
Die samehang en spanningsveld tussen die etiese en die juridiese in onderwyskonteks

Prof JL (Hannes) van der Walt
Edu-HRight Navorsingsfokusarea
Fakulteit Opvoedkunde
Noordwes-Universiteit
Suid-Afrika
hannesv290@gmail.com

Prof Izak J Oosthuizen
Edu-HRight Navorsingsfokusarea
Fakulteit Opvoedkunde
Noordwes-Universiteit
Suid-Afrika
10055568@nwu.ac.za

Opsomming

In reaksie op die sosiale wandade wat deesdae oral in die wêreld gepleeg word, het sommige skrywers met die gedagte vorendag gekom dat die eties-morele aspek van die werklikheid moet intree in gevalle waar die reg, die juridiese, gefaal het, waar mense neig om landswette te oortree. Hulle is ook van mening dat 'n mens 'n keuse het om te leef volgens eties-morele norme en voorskrifte óf volgens die reg (landswette). Hierdie sienings is strydig met 'n Skriftuurlike kosmologie in terme waarvan die etiese en die juridiese beskou word as onderskeie modaliteite of sinswyses in/van die werklikheid, en dat albei onder leiding van die pistiese staan. As modaliteite is hulle dus nie met mekaar in stryd nie

en is dit nie nodig vir mense om tussen hulle te kies en daarvolgens te leef nie. 'n Denkeksperiment word uitgevoer aan die hand waarvan nie slegs die samehang en die spanningsveld tussen die etiese en die juridiese bestaanswyses ondersoek en ontleed word nie, maar ook die samehang tussen hierdie modaliteite en die skoolse onderwys. Die eksperiment (ontleding van 'n scenario) bring in hierdie betrokke situasie 'n drie-riktig verhouding aan die lig tussen die eties-morele, die juridiese en die logies-analitiese bestaanswyses van die werklikheid.

Abstract

In response to social atrocities being perpetrated in societies around the world, authors have been propounding the thesis that ethics and morality have to step in when jurisprudence seems to have failed. They also contend that people have a choice between a morally acceptable existence or a juridical one. Such views are incompatible with a Biblical cosmology in terms of which the ethical and the juridical are seen as respective modalities of reality or modes of existence, both under the guidance of the pistical. As such, they do not compete with each other, and people are not called upon to choose whether to conduct their lives and affairs according to the one or the other. A thought experiment is performed in terms of which not only the coherence and the field of tension between the ethical-moral and the juridical modes of existence are examined and critiqued but also the coherence of both these modalities with schooling. The experiment (examination of a scenario) demonstrates a three-way relationship in this particular situation between the ethical-moral, the juridical and the logical-analytical modes of existence.

1. Inleiding en Probleemstelling

In haar onlangs verskene boek getitel *The Power of Ethics* (2021) skryf die etikus Susan Liautaud: “Die etiese snykant (*ethics edge*) is daardie punt waar die wette (van die land) ons nie meer lei en beskerm nie; dit veroorsaak dat die etiek/die etiese die enigste standaard word aan die hand waarvan ons ons gedrag kan beoordeel. Die etiese snykant is dinamies; die ruimte waarin die etiese as ons enigste gids kan dien, is steeds aan die toeneem” (p. 3). Sy

motiveer haar standpunt soos volg: “Ontoereikende wetsgehoorsaamheid, swak regering, en minagting van die reg, dit wil sê die onvermoë (van die wetgewende en wetstoepassende gesag) om die wette van die land, die reëls en die beginsels (aan die hand waarvan die samelewing behoort te funksioneer) toe te pas, werk onetiese gedrag in die hand aangesien mense dan dink dat wat hulle doen lae-risiko handelinge is (vgl. ook die lys van potensieel onetiese gedrag aangebied deur Paley [2021:8]). Sulke gedrag bevorder soortgelyke gedrag, verhoog die intensiteit en die frekwensie daarvan soos mense en instansies probeer om die grense van wetstoepassing te toets. Die vraag word dan: ‘Waarmee kan ek wegkom?’ eerder as om te vra: ‘Wat is die korrekte etiese besluit om te neem?’ “ (p. 77; vertaal uit die Engels; invoegings van die huidige outeurs).

Volgens Liautaud se siening staan die juridiese en die etiese bestaanswyses (ook bekend as modaliteite) van die werklikheid enersyds teenoor mekaar, en sluit hulle mekaar dus in beginsel uit. Haar beskouing kom daarop neer dat wanneer die juridiese (die regspleging, landswette, geregshowe, korrektiewe dienste, regulasies) nie meer daarin slaag om in ’n samelewing sy taak en plig na behore te verrig nie, die etiese as skeidregter moet intree. Andersyds kom haar siening daarop neer dat die juridiese en die etiese parallel langs mekaar staan, dat ’n mens telkens vir jouself moet vra of jy die juridiese weg moet volg of eerder die etiese. Dit is vir Liautaud (2021:4) duidelik dat as die juridiese weg onbegaanbaar geraak het, ’n mens die etiese weg behoort te volg, asof laasgenoemde ’n alternatief vir die juridiese weg is. Sy skryf onder meer: “Wat is aan die gang in die wêreld? Wat gaan regtig aan in die tallose dilemmas wat ons in die nuus kan gadeslaan, in die werksomgewing, in families, gesinne en tussen vriende, en in die wye wêreld rondom ons?” En dan kom sy tot ’n keuse tussen die juridiese, wat sy as “misluk” ag, en die etiese, wat sy as die aangewese uitweg uit al die dilemmas beskou omdat die juridiese weg nie meer begaanbaar is nie (Liautaud, 2021:4).

Hierdie teenoor-mekaar stellende gedagte kom ook by Paley (2021:65-66) in sy onlangs verskene boek voor. Volgens hom verswak sowel die wet as die staat (die juridiese) die etiese. Die juridiese bied ’n soort grens, en solank ’n mens net-net binne daardie grens bly, dit wil sê jou binne die grense van die wet gedra, mag jy doen wat jy goed dink. Die reg, meen hy, “stel slegs belang in aktiewe benadeling of skade (*harm*) in terme van statute” (Paley, 2021:67). Die etiese kom, volgens hierdie siening, slegs in spel indien ’n mens nie meer binne die grense van die juridiese bepalings bly nie.

2. Die samehang tussen die etiese en die juridiese

Hierdie teenoor-mekaar-stelling van die etiese en die juridiese is strydig met 'n Skrifmatige beskouing van die verhouding en samehang tussen hierdie twee modaliteite of synswyses van die werklikheid. Volgens die Bybelse siening behels die liefdesgebod dat liefde en geregtigheid in samehang – en tegelyk – behoort te geskied; om God te dien en die medemens se belange te behartig impliseer dat sowel liefde as geregtigheid tegelykertyd betoon word (vgl. Mt. 7:12; Lk. 6:31). Dit is opvallend dat Vigil (2008) die volgorde aanvanklik soos volg stel: eerste geregtigheid en dan liefde; dan ruil hy hulle om: eerste liefde en dan geregtigheid; en dan, met verwysing na Galasiërs 5, laat hy geregtigheid bloot weg: “Die hele wet is opgesom in die een opdrag: Jy moet jou naaste so liefhê soos jouself” (Vigil, 2008:204; uit die Engels vertaal).

