aan te dui: a) toe wysgerige beskouinge oor die sielelewe van die kind gegee is, soos deur Plato, Aristoteles, Locke, Rousseau, Froebel, Spencer, e.a.,; b) 'n sielkundige waarin die sielkundige kennis op die bestudering en opvoeding van die kind toegepas is, soos deur James, Lloyd Morgan, Munsterberg, Sully, e.a.; c) die opvoedkundige wanneer die opvoeder self die kind en sy opvoeding sielkundig besien. Met hierdie laaste stadium staan ons aan die begin van die 20e eeu. Opvoedkundiges en sielkundiges werk nou albei op hierdie terrein. Van nou af verskyn daar 'n byna onoorsienbare literatuur oor die kind op alle leeftye: die suigeling, peuter, kleuter, laerskoolkind, adolessent, afwykende kinders: agterlike, moeilike, swaksinnige, misdadige. Nog belangriker is die werke wat tans begin verskyn oor allerlei opvoedkundige vraagstukke van 'n sielkundige aard, bv. die sielkunde en opvoedkunde van lees (Huey, Meumann, Colvin, Freeman), handskrif (Freeman), middelbare skoolvakke (Judd, Huey, Dearborn), die leerproses (Thorndike, Courtis, Ayres), van die onderwyser (Doring, Van Kuyck). In 1904 verskyn die belangrike samevattende werk van E. L. Thorndike: „Educational Psychology."

Vandag word wetenskaplike ondersoeke van die kant van die eksperimentele opvoedkunde en die opvoedkundige sielkunde—twee terreine wat heeltemal vervloei het as ons let op die ooreenkoms van die onderwerpe wat bestudeer word— teen so'n tempo onderneem en gepubliseer dat Gates, et al met reg die opherking maak dat geen enkele persoon 'n outoriteit op al die gebiede van die opvoedkundige sielkunde kan wees

(5) J Chr. Coetzee, op. cit., pag. 8 volgende. Ook Frank N. Freeman: "The Relation of Educational Psychology to Educational Sociology." uit "The Journal of Educational Sociology," Vol. 3, No. 10, Junie 1930.

nie (6). Daarom dat dit meer en meer die gebruik word om gesamentlik opvoedkundige sielkundes saam te stel. (7) Daar word gepubliseer op die terrein van administrasie, metodes van meting, onderwysmetodes, skoolomgewing, leerplaninhoud, die aard van die verstand, die besondere aard van die kind, ens. ens. Maar hiermee staan ons dan midde in die vraagstuk aangaande die terrein van die opvoedkundige sielkunde. Ons stel dan nou ondersoek in na die terrein waarop hierdie wetenskap hom tans beweeg.

B. Dit is vooraf noodsaaklik om op te merk dat hierdie wetenskap baie beoefenaars het wat hulle nie kwel oor beskouinge oor die terrein van hulle wetenskap nie. Hulle stel handboeke op en sluit in of laat weg sonder enige regverdiging van hulle kant. Verskillende wetenskaplikes in Amerika het dan vergelykende studies oor handboeke in die opvoedkundige sielkunde gemaak en tot die gevolgtrekking gekom dat daar 'n groot spraakverwarring oor die inhoud van hierdie vak is.

In 1925 het O.B. Douglas (8) al 'n vergelykende studie gemaak aangaande handboeke wat deur verskillende inrigtings vir onderwysersopleiding in die V.S.A. gebruik word. Omdat hy 'n taamlike mate van eenstemmigheid in handboeke wat gebrujk word, gevind het, kom hy tot die slotsom dat „This has probably led to a more uniform content in those books of recent publication." In 1927 voer Worcester (9) 'n soortgelyke ondersoek uit waarin hy hierdie stelling van Douglas weerlê omdat hy nie kan saamgaan met die opvatting dat omdat 'n klompie handboeke taamlik algemeen gebruik word, hulle inhoud grootliks ooreen moet kom nie. Hy vergelyk dan twee van die werke wat Douglas noem, nl. die van Gates: „Psychology for Students of Education" en die van Starch: „Educational Psychology" en vind die volgende:

Gates wy 12% van sy teks aan die ontvangende, verbindende en reagerende meganismes en 4% aan 'n beskrywing van die bewussynsprosesse.

Starch gee geen aandag aan hierdie onderwerpe nie.

(6) **Gates, Jersild, McConnell and Challman: Educational Psychology. N.Y., Macmillan Co., 1942. Pag. vi.**

(7) 'n Ander voorbeeld is Peterson, Marzolf en Bayley: Educational Psychology, 1948.

(8) O. B. Douglas, artikel in „The Journal of Educational Psychology," Vol. 16, September 1925, pp. 396—408. 'n Soortgelyke artikel het verskyn van die hand van F. P. O'Brien in „Educational Administration and Supervision," Vol. II, Sctpember 1925, pp. 394—398 onder die titel „Employing Student Criticism in Revising Courses in Education."

(9) A. Worcester: artikel in „The Journal of Educational Psychology," Vol. 18, No. 1, Januarie 1927, pp. 11—17.

Starch wy 40% van sy teks aan die sielkunde van die skoolvakke en aan toetse in daardie vakke soos lees, skryf, ens.

Gates gee geen aandag hieraan nie.

Gates beskou, op die voetspoor van Thorndike, die instinkte as besonder belangrik. Starch wy wel 'n hoofstuk hieraan maar dis eintlik niks anders as 'n aanduiding van die ondoeltreffendheid van opvoedkundige instellings wat op instink gebaseer is nie.

Starch wy 14% van sy teks aan oordrag van oefening. Gates wy 4% hieraan.

Samevattend kom ons tot die slotsom dat Gates en Starch se werke vir minder as 33% ooreenstem.

Ander werke wat deur Douglas in hierdie verband genoem word, is die van Strong: „Introductory Psychology for Teachers" wat hoofsaaklik 'n laboratorium-handboek is en dus ver van Gates en Starch afwyk; die van Pyle: „The Psychology of Learning," en die van Seashore: „Introduction to Psychology." Die van Pyle stem vir 50% ooreen met die van Gates, 40% met die van Starch en 40% met die van Strong. Seashore se werk wat glad nie eens voorgee om 'n opvoedkundige sielkunde te wees nie, word tog deur baie inrigtings vir die vak gebruik.

Worcester konkludeer dan „. . . . one would be somewhat put to it to discover five texts on supposedly the same subject which vary more than do these." By 'n verdere vergelyking van ander handboeke vind hy die afwykings niks geringer nie. Ook by 'n vergelyking van die kursusse van tien kolleges en universiteite kon hy nie groter eenstemmigheid ontdek nie. Op grond van sy ondersoekinge aangaande kursusse en handboeke kom hy dan tot die gevolgtrekking dat opvoedkundig sielkundiges „. . . . in no way agree as to what material the course shall include. The present condition of the course, taken at large, seems almost chaotic, and a vigorous attack upon the problem by educational psychologists appears inperative."

In 1941 het Blair (10) ondersoek ingestel na die woordeskat van 'n aantal werke oor die opvoedkundige sielkunde. Hy het werke wat tussen 1937 en 1940 verskyn het, geneem van die volgende skrywers: Commins, Douglas en Holland, Garth, Griffith, Judd, La Rue, Mursell, en Sandiford—almal bekende opvoedkundig sielkundiges. Onder andere het hy 'n lys van die vyftien meesgebruikte psigologiese terme van elkeen van die skrywers gemaak en die resultaat was: „The only term that was common to all eight lists was the word ‚psychology'."