Dit sal verder aan in hierdie bespreking duidelik word dat die volgorde van die etiese en die juridiese nie om't ewe is nie. Hulle staan in 'n bepaalde volgorde en verhouding in die skeppingsorde, en die verstaan van hierdie orde, en van die samehang tussen hulle kan ons help om heelwat van die juridiese en eties-morele dilemmas in onderwyskonteks te kontekstualiseer en te verstaan.

3. Die etiese, die juridiese en die logies-analitiese in 'n bepaalde samehang en volgorde

Die modaliteite of synswyses van die werklikheid staan in 'n bepaalde volgorde, almal onder leiding van die religieuse of die geloofsaspek van die werklikheid. Laasgenoemde neem in die mens se lewe gestalte as verbondenheid, sekerheid, vertroue, geloofwaardigheid en betroubaarheid (Strauss, 2009:102). Die geloof (sin vir vastigheid, vertroue en bestendigheid in die lewe) van 'n bepaalde persoon vind in sy of haar lewe neerslag in die vorm van 'n stel veronderstelde (religieuse) waardes (“assumptive values”), en hierdie waardes vind weer uitdrukking in hulle eties-morele waardestelsel. Stoker (1967:232, 233) verwoord die verband tussen die religieus-godsdienstige oortuigings van 'n persoon en sy of haar beskouing van die etiese soos volg: “Voorwetenskaplik weet ons ... dat meningsverskille omtrent die sedelike in 'n hoë mate saamhang met die verskil van lewens- en wêreldbeskoulike (waaronder religieuse) oortuigings” aangaande God, mens en wêreld.

Die sinkern van die eties-morele is liefde.¹ Strauss (2009:101) is van mening dat die sinkern daarvan uitgebrei kan word tot “liefde in temporale verhoudinge”, waardeur hy die eties-morele modaliteit van die werklikheid in samehang plaas met die ruimtelike en die sosiale aspekte van die werklikheid. Die liefde as sinkern van die eties-morele kan verder gekwalifiseer word met die gedagte van toewyding, bestaande uit kwaliteite soos opregtheid, eerlikheid, en integriteit, wat die liefde begelei. In die lig hiervan is sommige etici van mening dat liefdevolle omgee as die sinkern van die eties-morele beskou behoort te word. Hierdie siening strook met Stoker (1967:251) se beskouing van die wese van die etiese as die behartiging van die belange van die medemens, persoonsbehartiging.

Die juridiese staan eweneens onder leiding van geloofsuitgangspunte, dog ook van die eties-morele oriëntasie, en gevolglik die religieus-etiese waardestelsel van ’n betrokke persoon, meestal in ’n wyer konteks soos ’n breë omliggende gemeenskap. Gemeenskappe neig tot die vorming van sosiale kontrakte.² Op grond van sodanige kontrakte word dan gedrags- en strafkodes ontwikkel in ’n poging om die gangbare eties-morele norme en waardes van die betrokke gemeenskap (soos ’n nasionale eenheid, ’n nasiestaat of ’n gemeenskap van nasies) te konkretiseer en te positiver. Die Kode van Hammoerabi bied ’n eenvoudige illustrasie van hoe hierdie verhouding tussen die eties-morele en die juridiese aspekte van die samelewingswerklikheid tot uitdrukking en toepassing kom.

Hammoerabi het gepoog om met die Kode juridiese beslag te gee aan eties-morele norme en waardes wat in elk geval in die Babiloniese gemeenskap rondom 1750 v.C. geheers het. Die Kode bestaande uit 282 wette of bepalinge het die burgers van die ryk aangemoedig om die Koning se poging te aanvaar om “algemene voorskrifte of reëls te verskaf waardeur die gedrag van mense beheer kon word” (Straub, 2021:3). As juridiese instrument poog die Kode om die gangbare eties-morele waardes en norme van die samelewing te kodifiseer (positiver, konkretiseer) (Straub, 2021:4, 6). Die

-
- 1 Pinker (2019:3) is van oordeel dat simpatie die sinkern daarvan is: die vermoë om te hou van, lief te hê, te eerbiedig, te help, en goedheid te betoon.
 - 2 Wanneer sodanige sosiale kontrak ontbreek vind ’n mens dat die owerheid outokraties van aard is, en by geleentheid gebaseer is op die oortuiging dat die reg om te heers “goddelik oorerflik” is, soos tydens die middeleeuse feodale stelsel. Nog voorbeelde van hierdie soort stelsels is die fascisme onder Hitler en Mussolini, en die tydperk van die Jakobynse Republiek in die afloopjare van die Franse Rewolusie (1793-1794) (Terreblanche, 2014:274). In sulke regeringstelsels en -tye word daar reëls op die onderdane afgedwing wat nie vloei uit die burgers se eie fundamentele (religieus-eties-morele) oortuigings of waardestelsel nie. Sulke stelsels is per definisie ondemokraties.

eties-morele gaan die juridiese vooraf, en bepaal tot 'n hoë mate wat juridies gepositiveer kan en behoort te word vir 'n gemeenskap om aanvaar te word as juridiese riglyn vir hulle gedrag. Verder blyk dit reeds hier dat die eties-morele en die juridiese nie as alternatiewe bestaanswyses beskou kan word nie, asof 'n mens 'n keuse het om eties-moreel te leef of om volgens die landswette te leef, nie. Ideaal gesproke, aldus Frame (2008:48), behoort daar 'n ewewig te wees tussen die vrye gedrag van mense, aan die hand van etiese norme, en die juridiese handhawing van wet en orde.

As Pinker (2019:xv) stel dat die Verenigde State van Amerika se samelewing ten gronde gaan “omdat moeders en kinders vasgevang sit in armoede, die onderwysstelsel die kinders en jongmense beroof van kennis, dat misdaad, bendes, en dwelms die lewens van baie mense vernietig (het), dat ons betrokke geraak het in 'n ware oorlog”, dan is hierdie samelewingsprobleme te wyte aan sowel die religieuse-eties-morele as die juridiese tekortkominge in daardie samelewing. Dit geld uiteraard alle samelewings, ook dié van Suid-Afrika. Waar sulke samelewingsprobleme heers, is daar opvallende oortredinge in terme van die eties-morele, naamlik liefde en liefdevolle omgee vir ander, en dikwels ook van die juridiese, die handhawing van reg en orde (Taljaard, 1976:60), en dan moet vergelding vir die pleeg van onreg plaasvind (Strauss, 2009:100). Taljaard (1976:60) stel die verband tussen die eties-morele en die juridiese soos volg: “Enige gesag, dus ook van die regering of die owerheid, behoort kennis te neem van die wet wat vir die mensdom geldig is, die religieuse liefdeswet met albei sy opdragte: liefde vir God en liefde vir die medemens soos vir jouself, soos deur Jesus Christus self geformuleer. Met hierdie wet behoort rekening gehou te word in die regulering van die kommunale lewe” (uit die Engels vertaal), en gevolglik ook vir die onderwys wat in skole aangebied word³.

Skoolse onderwys as een van die kommunale verbande of samelewingskringe, waarna pas hier bo verwys is, funksioneer onder leiding van die logies-analitiese aspek van die werklikheid, met ander woorde teoreties-analitiese (onderskeidende) denke en abstraksie (Heiberg, 1970:44). Die sinkern van die logiese aspek van die werklikheid is ontleding (analise) (Strauss, 2009:93). In die skool leer jongmense om te onderskei, en om die verskil tussen logiese en onlogiese denke raak te sien en te verstaan. In die skool,

3 Daar bestaan nie volkome kongruensie tussen die etiese en die juridiese nie, asof landswette slegs 'n slaafse juridiese weerspieëling van die gangbare etiese norme in die gemeenskap is nie. Van Niekerk (2020:8) bied die volgende voorbeeld om hierdie punt te onderstreep: “'n Daad kan oneties wees, sonder om onwettig te wees. Dink aan die praktyk van leuens vertel: Om te lieg is nie onwettig nie (behalwe in die hof), maar word meestal beskou as oneties. Daarteenoor kan dade wettig wees, sonder om eties te wees.”

deur die onderwys, leer jongmense om onderskeidinge te maak, en om ook sinteses te maak van dit wat hulle onderskei het, om hulle insigte in die werklikheid tot toepassing te bring, om (elementêre) wetenskaplike insigte te bekom, en om logiese verbande tussen dinge te leer raaksien. Met behulp van die onderwys leer hulle om sekere belangrike aspekte vir nadere ondersoek uit te lig, om ander inligting voorlopig eenkant te plaas as irrelevant vir die saak wat ondersoek word, om logiese konsepte te formuleer en van betekenis te voorsien. Die hele skoolse onderwysproses of -handeling staan enersyds in samehang met al die ander modaliteite van die werklikheid, en soos hier bo aangetoon, ook in samehang met, en onder leiding van, onder andere, sowel die eties-morele as die juridiese aspekte van die werklikheid. In die skool, aldus Stoker (1967:232), “onderrig die onderwysers ons in die sedelike norme, voed hulle ons daarvolgens op en tugtig hulle ons waar nodig in ooreenstemming met die eise van hierdie norme”. Onderwys behoort dus vanaf “blote” onderrig en leer te groei in die rigting van opvoedende (dit is, toerustende) onderwys (Azcona, 2021:3-4). Dit is in laasgenoemde konteks dat ’n jongmens sosialiseer en morele beginsels internaliseer (Paley, 2021:165). Hulle verkry in hierdie proses onder meer “’n visie op dit wat goed is in die lewe” (Dill, 2012:541).

In die volgende afdelings beproef ons hierdie siening van die samehang tussen die eties-morele, die juridiese en die logies-analitiese van die skoolse onderwys aan die hand van ’n scenario.

4. ’n Scenario aan die hand waarvan die samehang tussen die etiese, die juridiese en die onderwys-praktyk ontleed kan word

Hoewel daar heelwat praktiese voorbeelde in die eietydse onderwyswêreld is wat gebruik kan word om die verband tussen die etiese en die juridiese in onderwyskonteks te ontleed (vgl. die dood van ’n leerling van die Parktown High School [Engelbrecht, 2020], die terugkeer van die hoof van die Hoërskool Eldoraing [Willemse, 2021:1], die dood van ’n leerling nadat sy deur ’n medeleerling geteister en aangerand is [Head, 2021], die toiletputdood van verskeie leerlinge in die voormalige Transkei [Head, 2018], en die aanrandingsaak by die Springvale Primary School in Centurion [Otto, 2021:4], om maar net vyf onlangse Suid-Afrikaanse insidente te noem; daar is vele meer, ook in die buiteland), het ons besluit om die volgende ontleding aan die hand van ’n illustratiewe scenario aan te pak. Die scenario is denkbeeldig (’n denkeksperiment; vgl. Paley, 2021:42) en het geen betrekking op enige

persoon of instansie nie. Ons het dit gerade geag om hierdie scenario-weg te volg sodat ons nie dalk die belange van enige persoon, party of instansie benadeel met die ontleding nie. (Sommige van die voormelde sake is nog hangende in die howe; vgl. Morton [1998:170] en Grayling [2010:217] vir 'n bespreking van die “geen leed aandoen”-beginsel).

Die volgende scenario speel gedurende 2022 in 'n Suid-Afrikaanse openbare skool af:

'n Jong onderwyseres (24 jaar oud, met slegs twee jaar praktiese onderwyservaring), Juffrou A, is besig om 'n Geografie-les aan 'n groep graad 10-leerlinge te gee. Hoewel die meeste van die leerlinge (almal meisies) aandag gee aan wat sy aan hulle probeer oordra, is daar een leerling, B, wat Juffrou A se geduld aanhoudend beproef. Juffrou A roep haar telkens tot orde, maar B volhard met haar pogings om die aandag van die ander leerlinge te trek, en daarmee die wêreld vir Juffrou A moeilik te maak. Sy steur haar nie aan die Juffrou se oproepe om self aandag aan die les te gee, en om op te hou om die aandag van die ander leerders te trek, en sodoende hulle konsentrasie te verbreek nie.

Driekwart deur die les bereik Juffrou A breekpunt, gryp 'n lang, stewige liniaal wat op een van die voorste leerders se skoolbanke lê, en gooi dit na B. Sy voorsien nie wat toe gebeur nie. Die liniaal tref B se skoolbank, spring regop in die lug in en tref B op haar regter-oogbank. Taamlieke erge bloeding volg, en Juffrou B storm na die kind toe, druk 'n sneesdoekie op die wond om die bloeding te keer, en lei die kind uit die klaskamer uit, na die badkamers net langs haar klaskamer. Sy kry die bloeding gekeer, maar daar is 'n wond van ongeveer een sentimeter lank bokant die oog. Omdat sy geen noodhulpkennis het nie, en ook nie noodhulptoerusting in haar klaskamer nie, neem sy die kind na die onderhoof van die skool, Meneer C. Meneer C neem dadelik beheer van die situasie, en stuur Juffrou A terug na haar klaskamer om haar les te gaan voortsit.

Dit blyk later dat Meneer C die volgende stappe geneem het. (1) Hy het die kind gekalmeer, maar haar ook daarop gewys dat haar gedrag daartoe gelei het dat Juffrou A haar humeur verloor het. (2) Hy het die kind na die ongevalle-afdeling van die naaste hospitaal geneem, en daar is sy professioneel behandel. (3) Hy het die kind daarna terug geneem koshuis toe, en die betrokke huismoeder ingelig dat “die kind 'n besering in die skool opgedoen het” sonder

om op enige besonderhede van die geval in te gaan. (4) Hy het die kind later weer opgesoek en seker gemaak dat “alles reg is”. (5) Hy het nie die skoolhoof of enige ander party oor die insident ingelig nie. (6) Hy het ook nie dadelik enige verdere gesprek met Juffrou A oor die insident gevoer nie. (5) Die ouers van die kind is ook nie oor die insident ingelig nie, en die kind het ook nie haar ouers daarvan verwittig nie.

Leerling B het die volgende dag skool toe gekom met 'n pleister op die oogbank, en gewoon aangegaan met haar skoolwerk. Later, toe sy weer in Juffrou A se klas aankom, het sy aanvanklik opgetree asof die insident nooit plaasgevind het nie. Juffrou A het egter inisiatief geneem, en na afloop van die les vir B eenkant toe geroep en die volgende stappe geneem: (1) Sy het aan B te kenne gegee dat sy opreg jammer is oor haar optrede, en om verskoning daarvoor gevra. B het die verskoning aanvaar. (2) Sy het B gevra of sy verstaan waarom A beheer verloor het, en B het te kenne gegee dat sy wel verstaan dat iemand beheer kan verloor wanneer sy so uitgelok word. Sy het egter nie vir haar steurende gedrag verskoning gevra nie, en ook nie beloop om dit nie weer te doen nie. (3) Juffrou A het ook 'n gesprek met Meneer C gaan voer. Daartydens bedank sy hom vir sy ingryping en effektiewe hantering van die saak. Meneer C neem die kans te baat om haar daarop te wys dat 'n mens nie jou humeur op so 'n manier behoort te verloor nie, dat selfbeheersing vir onderwysers van die uiterste belang is. Hy gee te kenne dat die saak daarmee afgehandel is, en dat ander partye soos die kind se ouers, die beheerliggaam van die skool, die ander onderwysers, die gemeenskap, en ook die skoolhoof nie oor die gebeure ingelig hoef te word nie.