(10) Glenn M. Blair: „The Vocabulary of Educational Psychology" uit „The Journal of Educational Psychology," Vol. 32, Mei 1941, pp. 365—371.

In 1948 het Leonard D. Nelson (11) 'n student van Blair, 'n vergelykende studie gemaak van 13 handboeke in opvoedkundige sielkunde wat tussen 1940 en 1946 verskyn ht. Die doel met hierdie studie was om vas te stel watter persentasie van elke boek gewy was aan elk van 26 verskillende onderwerpe. Sy resultaat toon groot variasie by die verskillende skrywers aangaande die ruimte wat aan elk van die verskillende onderwerpe van die opvoedkundige sielkunde gewy word. Bv. Starch wy byna die helfte van sy bladsye aan die psigologie van die skoolvakke terwyl vier ander geen ruimte daaraan gee nie. Party van die handboeke, bv. Bruce en Freeman, het die besondere psigologie van die kind en die adolessent breedvoerig behandel, terwyl ander, soos Stroud, dit letterlik geïgnoreer het. Onderwerpe wat feitlik algemeen geïgnoreer word, is statistiek, die sielkundeskole, ontwikkeling van indiwidualiteit en selfskepping en die besondere sielkunde van volwassene-onderwys. Hierdie verskille is baie groot wanneer sulke eng terreine geneem word, maar wanneer daar breër kategorieë geneem word, is daar groter ooreenkoms, soos bv. byna almal het aandag geskenk aan groei en ontwikkeling, die leerproses, persoonlikheidsaanpassing en waardering (evaluation).

In 1948—49 het mev. Doris Mellon (12) vyf handboeke wat in 1948 verskyn het, ontleed. Die bevinding hier was dieselfde uiteenlopendheid van onderwerpe wat behandel is. (13)

In 1947 het Dael Wolfle (14) 'n studie gemaak van die mate waartoe opvoedkundig sielkundige handboeke (die van Gates, Pressey en Robinson) ooreenstem in inhoud met handboeke in algemene sielkunde, kindersielkunde, sosiale sielkuñde en toegepaste sielkunde. Sy resultaat was wat ons sou verwag: „. . . . that educational psychology textbooks contain much the same subject-matter as that found in other psychology courses." Hy kom dan tot 'n baie sarkastiese opmerking oor die opstelling van handboeke in opvoedkundige en kindersielkunde: „If you wish to write an educational psychology text, start with a good average introductory text.

(11) Hierdie resultate is gepubliseer in G. M. Blair se „Educational Psychology, its Development and Present Status." Bureau of Research and Science, College of Education, University of Illinois, Urbana, 1948, pp. 20—24.

(12) Behandel in 'n artikel van Glenn M. Blair: „The Content of Educational Psychology" uit „The Journal of Educational Psychology," Vol. 40, No. 5, Mei 1949.

(13) Noel B. Cuff het net so min eenstemmigheid by professore wat die vak doseer, gevind. „What should be included in Educational Psychology" uit „The Journal of Educational Psychology," Vol. 26, No. 6, September 1935.

(14) Ook aangehaal deur Glenn M. Blair in die artikel in 1949 gepubliseer. Wolfle se bevindinge het verskyn in „American Psychologist," Vol. 2. Oktober 1947.

Remove the chapters which deal with the nervous system and sense organs and write three new chapters to use up the space. These three new chapters will have such titles as Learning in the Schoolroom, Measuring Student Progress, and Social Psychology of the Schoolroom.

„While you are collecting royalties on your text in educational psychology you will want to write a child psychology text. The rules are easy to follow. Start again with the good average elementary text that provided the basis for your successful text in educational psychology. Again remove the pages on sensation and the nervous system, but leave in those on perception. Take out the little bit of statistics that the introductory text contained. Take out, too, the parts on memory and mental hygiene, and cut down the treatment of motivation. Then rewrite two chapters, and write two new ones."

Uit al die bostaande ondersoekinge kan ons tot die slotsom kom a) dat die inhoud van die verskillende opvoedkundige sielkunde-handboeke aanmerklik van mekaar verskil, en b) dat opvoedkundige sielkunde-handboeke baie ooreenkom met ander kursusse in sielkunde, veral in algemene en kindersielkunde. Alhoewel daar groot variasie in die inhoud van die handboeke oor die opvoedkundige sielkunde is, val die hoofnadruk by almal op die vier groot terreine, nl. groei en ontwikkeling, die leerproses, aanpassing, en waardering. Wat die ooreenkoms tussen opvoedkundige sielkunde-handboeke enersyds en algemene sielkunde en kindersielkunde-handboeke andersyds betref, meen Blair dat dit onvermydelik is omdat „educational psychology must draw heavily from these areas." Hy meen dat dit die taak van die opvoedkundig sielkundige is om aan te dui hoedat die teoretiese sielkunde kan bydra tot die oplossing van praktiese opvoedkundige probleme. Dit is 'n taak wat nie deur die algemene sielkundige en ook nie deur die praktiese opvoeder gedoen kan word nie. Tensy dit deur die opvoedkundig sielkundige gedoen word, sal dit waarskynlik ongedaan bly.

Helderheid oor die besónderhede van die inhoud van die opvoedkundige sielkunde bestaan daar blykbaar nie. Hieroor sê Gates, et al (15) „Writers of textbooks and teachers of college courses in educational psychology sometimes become a bit impatient with the uncertain boundaries of educational psychology and want to call a meeting to define the field. Such an enterprise could be of only temporary value if, indeed, it did not do more harm than good." En tog moet ons noukeurig op hierdie saak ingaan en probeer vasstel hoe die groot rigtings van ontwikkeling t.o.v. die opvoedkundige sielkunde besig is om te beweeg.

(15) Gates, et al. op. cit. Pag. 7.

C. Met die oprigting van „The Journal of Educational Psychology" in 1910 is daar in die „Editorial" al baie duidelik gestel dat hierdie blad ten doel het om veel wyer uit te werk as die gebruiklike terreine van die handboeke in opvoedkundige sielkunde, nl. die sielkunde van sensasie, instink, aandag, gewoonte, geheue, die tegniek en ekonomie van leer, die konsepsuele proses, ens., en om ook die volgende terreine in te sluit: die probleme van psigiese ontwikkeling, nl. erflikheid, die adolessensie en kinderstudie; die bestudering van indiwiduele verskille, van vertraagde en vroegrype ontwikkeling, die sielkunde van die spesiale klas, die aard van verstandelike aanleg, die meting van verstandsvermoë, die sielkunde van verstandstoetse, die korrelasie van verstandsvermoë, die sielkunde van spesiale metodes in die verskillende skoolvakke, die belangrike probleme van geesteshigiëne; al hierdie vraagstukke of hulle nou al vanuit die eksperimentele, die statistiese of die literêre kant behandel word, is onderwerpe van belang vir 'n tydskrif wat die opvoedkundige sielkunde wil dien. Hierdie tydskrif sluit aan by Meumann se „Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik" in Duitsland wat ook hierdie terreine bestudeer maar net onder 'n ander naam wat volgens Rombouts (16) ewe goed ook „Pädagogische Psychologie" kon geheet het.