Na al hierdie handeling en optredes het al die betrokkenes, Juffrou A, Leerling B en Meneer C, gewoon aangegaan met die skoollewe, en het die spreekwoordelike haan nooit weer na hierdie insident gekraai nie.

5. Ontleding van die scenario

In die scenario het ons te make met aldie die hoeke van die modale driehoek wat in hierdie besinning ter sake is: die onderwyskonteks, die eties-morele, en die juridiese. Anders gestel: drie modale aspekte van die werklikheid is daarin saamgetrek, naamlik die oordrag en bemeestering van kennis en

kennisverkrygingsvaardighede (die logies-analitiese), onderlinge liefde en belangebehartiging (die eties-morele), en die handhawing van reg en orde (die juridiese).

5.1 Die situasie waarin die gebeure afspeel: die onderwyskonteks

Paley (2021:71-72) wys tereg daarop dat 'n mens eers 'n behoorlike begrip van 'n situasie behoort te hê voordat enige eties-morele en/of juridiese oordele daarvoor uitgespreek word. 'n Mens behoort jou juridiese en eties-morele oordeel op te skort totdat jy volledige inligting oor alle kontekstuele omstandighede en faktore gekry het. Nog 'n aspek van die konteks is wie die eties-morele en juridiese beoordeling in so 'n situasie doen. Die oordeel van so 'n persoon hang ook af, soos Paley (2021:71) opmerk, van sy of haar opvattinge oor reg en verkeerd, goed en kwaad. In aansluiting by laasgenoemde stelling merk Vorster (2017:155) op dat 'n mens nie 'n situasie vanuit 'n louter kasuïstiese of pragmatiese standpunt behoort te benader nie; dit behoort altyd vanuit die een of ander religieus-lewensbeskoulike oriëntasie benader te word. Mitchell (2013:73) stem hiermee saam wanneer hy stel dat geen mens morele oordele in 'n lewensbeskoulike lugleegte uitspreek asof hulle eensame, afgesonderde en outonome wesens is nie. Morele kasuïstiek kom daarop neer dat 'n mens poog om die spirituele dimensie van menswees buite rekening te laat.

Dit het hier bo reeds geblyk dat die besinning in hierdie artikel vanuit 'n Christelik-reformatoriese oriëntasie plaasvind. Die adjektief "Christelik" verwys na 'n partikuliere geloofstradisie wat hier as bron van insigte en beginsels beskou word (De Muynck, 2017:128). Volgens hierdie oriëntasie, aldus Vorster (2017:163), behoort 'n mens 'n bepaalde situasie te beoordeel in ooreenstemming met jou Christelike gewete of morele kompas. Benewens 'n konsekwensialistiese benadering, meen hy, sal situasie-etiek ook 'n rol speel in die beoordeling van 'n situasie (Vorster, 2017:163). 'n Mens benodig in die ontleding van 'n situasie, soos Baggini (2020:25) opmerk, 'n mate van *phronesis* (praktiese, gesonde verstand; goeie oordeel) (vgl. ook Bessant, 2014:152). 'n Mens moet jou voortdurend, van situasie tot situasie, afvra watter oordeel of optrede sou versoenbaar wees met die Bybelse boodskap van liefde en sorg vir die ander (Baggini, 2020:80). Baggini (2020:165) waarsku egter ook dat by die beoordeling van 'n situasie 'n mens nie slegs op louter mededoë of medelye moet staat maak nie; 'n mens se mededoë behoort ook gevoelig te wees vir konteks en die praktiese aspekte van die situasie. Sentimentele mededoë kan selfs negatiewe gevolge hê. Die vraag wat die beoordelaar aan die rolspelers in 'n betrokke situasie behoort te stel, is: Waartoe behoort die situasie by te dra? Wat is die *summum bonum*

waarna gestreef word? Vanuit Christelik-reformatoriese optiek sou 'n mens soos volg op hierdie twee vrae kon antwoord: Die handeling wat ons in die situasie waarneem behoort, ideaal gesproke, te lei tot die (verdere) bou van 'n gemeenskap waarbinne die lede mekaar in liefde dien op grond van hulle liefde vir God en vir hulle naaste. Mense, in hierdie geval Christenmense, is lede van 'n morele gemeenskap. So 'n gemeenskap word gedra en gevoed deur beginsels soos lojaliteit, mededoë, meegevoel en gedeelde besorgdheid (Mitchell, 2013:73).

In die gesketste scenario is die konteks wat ons in die volgende twee afdelings ontleed en beoordeel 'n klaskamersituasie, met ander woorde 'n situasie waarin onderrig-leer so effektief as moontlik behoort te geskied. Die woord "onderwys" impliseer, aldus Van Zyl (1970:66) dat ten minste twee persone by 'n didaktiese situasie betrokke is: die onderwyser wat onderrig gee, en die leerder wat by eersgenoemde leer. Van Zyl voeg dan die volgende hieraan toe: "As die leerder nie leer nie, is die onderrig sinloos." Ideaal gesproke, geskied 'n vorm van opvoedende (dit is: toerustende) onderwys (onderrig en leer) in die klaskamer plaas. Opvoedende onderwys in die skool (klaskamer) behels, in aansluiting by wat die opvoeders (ouers) tuis doen, dat die onderwysers daarna streef om die leerders te sosialiseer deur aan hulle taalonderrig te gee, hulle te onderrig in geografie en geskiedenis, deur hulle te leer wat integriteit is, wat die norme en konvensies van die omliggende samelewing is, en die honderde ander "klein" vaardighede wat hulle sal benodig in die volwasse lewe na die skooljare (Blackburn, 2009:24).⁴

Die eties-morele en die juridiese gesigspunte wat hier onder geuiteer word moet vir ons meer lig bring in terme van vrae soos die volgende: Is die rolspelers in hierdie scenario se optrede eties-moreel en juridies regverdigbaar? Behoort ons mededoë of medelye met hulle te hê? Hoe gevoelig behoort ons te wees vir konteks en vir die praktiese aspekte van die situasie? Hoe kon die

4 Die Engelse "education/pedagogy" word in die betekenis van sowel opvoeding as onderwys of onderrig ("instruction") gebruik (vgl. Azcona, 2021:1). 'n Voorbeeld hiervan is die uiteensetting van Beetham en Sharpe (2007) waarin hulle die woord "pedagogy" as sinoniem met "onderrig-leer" hanteer. Volgens hulle omvat die woord "pedagogy" "an essential dialogue between teaching and learning" (p. 2). Biesta (2011:142) gebruik die woord "education" as "a form of schooling and as ... life-long learning". Die konteks waarin die woord gebruik word moet dus duidelik maak waarna verwys word. Die Afrikaanse en Nederlandse woord "opvoeding" hou meer verband met die Duits "Bildung": "... formation of the whole person in his or her social context, and related to that, the notion of the acteur social (social agent) as acting within a given social context in the interest of the social good and goods" (Byrnes, 2010:316; vgl. ook Van Crombrugge, 2006:190; Azcona, 2021:2-3). In sekere opsigte stem die betekenis van "opvoeding" ooreen met dié opgesluit in die klassieke paideia-ideaal (Van der Walt & Oosthuizen, 2021).

betrokkes bygedra het tot 'n beter hantering van die situasie? Wat is die *summum bonum* waarna al die betrokke partye moes gestreef word?

5.2 Die juridiese kante van die scenario: Sorgsame toesighoudingsplig van onderwysbetrokkes

'n Hele aantal juridiese kante is in die scenario opgesluit. Die volgende blyk in hierdie verband uit: (a) die tersaaklike wetgewing; (b) die tersaaklike onderwysregulasies en -bepalings; (c) die tersaaklike en verwante hofuitsprake/gewysdes, en (d) die tersaaklike literatuur oor die onderskeie aspekte:

Die Gemenereg, wetgewing en regspraak is die vernaamste bronne van die Suid-Afrikaanse reg, en is hoofsaaklik gegrond op die Romeins-Hollandse Reg. Die vernaamste bronne van ons reg sluit die Gemenereg, wetgewing en regspraak in (Kleyn & Viljoen, 1996:27, 49). Die Gemenereg bestaan uit nie-gekodifiseerde regsbeginsele. Hoewel baie van hierdie beginsele met verloop van tyd deur wetgewing vervang of gewysig is, geld hulle nog, of vorm die ondertoon van die hedendaagse Suid-Afrikaanse wetgewing. Een so 'n beginsel wat veral in 'n bespreking van sorgsame toesig ter sake is, is die *in loco parentis*-beginsel, wat letterlik vertaal beteken, "in die plek van die ouer". In die oë van die reg staan byvoorbeeld 'n voog, 'n opvoeder en/of iemand wat die pligte en verantwoordelikhede van 'n ouer dra "in die plek van die ouer" (Hiemstra & Goning, 1990:210; Black, 1983:403). Oud-regter Claassen som in dié verband die rol van die opvoeder soos volg op:

Those who have been entrusted by the parents with the custody and control of children under age, are said to stand *in loco parentis* to the children (Claassen, 1976:218).

Die *in loco parentis*-posisie plaas die opvoeder *ex lege* (van regsweë) in 'n posisie om enersyds gesag te handhaaf, en andersyds lê dit 'n regsplig op waarvolgens die opvoeder sorgsame toesighouding oor die leerders moet uitoefen. Blyke van nalatige versuim deur die opvoeder om laasgenoemde plig uit te oefen kan tot deliktuele aanspreeklikheid aanleiding gee, met gepaardgaande kompensering ten einde te vergoed vir die optrede (of die versuim om op tree) (Neethling, Potgieter & Visser, 1993:8).

Wetgewing is gekodifiseerde regsreëls wat deur 'n bevoegde orgaan van die staat (soos die parlement) neergelê word (Kleyn & Viljoen, 1996:52). Die opvoeder se sorgsame toesighoudingsplig word in die Suid-Afrikaanse gepromulgeerde wetgewing en gepaardgaande amptelike regulatoriese dokumente bevestig. Die sorgsaamheidsplig van (alle) opvoeders word onder andere ook in artikels 3.5 en 3.13 van die Suid-Afrikaanse Professionele

Gedragkode vir Opvoeder-etiek (SARO, 2000) beklemtoon. Artikel 3.5 bepaal dat opvoeders alle vorme van leerderversneding moet vermy en dat hulle hul van elke vorm van fisiese en/of psigiese kindermishandeling moet weerhou. Artikel 3.13 bepaal dat opvoeders redelike voorsorg moet tref om die veiligheid van leerders te verseker.

Die begrip *Regspraak* verwys breedweg na die hofuitsprake van die onderskeie Suid-Afrikaanse howe.

Die volgende is 'n toepassing van die voormelde drie Suid-Afrikaanse regsbronne op die onderhawige feitestel (gevalllestudie; scenario):

Die opvoeder, juffrou A, se optrede word gemeet aan die maatstaf van die opvoeder se sorgsame toesigspelig-norm, die 'redelike man/vrou-toets'. Die basiese vraag wat hier gevra word, is: "Hoe sou die redelike man/vrou onder soortgelyke omstandighede opgetree het?" Dié vraag word in twee verdere vrae verfynd:

Redelike voorsienbaarheid: Kon skade redelikerwys voorsien word? In die lig van die voorgemelde gevalllestudie, lyk dit asof die skade redelikerwys deur juffrou A, 'n professioneel opgeleide opvoeder, voorsien moes gewees het: dit is voorsienbaar dat om 'n swaar liniaal wat na 'n leerder in 'n vol klas gegooi word, iemand kan tref.

Redelike voorkombaarheid: Indien voormelde wel redelikerwys voorsien kon geword het, ontstaan die vraag: kon sodanige skade redelikerwys voorkom gewees het? In die onderhawige geval kon die besering aan die leerling beslis voorkom gewees het deur 'n ander manier van gesagshandhawing toe te pas ten einde orde te handhaaf.

Mnr C tree oordeelkundig op ten einde enige verdere fisiese en/of psigiese skade aan die leerder te voorkom: hy neem beheer oor; stuur juffrou A terug klas toe; kalmeer die leerder; neem haar self na die naaste hospitaal; lig die koshuismoeder in, en volg dit op met 'n besoek aan die leerder. Maar hy lig nie die ouers in nie. Hy behoort die aard van die besering aan die ouers oor te gedra het ten einde hulle in staat te stel om die genesing van die wond dop te hou.

Vervolgens swyg hy ook die gebeure dood; hy laat na om dit met die skoolhoof te bespreek. Dit is van groot belang om die skoolhoof in te lig van dié soort gebeure aangesien 'n skoolhoof ingevolge artikel 16A (2)(a) (ii) van die Suid-Afrikaanse Skolewet verantwoordelik is en aanspreeklik gehou word vir die bestuur van alle opvoeders en ondersteuningspersoneel by 'n skool (SA, 1996). Die skoolhoof behoort ingelig te wees oor sulke gevalle ten einde bysturing te kan toepas met die oog op die regstelling van

personeelfoute. Indien hy nie ingelig is nie, kan die skoolhoof nie die bysturing van verwytbare personeeloptredes monitor nie. Sonder die monitering van die onderwyspersoneel kan soortgelyke toekomstige gebeure waarskynlik redelikerwys weer opduik.

Op grond van artikel 16A (1)(a) van die SA Skolewet (SA, 1996) dien die skoolhoof ook as die verteenwoordiger van die Onderwysdepartement op die skoolbeheerliggaam, en moet hy aan die Departement verslag lewer.

Die koshuismoeder as ondersteunende personeellid moet ook redelikerwys kan voorsien dat die genesing van die wond kan skeefloop en dat haar late om voortgesette aandag daaraan te skenk deur nie minstens die ouers in kennis te stel nie, riskant is – veral as die wond nie behoorlik genees nie en byvoorbeeld moontlike infeksie intree.

In 'n hofspraak van 1981 in *Knouws v Administrateur Kaap* is beide die skoolopsigter en die skoolhoof aanspreeklik gehou vir die skade aan 'n skooldogter se vinger na 'n besering wat sy op die skoolgrond opgedoen het. Haar vinger is naamlik beseer toe dit in die luierende motor van 'n grasmaasjien verstregel geraak het. Die vinger moes later afgesit word.