Nieteenstaande hierdie breedopgesette terrein wat in 1910 reeds voorgehou is, kan Worcester (17) so laat as 1925 nog opmerk dat vir party opvoedkundig sielkundiges opvoedkundige sielkunde niks anders is nie as 'n algemene sielkunde „with an educational squint"; vir ander is dit niks anders as 'n beskrywing van die leerproses nie; vir nog ander 'n opsomming van die feite in die hele breë veld van die algemene sielkunde en die kindersielkunde wat 'n opvoedkundige inslag het. Dit was lank die mode om die pionier Cattell aan te haal, nl. dat opvoedkundige sielkunde is wat opvoedkundig sielkundiges doen. En die vraag wat opvoedkundig sielkundiges doen, het meesal onbeantwoord gebly. Teen 1920 was die terrein van hierdie vertakking van die opvoedkunde volgens Jones (18) duidelik begrens: aan die oostekant deur Thorndike en aan die westekant deur Judd. In die kragtige geskrifte van Judd en in Thorndike se drie volumes was daar met een woord 'n fees van wysheid oor die aangebore aard of instinkte, die leerproses, indiwiduele verskille en vermoeidheid.

---

(16) Rombouts op. cit. Pag. 257.

(17) Dean A. Worcester: „Teachers' Problems and Courses in Educational Psychology," in „Educational Administration and Supervision including Teacher Training," Vol. II, No. 8, November 1925.

(18) Harold E. Jones: „The Educational Psychology of Persons," uit „The Journal of Educational Psychology," Vol. 37, No. 9, Desember 1946.

Thorndike se opvoedkundige sielkunde is egter aangevul en gewysig deur twee nuwe bewegings wat byna gelyktydig in 1926 op hierdie terrein na vore getree het, nl. a) die artikel van Goodwin Watson in „The Journal of Educational Psychology" van Desember 1926 waarin hy aantoon dat belangrike onderwerpe verwaarloos is, o.a. die wat handel oor persoonlikheid, aanpassing, emosie, geesteshigiëne en probleme i.v.m. voorskoolse onderrig, wat almal vir onderwysers belangriker sal wees om hulle leerlinge as indiwidue te verstaan as kennis van hoe kinders geïsoleerde stukkies leerstof baasraak; en b) die Gestalt-beweging wat omtrent hierdie tyd die S.A. binnegedring het.

In 1930 stel Hoekstra (19) nog „. . . . de paedagogische psychologie tracht de gegevens, die de psychologie bied, vruchtbaar te maken voor het werk der opvoeding," en in 1928 sê Sandiford (20) (wat hy in 1938 in sy „Foundations of Educational Psychology" nog hou): „For educational psychology . . . . is nothing more nor less than the application of psychological principles to the problems of the classroom." Die „New American Accosiation for Aplied Psychology" (21) is 'n professionele vereniging van opvoedkundig sielkundiges van wie verwag word om toepassings van die sielkunde op opvoedkundige probleme te maak.

Uit die bostaande aanhalings blyk dit dat hierdie skrywers die terrein van die opvoedkundige sielkunde beperk tot wat in die algemene sielkunde van toepassing op die opvoedkunde is, 'n vereniging van die terrein wat nie in ooreenstemming is met wat daar in hulle handboeke aangebied word nie.

Op hierdie stadium moet ons ons na die besonderhede van die terrein van die opvoedkundige sielkunde wend. Ons gee dan kortliks in breë trekke wat in 'n paar lande wat op hierdie terrein gepresteer het, aangebied word. Omdat die V.S.A. op hierdie gebied meer gepresteer het as die res van die wêreld saam, kom hy eerste aan die beurt.

Die komitee vir die afdeling opvoedkundige sielkunde van die „American Psychological Association" is tans besig met die bestudering van hierdie vak en volgens Anderson (22) „This Committee of the A.P.A. has agreed that educational psychology takes its meaning from educa-

---

(19) T. Hoekstra: „Paedagogische Psychologie." Kok, Kampen, 1930. Pag. 54.

(20) Peter Sandiford: „Educational Psychology." Longmans, Green & Co., N.Y. 1929. Pag. 1.

(21) Percival M. Symonds: „A new Meaning for Educational Psychology," uit „The Journal of Educational Psychology," Vol. 30, No. 1, Januarie 1939. Pag. 34.

(22) G. Lester Anderson: „Educational Psychology and Teacher Education," uit „The Journal of Educational Psychology," Vol. 40, No. 5, Mei 1949. Pp. 276—277.

tion, which is a social process, and from psychology which is a discipline —the study of behavior. The Committee is also agreed that the central core of educational psychology is human learning. The educational psychologist is fundamentally concerned with the study of human beings as educable persons, that is as persons who can and do learn, and all his activity has meaning as it contributes in someway to this fundamental concern." Fundamenteel vir die opvoedkundige sielkunde is die opvoeding van mense al lyk dit soms of die spesialisasie van die opvoedkundig sielkundige hom ver daarvandaan wegvoer. Hy mag belangstel in meting om in staat te wees om leer te waardeer, in groei as 'n faset van leer, in spesiale aspekte van leer, bv. van bepaalde skoolvakke, ens., maar al hierdie onderwerpe wat sielkundig bestudeer word, kom op uit die praktyk van die skool. Anderson werk dan hierdie terrein aan die hand van publikasies op hierdie gebied breër soos volg uit:

1. Die terrein van die menslike organisme, waaronder die volgende sake ressorteer:
   a) Prosesse van gedragsontwikkeling, d.i. (i) ontwikkelingsielkunde, en (ii) sielkunde van die leerproses.
   b) Stadia van gedragsontwikkeling, d.i. (i) kinder- en adolessentesielkunde, en (ii) sielkunde van rypwording.
   c) Aspekte van gedragsontwikkeling, d.i. (i) sielkunde van indiwiduele verskille, (ii) van persoonlikheid, en (iii) van karakter.
   d) A-tipiese ontwikkeling, di. (i) sielkunde van die subnormale, (ii) die normale, (iii) die begaafde, en (iv) die vertraagde.

2. Die sielkunde van leer in verskillende omgewingstrukture (sielkunde van die skoolvakke):
   a) Sielkunde van die laerskoolvakke.
   b) Sielkunde van die middelbare skoolvakke.
   c) Sielkunde van bepaalde terreine: lees, rekenkunde, musiek, kuns, ens.
   d) Sielkundige grondslae van die leerplan.

3. Opvoedkundige sielkunde as gereedskap, tegnieke en navorsingsmetodes:
   a) Meting en waardering, d.i. (i) beginsels van meting, (ii) instrumente van meting en waardering, en (iii) toetssamestelling.
   b) Statistiek.
   c) Metodes van navorsing.

4. Opvoedkundige sielkunde as toegepaste tegniek:
   a) Studente-kursusse, d.i. (i) leiding en raadpleging, (ii) prosedures vir studente in sekondêre en hoër onderwys, (iii) praktiese werk in studentewerk.
   b) Geesteshigiëne.
   c) Psigoterapie, d.i. psigo-opvoedkundige kliniekwerk.
   d) Remediale prosedures in verskillende skoolvakke.