In die geval van deskundiges soos byvoorbeeld 'n mediese dokter is die redelike-persoon-toets ook gebruiklik. Met die toepassing van die redelike man/vrou toets in verband met die kundigheid (Neethling, *et al.* 1993:129) van 'n mediese dokter kan daar redelikerwys van hom/haar verwag word dat daar deeglike aandag geskenk word aan 'n wond wat op die oogbank (gevaarlik naby die oog) van die leerder voorkom. Indien die wond nie sou genees nie, maar vererger en infeksie intree, kan die afwesigheid van redelike voorsienbaarheid- en voorkombaarheidsoorwegings daarop dui dat hy/sy nalatig opgetree het. Met ander woorde, die waarskynlik vinnige opplak van 'n pleister sonder dat die wond deeglik ondersoek en behandel is, kan moontlik negatiewe gevolge inhou – nie net vir die leerder nie, maar ook vir die dokter.

In die 1990-saak van *Pringle v Administrateur Transvaal* het die eiser 'n eis van R97 228 teen die betrokke medici in diens van die destydse Transvaalse Provinsiale Administrasie ingestel vir fisieke skade wat sy tydens 'n operasie opgedoen het. Die eiser het aangevoer dat, gebaseer op die feit dat die medici betrokke by haar operasie 'n plig tot sorgsame toesig gehad het, hulle hul taak met die nodige vaardigheid en deskundigheid moes uitgevoer het, wat hulle nie gedoen het nie. Die eiser het aangevoer dat hulle nalatigheid daartoe

gelei het dat sy breinskade opgedoen het. Die gevolg van die breinskade was permanente oogskade sowel as 'n permanente ongeskiktheid om te kan werk. 'n Vergoedingsbevel van R97 228 is in die hofuitspraak aan die eiser toegestaan.

Die volgende ontleding van die scenario aan die hand van enkele etiese perspektiewe toon hoedat die juridiese met die etiese saamhang, hoewel hulle die scenario – as verskillende modaliteite van die werklikheid – vanuit verskillende invalshoeke, wat verband hou met hulle onderskeie sinkerne, benader.

5.3 *Die etiese kante van die scenario*

Die veld van die etiek as wetenskap, en van die eties-morele as normatiewe riglyn vir menslike gedrag is so wyd dat dit nie in 'n enkele artikel gedek kan word nie, en dat dit ook nie sinvol gebruik kan word vir die beoordeling van die optrede en gedrag van die verskillende rolspelers in hierdie scenario nie.⁵ Om hierdie rede word slegs drie etiese invalshoeke as normatiewe riglyn by die beoordeling gebruik: die pligsetiek, die deugde-etiek en die situasie-etiek. Die volgende paragrawe bevat 'n kort omskrywing van elkeen, waarna hulle op die gedrag en optrede van die onderskeie rolspelers in die scenario toegepas word.

Ten eerste, die pligsetiek (deontologie). In Christelike konteks het hierdie etiek te doen met gedrag wat volgens die Skrif reg en aanvaarbaar is, of verkeerd en onaanvaarbaar is. Die Christelike etiek is volgens Geisler (2020:15) 'n vorm van Goddelike opdrag- of plig-etiek, met ander woorde dit wys op die pligte wat 'n mens as 'n Christen behoort na te kom (Lev. 11:45; Mt. 5:48; Mt. 22:39; I Joh. 4:16). Hierdie pligte of norme staan onder alle omstandighede vas, dog kan weens die eise van 'n situasie op verskillende maniere toegepas word (Stoker, 1967:236-237; Vorster, 2017:158-160). Omdat moreel-korrekte handeling voorgeskryf word deur 'n morele God, aldus Geisler (2020:18), is die Christelike etiek preskriptief van aard: dit stel wat behoort te gebeur, en nie bloot wat aan die gebeur is nie. Skrifnorme is die grondslag vir 'n mens se handeling, en die gevolge van 'n daad word altyd in terme van die norm en van die toepassing daarvan beoordeel. In die

5 Die volgende is enkele van die "etiese" wat aan bod sou kon kom: die opdrag-etiek, die situasie-etiek, casuïstiek, etiek van geregtigheid, etiek van kritiek, gemeenskapsetiek, sosiale etiek, pragmatiek, utilisme en utilitarianisme, pligsetiek, teleologie, konsekwensialisme, deugde-etiek, omgee- en sorg-etiek, etiek van selfopoffering, etiek van insluitendheid, professionele etiek, narratiewe etiek, anti-nominanisme, situasionisme, absolutisme, hedonisme, skeptisisme, voluntarisme, intensionalisme, relativisme, emotisme, nihilisme, generalisme, en so verder.

Christelike etiek word die gevolge van 'n daad altyd binne die raamwerk van die norm beoordeel (Geisler, 2020:19).

Omdat die mens geskape is na die beeld van God is hy of sy'n verantwoordelike wese (Poythress, 2006:53). In sy of haar poging om reg op te tree neig die mens om te soek na 'n standaard, reël of norm vir goeie gedrag. Die norm, soos gestel, is absoluut en verplig die mens om toerekenbaar op te tree, maar weens die sondegebrokenheid slaag hy of sy nie altyd (ten volle) daarin om aan die norm te voldoen nie (Rom. 1:32). In enige situasie speel drie etiese perspektiewe 'n rol: die normatiewe perspektief (soos dusver uitgespel), die persoonlike perspektief (die gesindheid en motiewe agter die optrede van die persoon), en die situasie-perspektief (waaroor hier onder meer gesê word) (Poythress, 2006:209).

Ten tweede, die deugde-etiek. Die deugde-etiek wentel om die gedagte van morele karakter (Frame, 2008:14). Die nadruk daarin is nie op 'n lys van moets en moenies, of van regte en verkeerde dade nie, maar wel op die vorming van 'n goeie karakter. Die mens se basiese morele taak is volgens hierdie etiek om te oefen om so deugdelik as moontlik in jou daaglikse doen en late te wees sodat die doen van die "regte dinge" naderhand tweede natuur word (Baggini, 2020:23). In die deugde-etiese tradisie is die in staat wees om goed te wees en te doen 'n kwessie van gewoonte en daarom behoort 'n mens jou te omring met mense wat jou daartoe help (Baggini, 2020:107). Die deugde-etiek is volgens die Christelike siening ten diepste gefundeer in die liefdesgebod (Mt. 7:12; Lk. 6:31), en word gekenmerk deur sorg en omgee vir die ander. Om om te gee vir 'n ander persoon of 'n groep mense, meen Noddings (2003:24), is om uit jou eie verwysingsraamwerk uit te tree in dié van die ander in. As 'n mens regtig omgee, dan gee jy oorweging aan ander se siening en standpunte, hulle behoeftes, en wat hulle van jou sou verwag. 'n Mens se aandag is dan by die ander, en nie op die self gefokus nie.