5. Die integrasie van die bostaande inhoud:
   a) Algemene opvoedkundige sielkunde.
   b) Die kind in die skool.

Dit is opmerklik dat Anderson geen plek inruim vir sosiale sielkunde of opvoedkundige sosiologie nie. Hy beweer egter dat dit implisiet ingesluit is in meeste van die genoemde onderwerpe, en vervolg dan „ . . . a social educational psychology has not yet emerged which has integrity as a course or series of courses." (23) Volgens hom is daar wel kursusse in opvoedkundige sosiologie en sosiale filosofie vir opvoedkunde maar wat sielkundig ingeskakel is, is daar nie. Hy stel dan die saak omvattend sonder om eng op die sielkundige sy daarvan te let: „An educational psychologist is essentially a scientist studying the persons whom society deems educable and wants educated. He discovers and verifies the best procedures that society's agents, its teachers, through its schools and other educative agencies, may utilize to educate these persons most effectively. Educational psychology becomes the verified body of information, principles, and generalizations, the methods of investigation employed, and the technics of application that have been discovered and verified by the educational psychologists." (24) 'n Bietjie 'n lang aanhaling, maar tog o.i. noodsaaklik juis om aan te toon dat alhoewel daar in die moderne wêreld van die opvoedkundige sielkunde in Amerika veel wyer as die terrein van die algemene sielkunde van opvoedkundige aard gevaar word, nogtans die ou benaming gebruik word. Hoofsaaklik het ons dus hier te doen met sielkundige sake, maar daar kom ook nog by die fisiologiese, biologiese, sosiologiese, higiëniese—om kort te gaan met die empiriese vraagstukke van die opvoeding.

Keer ons nou tot 'n stam- en geesverwante land aan Amerika, nl. Engeland, dan moet ons begin deur op te merk dat waar die Amerikaners aanvanklik op die terrein van die opvoedkundige sielkunde eklekties opgetree het en van verskillende Europese lande geleen het, ook van Engeland, daar het hulle spoedig die Engelse oortref, en het lg. as

---

(23) Anderson, op cit. Pag. 279.
(24) Anderson, op. cit. Pp. 279—280.

gevolg van die prestasies van eg., meer en meer bewus geword van die Amerikaanse denke, alhoewel die Engelse steeds bewus was van groot verskille; hulle was suspisieus oor die questionnaire, krities teenoor Thorndike se atomisme, agterdogtig teen „Child Study," en bo alles, ongemaklik oor die praktiese implikasies waarheen dit gelyk het asof die Amerikaanse werk lei. (25). Navorsing op die terrein van opvoedkundige sielkunde het langsaam gevorder in Engeland, volgens Schonell (26) deels as gevolg van die Britse konservatisme en deels as gevolg van tradisie. (27) Hy sit dan die terrein van die opvoedkundige sielkunde vanuit die standpunt van die Engelse beoefenaars van hierdie wetenskap soos volg uiteen:

1. Kennis aangaande indiwiduele verskille by kinders.
2. Die belangrikheid van emosionele faktore in alle aspekte van die skoollewe, en veral in alle aspekte van die leerproses.
3. Die basiese behoeftes van kinders op verskillende leeftye en die belangrikheid van kennis van sulke behoeftes en geestelike karaktertrekke in die opvoeding van a) jong kinders, b) leerlinge van juniorskoolleeftyd, en c) adolessente.
4. Die aard van algemene intelligensie en die toepassing van intelligensietoetsing op verskillende skoolprobleme.
5. Die aard en graad van spesifieke neiging (aanleg), faktoranalise en die analise van variasie.
6. Kennis aangaande die probleme van domheid en agterlikheid: a) algemene agterlikheid, en b) spesifieke onvermoë.
7. Die samestelling, gebruik en toepassing van prestasietoetse.
8. Die samestelling en toepassing van diagnostieke toetse om spesifieke gebreke te diagnoseer en te help in die keuse van geskikte remediale materiaal.
9. Die vorm en gebruike van skool-rekordkaarte.
10. Kennis van die waarde van onderrigmetodes en -tegnieke vir die beskouing van basiese vaardighede.
11. Kennis van toets- en eksamentegniek.

---

(25) Vgl. R. L. Archer: „Educational Psychology, American and British: Some points of comparison," uit „The British Journal of Educational Psychology," Vol. II, Part II, 1941.

(26) Fred. J. Schonell: „The Development of Educational Research in Great Britain," uit „The British Journal of Educational Psychology," Vol. 17, Part III, November 1947.

(27) Fred. J. Schonell: „Educational Psychology: Its Contributions and Future Development, Part I," uit „The New Era in Home and School," Vol. 27, No. 6, Junie 1946.

12. Kennis van die veroorsaking en behandeling van wanaangepaste kinders, gedragsprobleme, mindere delinkwenthede en hulle verhouding tot domheid en agterlikheid.

Schonell vaar dus ook buite die terrein van die sielkundige sake en sluit onderwerpe van sosiologiese, fisiologiese, biologiese, higiëniese aard in. Hy stel dan ook uitdruklik „. . . . in die main it is a scientific study of the practical problems which face teacher, parent and administrator in the education of children." (28) M.a.w. dit gaan om die feitlikhede i.v.m. die opvoeding, om die ervaringsfeite, om die empiriese aspek van die opvoedkunde. En tog plaas hy die opvoedkundige sielkunde onder die algemene sielkunde as 'n tak daarvan.

Skenk ons nou die aandag aan die geboorteland van die novorsing van opvoedkundige probleme, dan kom ons dadelik in aanraking met Meumann, saam met Lay die vader van die eksperimentele opvoedkunde. Hy gee die terrein in die volgende breë trekke: (29)

1. Die ondersoek na die geestelike en liggaamlike ontwikkeling van die groeiende mens gedurende die skooljare.
2. Bestudering van elk van die geestelike funksies of vermoëns van die kind afsonderlik, bv. sintuiglike waarneming, voorstelling, geheue, denke, ens.
3. Die bestudering van die kinderlike indiwidualiteit.
4. Die ondersoek van die indiwiduele aanlegsverskille of die wetenskaplike begaafdheidsleer.

   Hierdie vier afdelings lê op suiwer sielkundige terrein en nie soseer op pedagogiese terrein nie. In die volgende afdelings kom hy op suiwer opvoedkundige gebied:

5. Die houding van die leerling in die leerproses: a) geestelik-liggaamlike arbeid, b) geesteshigiëne—van die skoolwerk, en c) die verband tussen die leerling en die skoolbedryf.
6. Die didaktiek of metodiek—die leerproses in die afsonderlike vakke.
7. Die onderwyser.

Hierdie gebied kan ons kort so saamvat: 1) Kinderkunde, 2) die arbeid van die leerling, 3) die psigologie van die skoolvakke, en 4) die psigologie van die onderwyser en sy skoolwerksaamhede.

Meumann noem hierdie wetenskap „Experimentelle Pädagogik" met die subtitel „und ihre psychologischen Grundlagen," maar in der waar-

---

(28) Schonell, op. cit.

(29) Op pag. 253 volgende sit Robouts op. cit. die resultaat van twee werke van E. Meumann uiteen, nl.: „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologische Grundlagen," en „Abrisz der experimentellen Pädagogik." Engelmann, Leipzig.

heid verhef hy hierdie onderhoof tot 'n baie belangrike saak, want in sy werk beskou hy die eksperimentele opvoedkunde as identiek met pedagogiese toepassings van die eksperimentele sielkunde—soos Lay dit stel in die voorwoord van sy „Experimentelle Pädagogik." (30) Dit plaas hom dan onmiddellik op dieselfde basis as die vorige twee skrywers, nl. dat die opvoedkundige sielkunde of eksperimentele opvoedkunde 'n onderdeel van die algemene sielkunde is. Uit die inhoud self wat Meumann aanbied, is dit egter duidelik dat ook hy, net soos die vorige twee skrywers, ver buite die terrein van die algemene sielkunde gaan.

By hierdie indeling van Meumann, wat ook deur Rombouts aanvaar word, sluit ons vierde wetenskaplike, nl. prof. J. Chr. Coetzee, hom aan en publiseer die eerste en enigste werk oor die opvoedkundige sielkunde in Afrikaans (31). Hy gee die volgende vier hoofindelings:

1) Die ontwikkeling van die kind; 2) die werksaamhede van die skoolkind; 3) die kind nie as indiwidu nie, maar as groep of klas; 4) die onderwyser.

Maar Coetzee noem hierdie werk van hom nie opvoedkundige sielkunde of eksperimentele opvoedkunde nie, dog empiriese opvoedkunde, en tereg ook want hy, met al die voriges saam, gee veel meer as slegs sielkundige sake met 'n opvoedkundige inslag.

Uit die bepaling van die terrein van hierdie vertakking van die wetenskap opvoedkunde deur hierdie vier skrywers blyk dit dat daar groot ooreenkoms by hulle is al gebruik hulle dan ook verskillende benaminge vir hierdie vak, nl. opvoedkundige sielkunde, eksperimentele opvoedkunde en empiriese opvoedkunde. Almal sluit meer in as opvoedkundige sake van 'n sielkundige aard. Daarby is ook gevoeg opvoedkundige sake van 'n sosiologiese, fisiologiese, biologiese, higiëniese en volgens Rombouts selfs van 'n teologiese, etiese en logiese aard (32). Die term opvoedkundige sielkunde is dus te beperk vir hierdie terrein, en die term eksperimentele opvoedkunde ongewens omdat hierdie wetenskap ook van ander metodes as die eksperiment gebruik maak by die versameling van sy gegewens. Die benaming empiriese opvoedkunde lyk die aanneemlikste omdat ons wetenskap hom besighou met die feite van die opvoeding wat uit die ervaring verkry word—in die regulasies vir die P.U. noem ons dié vertakking van die opvoedkunde dan ook so. Die waarskynlike rede waarom daar nog krampagtig aan die benaming op-

(30) W. A. Lay: Experimental Pedagogy. Vertaal deur Weil en Schwartz. Prentice Hall, N.Y. 1936, Pag. V.

(31) J. Chr. Coetzee, op. cit.

(32) Rombouts, op. cit. Pag. 241. Vgl. ook William A. Kelly: „Educational Psychology." The Bruce Publishing Company, New-York. 1933. Pag. 8.

voedkundige sielkunde vasgehou word, is te vind in die oorsprong en geskiedenis van hierdie wetenskap, nl. dat dit uit die algemene sielkunde voortgekom het, want al noem baie beoefenaars dit nog op daardie naam, beoefen hulle 'n veel breër terrein. Dis 'n jong wetenskap en voordat tot 'n vaste vorm gekom word, vind daar veel skommelinge plaas, selfs spot soos by Wolfle oor handboeksamestelling. Tradisie is 'n ander faktor wat naamsverandering sterk beïnvloed.

Afgesien van die feit dat die Empiriese Opvoedkunde sy terrein selfstandig wil bestudeer, is dit uit die aard van die saak ten nouste verbonde met ander vakwetenskappe, soos telkens hierbo aangetoon uit die inhoud van die vak soos deur verskillende skrywers gestel. Voordat ons dan tot 'n samevatting oor die terrein van ons wetenskap kom, is ons dit aan ons self verskuldig om nader op hierdie verband in te gaan. Om ekonomiese redes, wat die tyd betref, sal ons egter slegs op die verband met die algemene en kindersielkunde en die sosiologie ingaan—die twee terreine wat die sterkste invloed op die empiriese opvoedkunde uitoefen.

Ons begin met dié tussen die emp. opv. en die algemene en kindersielkunde.

D. 1. Die selfstandigheid van die empiriese opvoedkunde, los van die algemene en kindersielkunde, word nie eens deur die meerderheid van die opvoedkundig sielkundiges erken nie. In die voorgaande bladsye het ons telkens op uitsprake uitgekom wat die empiriese opvoedkunde onder die vlerk van daardie wetenskap inskakel. Langeveld stel hom ook op hierdie standpunt dat dit blote toepassing van die sielkunde op die opvoedkunde is, en dan vervolg hy: „Met die bescheiden plaats en die verheven dienstbaarheid kan de paedagogische psychologie tevreden zijn." (33) Dat daar 'n nou verband tussen die sielkunde en die empiriese opvoedkunde bestaan, het ons reeds opgemerk, maar dat lg. slegs eg. se bevindinge toepas, kan ons nie toegee nie. Ons stem saam met Anderson (34) as hy sê „. . . . it may be useful to affirm that educational psychology is more than the application of psychology per se to the educative process"; en met Gates: „Educational psychology is, however, not confined to the verification of application of psychological principles to education. It has built up in several areas programs of study of psychological educational problems which general psychology does not deal with in any comprehensive way." As Meumann, soos ons gesien het, die eksperimentele opvoedkunde onder die eksperimentele sielkunde inskakel, verset

33) M. J. Langeveld: „Beknopte Inleiding tot de Paedagogische Psychologie van de Middelbare-schoolleeftijd." J. B. Wolters, Groningen, 1938. Pag. 5.

(34) Anderson, op. cit.

Lay (35) hom sterk daarteen deur daarop te wys dat die besondere „instelling" van die psigoloog sodanig is dat dit dit selfs a priori onwaarskynlik maak dat sy bevindinge regstreeks deur die onderwyser sou gebruik kan word.

Algemene sielkundiges en kindersielkundiges bied geweldig veel vir die empiriese opvoedkunde, soveel dat die Russiese geleerde Rubinshtein (36) selfs so ver gaan om te beweer dat die sielkunde sy grootste toepassing in die opvoedkunde het, egter nie gesien in die sin asof die sielkunde produseer en die opvoedkunde toepas nie. Uit die volgende redenasie van hom blyk dit duidelik dat hy dit hier het om wat ons die werk van die empiries opvoedkundige sou noem (37): „To study children in the course of rearing and teaching them, and all the while to rear and to teach them in the course of studying them—such alone is the road toward that knowledge of the psychology of children which is the most rewarding." Vir die kind is daar niks natuurliker as om te ontwikkel, te groei en te word wat hy is binne die werklike proses van die opvoeding nie. Daar moet dus 'n volkome eenheid tussen die opvoedingsproses en die sielkundige kennis van die kind wees. Die kind ontwikkel—die terrein van die sielkunde—soos hy grootgemaak en opgevoed word—die terrein van die opvoedkunde; dit is nie dat die kind ontwikkel en dat hy grootgemaak en dat hy opgevoed word nie. Dit beteken dat die grootmaak en opvoed van die kind ingesluit moet word in die proses van sy ontwikkeling en dat dit nie van buite af as 'n superstruktuur op hom afgedruk moet word nie. Die kind se ontwikkeling staan dus nie buite sy opvoeding nie. Die probleem van die opvoeding of grootmaking van die kind bestaan nie in die aanpassing van die pedagogiese proses by die kind se aard asof hierdie aard onafhanklik van die pedagogiese proses is nie; ook bestaan dit nie in die aanpassing van sy aard by die kind se omgewing asof hierdie omgewing onafhanklik van die persoon is nie. Dit bestaan eerder in die vorming van sy ontwikkeling gelyktydig met die beïnvloeding van sy rypwording. Die kind se eie persoonlike psigiese eienskappe, sy vermoëns en sy karaktertrekke sowel as die indiwiduele verskille in ontwikkeling en vermoë van die psigiese prosesse word nie slegs na vore gebring nie, maar word ook gevorm in die loop van die kind se eie persoonlike aktiwiteit. Dit is die kind se aktiewe intellektuele lewe wat grootliks sy intellek vorm, ook sy eie innerlike kragte wat in hulle aktiwiteit grootliks sy karakter opbou. So moet ons dan die verband

(35) Aangehaal deur Rombouts, op. cit. Pag. 266.