Ten derde, die situasie-etiek. Die etiese norme waarvan daar in die pligs- en die deugde-etiek sprake is kan in die meeste situasies nie op absolute wyse toegepas word nie. Elke situasie is uniek, en vereis derhalwe 'n mate van buigsaamheid. Hoewel, soos die pligs- en die deugde-etiek stel, die norm om die naaste lief te hê soos jouself as riglyn vir gedrag geld, behoort die situasie beoordeel te word ten einde vas te stel hoe die norm van (*in casu*) naasteliefde daarin kan en behoort te geld (Thompson, 2018:59). Frame (2008:33) stel die sleutelnorm in die situasie-etiek treffend soos volg: "Die situasionele perspektief vra, "Wat is die beste manier om in hierdie situasie God se oogmerke te verwesenlik?" In die proses moet 'n mens waak teen enige vorm van relativisme, asof die situasie die norm is en die gedrag

bloot na gelang van omstandighede as goed of sleg geag word (Naugle, 2012:85). Stoker (1967:236) stel hierdie selfde insig in ietwat ander terme. Die etiese (sedelike) kan syns insiens onderskei word in twee kategorieë, naamlik algemene norme of sedewette en kontingente behorensiese. Laasgenoemde is van toepassing op “die gebeurlike, byvoorbeeld dat iets op ’n bepaalde plek en op ’n bepaalde tyd geskied. Ook in die kontingente geld die normatiewe behorensiese: ’n mens moet, gegewe die betrokke situasie, doen wat gedoen behoort te word, die swaarste gewig te gee aan wat die swaarste is”. Vorster (2017:158-160) gee in aansluiting hierby drie riglyne vir morele optrede in ’n gegewe situasie: Ten eerste moet die resultaat daarvan goed of aanvaarbaar wees (die oes wat jy saai-beginsel; Gal. 6:7); ten tweede behoort die daad aangedryf te wees deur liefde vir die ander persoon, en ten derde behoort die handelende persoon die beeld van Christus in sy of haar gesindheid uit te straal (Filip. 2:5). Pinker (2019:27) voer die situasie-etiek verder, tot op gemeenskapsvlak. Om vorm en bestendigheid aan ’n gemeenskap te gee, gee die lede daarvan erkenning aan norme en gedrag wat in die gemeenskap gangbaar is, en gevolglik tot die onderlinge voordeel van almal. Paley (2021:22) verwys na hierdie soort situasie-etiek as “gesonde verstand”-moraliteit. In die proses moet ’n mens (’n gemeenskap) egter waak teen die gedagte dat almal se norme ewe goed en geldig is, wat sou neerkom op ’n vorm van relativisme.

In die scenario is die onderwyseres die persoon wat die onderrig na die beste van haar vermoë probeer gee, maar haar pogings word (na haar oordeel) in die wiele gery deur ’n leerder wat nie slegs geen aandag aan die les of die leerinhoud gee nie, maar ook die aandag van ander leerders daarvan probeer aftrek. In haar frustrasie tree sy dan onbesonne (sonder die nodige besinning) op, en begaan ’n etiese oortreding (sy doen die leerling leed aan; haar optrede ontwrig die les nog verder). Sy tree daarna, binne die raamwerk van die pligs- en die deugde-etiek, eties-korrek op deur te sorg vir die welsyn van die leerder, en meld ook die voorval aan by die onderhoof. Sy doen ook die sedelik-korrekte deur die leerder agterna om verskoning vir haar optrede te vra, en tree opvoedend (toerustend) op deur laasgenoemde te wys op die verkeerdheid daarvan om nie haar aandag by die les te bepaal nie, en ook ander se aandag daarvan af te trek. Die onderwyseres het egter ook ’n verantwoordelikheid om die insident met die klas as geheel te bespreek. Deurdadig sy dit nie in hierdie geval gedoen het nie, het sy nie haar eie en die skool se opvoedende onderwysverantwoordelikheid nagekom nie.

Die optrede van twee ander partye kan binne die raamwerk van die pligsetiek bevraagteken word. Die onderhoof het eties-korrek “na onder” opgetree deur die belange van sowel die leerder as die onderwyseres te hanteer en te

beskerm. Sy optrede “na bo” lok egter bedenkinge uit, aangesien hy – in die raamwerk van die situasie-etiek, soos hy dit verstaan het – die hoof van die skool oor die voorval in die duister gehou het (in die hoop dat “geen haan ooit weer na hierdie insident sal kraai nie” – hierdie hoop het nie beskaam nie, maar dit neem nie die sedelike verkeerdheid van sy optrede weg nie; die hoof moes ingelig gewees het, vir ingeval verdere optrede nodig sou wees). Dieselfde geld die koshuismoeder. Sy moes haar direkte hoof, gewoonlik die skoolhoof (wat ook hoof van die koshuise is) oor die voorval ingelig het.

Die situasie van die hoof kan slegs by verstek beoordeel word. Die blote feit dat die onderhoof en die koshuismoeder hom in die duister kon hou oor hierdie voorval is te wyte aan die feit dat daar nie ’n meganisme in sy skool was wat sou verseker het dat hy ingelig word oor die insident nie. ’n Mens dink hier byvoorbeeld aan ’n voorvalleboek, waarin al sulke insidente gerapporteer moet word sodat verseker kan word dat die betrokkenes die regte opvolgstappe neem. Op grond van ’n inskrywing in die voorvalleboek kon (a) die onderhoof en die koshuismoeder volgens voorskrif opgetree het; (b) die hoof die nodige stappe, soos voorgeskryf (kyk die juridiese hier bo), gevolg het; (c) kon die kind se ouers ingelig gewees het – en kon hulle sekere stappe geneem het; en (d) kon die skoolbeheerliggaam ingelig gewees het, en ook die nodige stappe (soos voorgeskryf) geneem het. Dit is duidelik dat die onderhoof en die koshuismoeder in ’n mate hulle plig versuim het om die onderwyseres en die leerling ter wille te wees, maar daardeur het hulle hulle eie deugszaamheid op die altaar geplaas. Die besluit om so op te tree, is waarskynlik gegrond in hulle opvatting van die beste behartiging van die insident (hulle opvatting van die situasie-etiek in die betrokke omstandighede).

Die optrede van die onderwyseres moet ook binne die strukturele konteks van die skool gesien word. Daar mag byvoorbeeld gender-kwessies in die skool wees wat die situasie van die jong onderwyseres ten aansien van ’n manlike bestuurspan kon beïnvloed het. Dit is ook moontlik dat die onderwyseres nog nie oor die vaardighede beskik het om die situasie op ’n opvoedkundig verantwoordbare manier te hanteer nie. Dit is verder ook moontlik dat die skool self nie oor die strukture beskik om veral vroulike onderwysers in die klaskamer te bemagtig nie. Al voorgaande is soveel meer rede waarom die hoof op hoogte moes wees van die insident.⁶

6 Ons is dank verskuldig teenoor een van die anonieme keurders van die artikel vir die perspektief wat in hierdie laaste paragraaf uitgelig word.

6. Gevolgtrekking

Dit is duidelik dat die drie modale invalshoeke wat hier bo bespreek is, nou met mekaar saamhang, mekaar aanvul, en vervleg is.⁷ Die verskil tussen die juridiese invalshoek en die eties-morele is dat die wetgewing en die regspraak in die algemeen, en dus ook ten opsigte van die onderwys, die positivering en die statutêre omskrywing van wyd-aanvaarde eties-morele riglyne is (Paley, 2021:66), terwyl die onderliggende eties-morele riglyne uit mense se diepliggende vooraf-ingenome religieus-lewensbeskoulike waardestelsel vloei, en gevolglik nie so stellig en presies omskryf kan word soos juridiese reëls, wette en regulasies nie. Eties-morele riglyne word dus in 'n sekere sin vaer, in meer algemene terme, omskryf as juridiese reëls, en het ook nie dieselfde afdwingbaarheid as juridiese reëls nie. En tog, soos hier bo geblyk het, speel albei hierdie “stelle spelreëls” van die werklikheid 'n betekenisvolle rol in die mens se lewe, en gevolglik ook in die lewens van almal by die onderwys betrokke. Die juridiese pas statutêre reëls, en die eties-morele 'n stel belangebehartigende en liefdesbepalings op die onderwys (in hierdie geval) toe.