(36) S. L. Rubinshtein: „Psychological Science and Education" uit „The Harvard Educational Review," Vol. 18, No. 3, Somer 1948. Vertaal deur I. D. London.

(37) Rubinshtein, op. cit.

tussen die empiriese opvoedkunde en die sielkunde sien: die empiries opvoedkundige moet pedagoog en psigoloog wees om sy objek van studie reg te kan benader.

2. Die saak aangaande die verhouding van die empiriese opvoedkunde tot die sosiologie of opvoedkundige sosiologie is grootliks dieselfde as wat ons so pas by die sielkunde opgemerk het.

Anderson, reeds vroeër aangehaal, beweer dat daar geen selfstandige sosiale opvoedkundige sielkunde bestaan nie, en dat meeste sosiologiese sake van opvoedkundige belang reeds inbegryp is in die opvoedkundige sielkunde. Waarskynlik het hy tot hierdie gevolgtrekking gekom omdat sosioloë self die verwantskap tussen opvoedkundige sosiologie en opvoedkundige sielkunde baie nou denk. Volgens Angell (38) is dit selfs futiel om 'n grens tussen die twee te trek omdat dieselfde probleme vir hulle oplossing die bydrae van beide sosiologie en sielkunde nodig het; die een benader slegs die probleme vanuit 'n ander hoek as die ander. Of soos Ellwood (39) dit stel: „Just as the learning process in its individual aspects is the central problem of educational psychology, so the learning process in its social aspect is the central problem of educational sociology." Payne (40) beweer selfs dat die toepassing van die sosiologie op die opvoeding as 'n korrektief moet dien vir die oorbenadrukking van die waarde van indiwiduele verskynsels. Daar is dus wel 'n duidelike verskil tussen hierdie twee vakke.

Talle opvoedkundige sosioloë verbind die opvoedkundige sosiologie veel nouer met die algemene sosiologie as die groot meerderheid opvoedkundig sielkundiges die opvoedkundige sielkunde met die algemene sielkunde. Die opvoedkundige sosiologie word deur sommige beoefenaars selfs die hart van die algemene sosiologie genoem, en die hoop word deur Ellwood (41) uitgespreek dat die publiek sal besef dat die hooftoepassing van die sosiologie nie in sosiale werk in die gewone sin van die woord lê nie, maar in die opvoeding. Hieruit kan ons minstens aflei dat daar 'n besonder noue verband tussen die sosiologie en die opvoeding is.

In die eerste uitgawe van „The Journal of Educational Sociology" in 1927 stel E. George Payne in sy „Editorial Announcement" die belangrikheid van die opvoedkundige sosiologie vir die opvoedkunde breedvoerig.

---

(38) Robert Cooley Angell: „Science, Sociology, and Education," uit „The Journal of Educational Sociology," Vol. 1, No. 7, Maart 1928.

(39) Charles A. Ellwood:: „What is Educational Sociology," uit „The Journal of Educational Sociology," Vol. 1, No. 1, 1927. Pag. 27.

(40) E. George Payne: „Editorial Announcement" van „The Journal of Educational Sociology," Vol. 1, No. 1, 1927.

(41) Ellwood, op. cit.

Hy beskou dit saam met sielkunde as fundamenteel vir die hele opvoedingsproses. Die sosiologie is essensieel vir die bepaling van 'n opvoedkundige politiek, vir die doeltreffende bepaling van die leerstof, vir die formulering van onderrigmetodes, klasorganisasie, die meting van die resultate van die onderwys; „in fact, there is no phase of educational practice that can be properly conceived without the application of the principles of sociology." (42) By nader ondersoek van die terrein van die opvoedkundige sosiologie blyk dit dan ook duidelik dat hierdie wetenskap sy penne op die hele terrein van die opvoedkunde inslaan. Ek noem hier 'n aantal onderwerpe wat deur Herrington (43) in 1948 in die kursusse van opvoedkundige inrigtings aangetref is:

1. Opvoeding en die gesin.
2. Interkulturele opvoeding.
3. Demokrasie en opvoeding.
4. Vrye tyd, ontspanning en opvoeding.
5. Gesondheid en opvoeding.
6. Misdaad, delinkwentheid en opvoeding.
7. Sosiale funksies van die skool.
8. Beroepsneigings en hulle opvoedkundige implikasies.
9. Karakteropvoeding.
10. Sosiologie en die kurrikulum.
11. Jeugprobleme en opvoeding.
12. Burgerskap en opvoeding.

Twee dekades gelede was hierdie sake nog grootliks op filosofiese wyse benader, maar sedert daardie tyd is daar meer na die empiriese feite van die opvoeding in hierdie verband gesoek. Op hierdie terrein word dus vandag net soos in die opvoedkundige sielkunde empiriese navorsing gedoen. Maar om hierdie werk te kan doen, moet die beoefenaar meer as sosioloog wees; hy moet ook, en veral, opvoedkundige wees. Dit is nie sosiologie wat hier bestudeer word nie, maar opvoedkunde, en net soos ons by die opvoedkundige sielkunde opgemerk het, stel ons hier ook weer dat dit gaan om die feite van die opvoedkunde en die sosiologiese sake verbonde aan die opvoeding kan nie los van die opvoeding gedink word nie omdat die twee in die nouste verband in die skool voorkom: sosiologiese vraagstukke beïnvloed die opvoeding, maar net so beïnvloed die opvoeding weer die sosiologiese sake wat daarmee in verband staan.

---

(42) Payne, op. cit.

(43) George Squires Herrington: „An Analysis of Courses in Educational Sociology with proposed changes," uit „The Journal of Educational Sociology", Vol. 22, No. 4, Des. 1948.

Alhoewel die opvoedkunde veel van die sosiologie kan en ook inderdaad ontvang, kan ons tog nie hierdie werk aan die sosiologie opdra nie. Dit is nie die werk van die sosioloog nie maar van die opvoedkundige, meer bepaald die empiries opvoedkundige. Opvoedkundige sosiologie is dus net soos opvoedkundige sielkunde niks meer as 'n deel van die empiriese opvoedkunde nie.

Wat die verband tussen die fisiologie, biologie en higiëne en die empiriese opvoedkunde betref, kan ons slegs opmerk dat dieselfde beginsel hier as by die vorige twee vakwetenskappe geld.

E. Om dan nou weer terug te keer tot die terrein van die empiriese opvoedkunde en so tot 'n samevattende gevolgtrekking te geraak: Ons het reeds daarop gewys dat dit in die terreinsbepaling van verskillende outoriteite op die gebied van ons wetenskap gaan om sielkundige, sosiologiese, fisiologiese, biologiese, en higiëniese sake van 'n opvoedkundige aard. Moet ons dan nou hiervan aflei dat die empiriese opvoedkunde eklekties van aard is? Word daar deur hierdie wetenskap stukkies van ander wetenskappe bymekaar geraap om so 'n eie terrein op te bou? In 'n sin is dit die geval, soos dit min of meer die geval in alle wetenskappe is. Maar hierdie wetenskap het ook sy eie sentrale objek van studie wat die kern daarvan uitmaak, nl. die kind in die opvoedingsproses. En alles wat in verband staan met die feite deur ervaring aangaande die kind in hierdie proses opgedoen, behoort tot die terrein van die empiriese opvoedkunde of dit nou al sielkundig, sosiaal, fisiologies, biologies, religieus, eties, esteties, logies, higiënies van aard is. Die empiries opvoedkundige gaan nie by daardie wetenskappe gegewens bymekaar maak nie, maar hy gaan self as opvoedkundige daardie verskynsels by sy objek van studie bestudeer. Want soos Schonell (44) tereg opmerk ontwikkel die kinderlike persoonlikheid onder die inwerking van intellektuele, temperamentele, fisiese en sosiale magte, ens., maar hierdie invloede staan elk in die nouste verband met die kind self in hulle werking. Dit is sake wat ten nouste verweef is met die opvoeding van die kind en daarom kan die vakmanne van daardie wetenskappe nooit dieselfde kyk vanuit hulle vakwetenskappe op die kind hê as die opvoeder nie. Dit wil egter nie sê dat die empiries opvoedkundige nie van die bevindinge van daardie vakwetenskappe gebruik kan maak nie; dit kan hy wel, en dit moet hy ook want daar is al baie belangrike feite deur kliniese, kulturele, sosiale, biologiese, biografiese en antropologiese studies geopenbaar, (45) maar hy gaan nie bloot

(44) Schonell, op. cit.

(45) William F. Bruce: „How a Psychological approach to Human Values Clarifies Educational Objectives," uit „The Journal of Educational Psychology," Vol. 39, No. 3, Maart 1948.

oorneem van hulle en toepas nie omdat daardie wetenskappe hulle nie bekommer oor die **hoe** van sake nie dog slegs oor die **wat,** en dit kan die bevindinge wesenlik beïnvloed. In ons wetenskap gaan dit dus nie om die vakwetenskappe sielkunde, sosiologie, fisiologie, biologie, higiëne nie maar om die opvoeding, en waar daar op die terrein van hierdie wetenskappe gekom word, word hulle beoefen alleen in soverre hulle i.v.m. die opvoeding staan. Daardie verskynsels is dan o.i. nie meer in die eerste plek van belang vir die bepaalde vakwetenskap nie omdat hulle onder invloed van die opvoedingsproses bepaalde skakeringe aanneem. Daar is reeds talle beoefenaars wat hierdie wetenskap so beoefen, maar by meeste het dit nog nie tot bewustheid gekom nie. Die empiries opvoedkundige eksploiteer sy eie terrein, of dit nou al oor loop op die gebied van ander vakwetenskappe of nie. Volgens Bruce (46) is daar al soveel misnoeë in sommige Amerikaanse inrigtings met algemene sielkunde en opvoedkundige sielkunde as 'n vereiste vir onderwyseropleiding dat die benaminge eenvoudig geskrap is en in die plek daarvan gestel is „Human growth and development" of „Child development," en hulle gaan lê dan slegs nadruk op die funksionele bestudering van ontwikkeling. Hiermee word dan getrag om weg te kom van die oorheersing van 'n ander vakwetenskap, hoofsaaklik die sielkunde.

As terrein vir die empiriese opvoedkunde kan ons enige van die vier uiteensettinge hierbo gegee met kleinere wysiginge aanvaar omdat ongeveer alles deur almal ingesluit word. Ons mag miskien verkies om dit anders te groepeer, soos volg bv.:

1. Grondslae van die empiriese opvoedkunde:
   a) Die empiriese opvoedkunde as wetenskap.
   b) Die metodes van ondersoek.
   c) Wetenskaplik-wysgerige grondslae.
2. Die kind en die adolessent:
   a) Die normale kind en adolessent.
   b) Die abnormale kind en adolessent: :begaafde, talentvolle, agterlike, swaksinnige, delinkwente.
   c) Die kind en die adolessent in die skool.
3. Die leerproses.

---

(46) William F. Bruce: „The Relations of Educational Psychology with General Psychology," uit „The Journal of Educational Psychology," Vol. 40, No. 5, Mei 1949.

4. Opvoedkundige vraagstukke:
   a) Leerplan: oordrag van oefening.
   b) Vakke.
   c) Meting en waardering.
   d) Geesteshigiëne: nadelige invloede by leer.
   e) Sosiologiese vraagstukke.
   f) Die klas.
   g) Die onderwyser.
   h) Administrasie.

Wat egter van groot belang is, is hoe hierdie inhoud behandel word: of dit vanuit die standpunt van die algemene sielkundige en opvoedkundige sosiologie, en dus met die hoofnadruk op die algemene sielkunde, en of dit vanuit die standpunt van die opvoedkundige met die hoofklem op die opvoedkundige aspek behandel word. Uit ons hele betoog moet ons tot die slotsom kom dat die tweede alternatief die juiste weg vir die empiriese opvoedkunde is. En so wil ons dan ook die empiriese opvoedkunde aan die P.U.K. vir C.H.O. en ons toekomstige P.U. beoefen. Ons wil hierdie onderdeel van die wetenskap van die opvoeding verder ook slegs beskou as 'n onderdeel en dit geensins verhef tot die opvoedkunde nie; ons wil dit ook nie eens sien as die belangrikste onderdeel van die opvoedkunde nie, dog slegs as middel om die eintlike taak van die opvoeder te dien.

Hooggeagte Here Raadslede van die P.U.K. vir C.H.O.,

Graag wil ek aan u my dank betuig vir die vertroue in my gestel om my tot hierdie verantwoordelike werk te roep. Ek ag dit 'n besondere eer wat my te beurt geval het, en daarby kom dan vanselfsprekend grote verantwoordelikheid en 'n besondere rentmeesterskap. Alhoewel dit in hierdie voordrag nie gegaan het om die grondslag van die empiriese opvoedkunde nie—ek het dit met opset nie gekies nie omdat daar op hierdie gebied duidelikheid is wat ons rigting betref—pas dit tog om 'n enkele opmerking te maak oor ons houding teenoor die gegewens van die empiriese opvoedkunde; inderdaad is ek dit aan u verskuldig by hierdie geleentheid. Op hierdie terrein is die weg aangedui deur ons groot Nederlandse wetenskaplikes en geloofsgenote, o.a. Bavinck, Geesink, Waterink, Langeveld, Hoekstra en deur ons eie pioniers van die P.U.K. wat die Afrikaanse gedagte op die gebied geformuleer het, en in hierdie verband wil ek graag noem die proff. J. Chr. Coetzee en H. G. Stoker. Hierdie baanbrekers het ons standpunt so duidelik geformuleer dat ek met 'n belydenis kan volstaan. Ons beskouinge oor die oorsprong, wese en bestemming van die mens is bepalend vir die wyse van beoefening van

die empiriese opvoedkunde, en in hierdie verband wil ek dan bely die grondslag waarop u hierdie inrigting sedert sy ontstaan geplaas het, die grondslag van die Gereformeerde Geloofsbelydenis. Die mens is geen dier soos die moderne empiriese opvoedkunde dit wil nie—en op grond van hulle beskouing maak hulle dan ook gebruik van die gegewens van die dieresielkunde by die bestudering van die kind, en verlaag so die opvoeding tot 'n blote aanpassingsproses—maar die mens is wesensverskillend van al die ander skepsele volgens die Heilige Skrif, die standpunt waarop hierdie inrigting staan, en wat die opvoeding op 'n veel hoër niveau plaas. Van ons as inrigting vir Christelike Hoër Onderwys sal in die toekoms, met die aanvaarding van die hoër status as selfstandige universiteit, nog meer geëis word op die terrein van die opvoedkunde, veral in die praktiese toepassing van wat in die teoretiese duidelik gestel is en dit beskou ek as een van die belangrikste funksies van die departement Empiriese Opvoedkunde in ons inrigting; die toekomstige P.U. het 'n taak op hierdie gebied wat ons aller beste kragte eis in 'n wêreld wat besonder skepties teenoor die Christelike beoefening van die wetenskap staan; en hierin hoop ek dat ek u nie sal teleurstel nie.

Hooggeleerde Rektor, Here Professore, Dames en Here Lektore,

Ook aan u wil ek my dank betuig dat u my bevordering by die Raad aanbeveel het. Vir meer as vyf jaar het ek reeds die eer gehad om op beskeie wyse met u saam te werk, en van u het ek niks anders as kollegiale trou ontvang nie. Ek ag dit 'n besondere voorreg om onder u, hooggeleerde prof. Postma, te mag werk. U het met hierdie inrigting van die begin af saamgeleef en wat 'n skat van weldade uit die hand van die Here het u nie vergader nie!—u geloof aan die saak van die Christelike wetenskap sal my my lewe lank by bly. Waar ek die voorreg gehad het om onder etlikes van u te studeer, en dus u jongere is, het ek van u steeds, nou in 'n ander verhouding, die grootste agting ontvang. Ek wil u graag verseker van my volle lojaliteit in alle arbeid wat my hier aan ons inrigting regtens opgedra mag word. Waar die P.U.K. met u aller troue arbeid die agting van die hoogste raadsale van ons land afgedwing het, wil ek die hoop uitspreek dat ons eendragtiglik sal optrek tot groter diensbaarheid aan land, volk en kerk.

Aan u, hooggeleerde prof. J. Chr. Coetzee, 'n besondere woord van dank: U het 'n weg vir my gebaan deur die skommelingsjare van die studentejeug, en in die volwassenheid het u steeds vir my 'n voorganger gebly. U het die lig vooruit gedra en ek is dankbaar dat ek daarin kon volg.

Geagte Dames en Here Studente,

Van u het ek agting in die afgelope vyf jaar ontvang, en van u het ek meer geleer as u van my. Ek het die posisie bo u gehad dat ek met meerdere lewenservaring van u kon leer wat u nie van my kon leer nie. Hiervoor my dank. Vir die toekoms bied ek u my hulp én in my besondere vak én in alles waar ek vir u van waarde kan wees.

Dames en Here,

U dank ek vir u geduldige oor.

Ek het gesê.

———:o:———

BIBLIOGRAFIE.

1. Anderson, G. Lester, Educational Psychology and Teacher Education. The Journal of Educational Psychology. Vol. 40, No. 5, Mei 1949.
2. Angell, Robert Cooley, Science, Sociology, and Education. The Journal of Educational Sociology. Vol. 1, No. 7, Maart 1928.
3. Archer, R. L.,, Educational Psychology, American and British: Some points of comparison. The British Journal of Educational Psychology. Vol. II, Part II, 1941.
4. Blair, Glenn M., a) The Vocabulary of Educational Psychology. The Journal of Educational Psychology. Vol. 32, Mei 1941.
   b) Educational Psychology, Its Development and Present Status. Bureau of Research and Science, College of Education, University of Illinois, Urbana, 1948.
   c) The Content of Educational Psychology. The Journal of Educational Psychology. Vol. 40, No. 5, Mei 1949.
5. Bruce, William F., a) How a Psychological Approach to Human Values Clarifies Educational Objectives. The Journal of Educational Psychology. Vol. 39, No. 3, Maart '48.
   b) The Relations of Educational Psychology with General Psychology. The Journal of Educational Psychology. Vol. 40, No. 5, Mei 1949.
6. Coetzee, J. Chr., Inleiding tot die Algemene Empiriese Opvoedkunde. Pro Ecclesia Drukkery, Stellenbosch. 1942.
7. Cuff, Noel B., What should be included in Educational Psychology. The Journal of Educational Psychology. Vol. 26, No. 6, September 1935.
8. Douglas, O. B., Artikel in The Journal of Educational Psychology. Vol. 16, September 1925.
9. Ellwood, Charles A., What is Educational Sociology. The Journal of Educational Sociology. Vol. 1, No. 1, 1927.
10. Freeman, Frank N., The Relation of Educational Psychology to Educational Sociology. The Journal of Educational Sociology. Vol. 3, No. 10, Junie 1930.

11. Gates, Jersild, McConnell and Challman, Educational Psychology. N.Y., Macmillan Co., 1942.

12. Herrington, George Squires, An Analysis of Courses in Educational Sociology with proposed changes. The Journal of Educational Sociology. Vol. 22, No. 4, Des. 1948.

13. Hoekstra, T., Paedagogische Psychologie. Kok, Kampen, 1930.

14. Hullfish, H. Gordon, Aspects of Thorndike's Psychology in their Relation to Educational Theory and Practice. The Ohio State Univ. Press Columbus. 1926.

15. Jones, Harold E., The Educational Psychology of Persons. The Journal of Educational Psychology. Vol. 37, No. 9, Desember 1946.

16. Kelly, William A., Educational Psychology. The Bruce Publishing Company, New York, 1933.

17. Langeveld, M. J., Beknopte inleiding tot de Paedagogische Psychologie van de Middelbareschoolleeftijd. J. B. Wolters, Groningen, 1938.

18. Lay, W. A., Experimental Pedagogy Vertaal deur Weil en Schwartz. Prentice Hall, N.Y. 1936.

19. O'Brien, F. P., Employing Student Criticism in Revising Courses in Education. Educational Administration and Supervision. Vol. 11, September 1925.

20. Payne, E. George, Editorial Announcement. The Journal of Educational Sociology. Vol. 1, No. 1, 1927.

21. Rombouts, Fr. S., Nieuwe Banen in Psychologie en Pedagogiek. Drukkery van het R. K. Jongensweeshuis, Tilburg. 1928.

22. Rubinshtein, S. L., Psychological Science and Education. The Harvard Educational Review. Vol. 18, No. 3, Somer 1948. Vertaal deur I. D. London.

23. Sandiford, Peter, a) Educational Psychology. Longmans, Green & Co., N.Y. 1929.
b) Foundations of Educational Psychology. Longmans, Green & Co., N.Y. 1938.

24. Schonell, Fred. J., a) Educational Psychology: Its Contributions and Future Development—Part I. The New Era in Home and School. Vol. 27, No. 6, 1946.
b) The Development of Educational Research in Great Britain. The British Journal of Educational Psychology. Vol. 17, Part III, Nov. 1947.

25. Symonds, Percival M., A New Meaning for Educational Psychology. The Journal of Educational Psychology. Vol. 30, No. 1, Januarie 1939.

26. Thorndike: Educational Psychology. (Briefer Course).

27. Wolfle, Dael, Artikel in American Psychologist. Vol. 2, Oktober 1947.

28. Worcester, Dean A. a) Teachers' Problems and Courses in Educational Psychology. Educational Administration and Supervision including Teacher Training. Vol. 11, No. 8, November 1925.
b) Artikel in The Journal of Educational Psychology. Vol. 18, No. 1, Januarie 1927.