Met hierdie insig kan ons nou terugkeer na die twee vraagstukke waarmee hierdie artikel begin het, naamlik enersyds die vraag of die etiese behoort in te tree indien die juridiese in 'n samelewing gefaal het, en andersyds of hulle as alternatiewe “reëls” vir die menslike bestaan behoort te geld. Dit is uit sowel die prinsipiële uiteensetting van die verhouding en die samehang tussen die etiese en die juridiese, en uit die ontleding van die scenario duidelik dat nie een van hierdie twee benaderinge prinsipiël verdedigbaar is nie. Die juridiese staan onder leiding van die etiese, en is meestal daarop ingestel om die eties-morele waardes van 'n betrokke samelewing te positiver en te kodeer. Die juridiese vloei as 't ware voort uit die wese van die staat of die owerheid, wat ontstaan op grond van 'n sosiale kontrak tussen die burgers van 'n land, en wie se taak dit is om te sorg vir die welsyn van die burgers. Dit doen die staat of die owerheid in beginsel deur hulle gedrag te koördineer en deur selfsugtige (misdadige) optredes te ontmoedig deur straf vir oortredings te omskryf en uit te meet. Die doel van die straf vir oortredings wat die staat of owerheid uitmeet is om antisosiale gedrag te ontmoedig sonder om noodwendig meer lyding te veroorsaak as wat voorkom moet word (Pinker,

7 Volgens die reformatoriese werklikheidsbeskouing (kosmologie) vertoon die werklikheid 'n hele aantal werklikheidsfunksies of modaliteite, waarvan in hoofsaak slegs drie in hierdie bespreking aan bod kom. In enige situasie kan 'n mens die teenwoordigheid en werksaamheid van die sekerheids- (pistiese), estetiese, ekonomiese, sosiale, historiese, linguale, psigiese, organiese, kinematiese, ruimtelike en aritmetiese funksies of modaliteite bemerk.

2019:12). Die eties-morele en die juridiese staan dus nie naas mekaar as alternatiewe nie, maar is in alle opsigte altyd en oral tesame aanwesig, ook ten opsigte van die onderwys en in onderwysituasies.

Bibliografie

AZCONA, M.C. 2021. Education, a key to a harmonious world. *Academia Letters* July. Article 2302 <https://doi.org/10.20935/AL2302>

BAGGINI, J. 2020. *The godless gospel*. Londen: Granta Books.

BEETHAM, H. & SHARPE, R. 2007. An introduction to rethinking pedagogy for a digital age. In H. Beetham & R. Sharpe. (Reds.) 2007. *Rethinking pedagogy for a digital age*. Londen: Routledge. (pp. 1-10).

BESSANT, J. 2014. A dangerous idea? Freedom, children and the capability approach to education. *Critical Studies in Education* 55(2):138-153.

BIESTA, G. 2011. The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy of Education* 30:141-153.

BLACK, H.C. 1983. *Black's Law Dictionary*. St. Paul: West Publishing Co.

BLACKBURN, S. 2009. *What do we really know?* Londen: Quercus.

BYRNES, H. 2010. Revisiting the role of culture in the Foreign Language curriculum. *The Modern Language Journal* 94(2):315-321.

CLAASSEN, C.J. 1976. *Dictionary of Legal Words and phrases*. Durban: Butterworths.

DE MUYNCK, B. 2017. Christeljk pedagogiek: bestaan het? *Radix* 43(3):120-131.

DILL, J. 2012. The moral education of global citizens. *Global Society* 49:541-546.

ENGELBRECHT, M. 2020. Parktown Boys High drowning: Who holds the duty of care? probono.org.za/parktown-boys-high-drowning (geraadpleeg 31 Augustus).

FRAME, J.M. 2008. *The doctrine of the Christian life*. Phillipsburg: P & R Publishing.

GEISLER, N. 2020. *Christian Ethics*. Grand Rapids: Baker Academic.

GRAYLING, A.C. 2010. *Thinking of answers*. Londen: Bloomsbury.

HEAD, T. 2018. Bizana: Five-year-old learner drowns in a pit toilet at Eastern Cape school. thesouthafrican.com/news/bizana-learner-drowns-pit-toilet/ (geraadpleeg 31 Augustus).

- HEAD, T. 2021. Watch: Officials probe claim that teen in 'Limpopo bullying clip' killed herself. [msn.com/en-za/other/watch-officials-claim-that-teen-in-limpopo-bullying-clip-killed-herself/ar-BB1fBvAx](https://www.msn.com/en-za/other/watch-officials-claim-that-teen-in-limpopo-bullying-clip-killed-herself/ar-BB1fBvAx) (geraadpleeg 31 Augustus).
- HEIBERG, P.J. 1970. Die grondslag van Christelike opvoeding en onderwys in Suid-Afrika. In R.J. Raath (Red.) *'n Volk besin oor sy opvoeding en onderwys*. Kaapstad: Interkerklike Uitgewerstrust. (pp. 32-57).
- HIEMSTRA, V.G. & GONIN, H.L. 1990. *Drietalige Regswoordeboek*. Kenwyn: Juta & Kie.
- KLEYN, D. & VILJOEN, F. 1996. *Beginnersgids vir Regstudente*. Kenwyn: Juta & Kie.
- KNOUWDS V ADMINISTRATEUR, Kaap*. 1981 1 SA 544(K).
- LIAUTAUD, S. 2021. *The power of ethics*. Londen: Simon & Schuster.
- MITCHELL, B. 2013. *Ethics and moral reasoning*. Wheaton: Crossway.
- MORTON, A. 1998. *Philosophy in practice*. Malden: Blackwell.
- NAUGLE, D.K. 2012. *Philosophy. A students' guide*. Wheaton: Crossway Books.
- NEETHLING, J., POTGIETER, J.M. & VISSER, P.J. 1993. *Deliktereg*. Durban: Butterworths.
- NODDINGS, N. 2003. *A relational approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- OTTO, H. 2021. Leerprobleem 'geïgnoreer'. *Beeld* 9 September (p. 4).
- PALEY, C. 2021. *Beyond bad*. Londen: Coronet.
- PINKER, S. 2019. *Enlightenment now*. Londen: Penguin.
- PRINGLE V ADMINISTRATEUR TRANSVAAL*. 1990 2 SA 379 (W).
- POYTHRESS, V.S. 2006. *Redeeming Science: A God-centered approach*. Wheaton Ill: Crossway Books.
- SA: sien Suid-Afrika
- SUID AFRIKA. 1996. *Suid Afrikaanse Skolewet*, 84 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker
- SARO: sien Suid Afrikaanse Raad vir Opvoeders
- SUID AFRIKAANSE RAAD VIR OPVOEDERS. 2000. *Code of Professional Ethics*. Pretoria: SARO.
- STOKER, H.G. 1967. *Oorsprong en rigting I*. Kaapstad: Tafelberg.
- STRAUB, S. 2021. *The Code of Hammurabi*. The Federalist Papers Project. www.thefederalpapers.org (geraadpleeg 3 September 2021).

- STRAUSS, D.F.M. 2009. *Philosophy: Discipline of the disciplines*. Grand Rapids: Paideia.
- TALJAARD, J.A.L. 1976. *Polished lenses*. Potchefstroom: Pro Rege.
- TERREBLANCHE, S. 2014. *Western empires, Christianity, and the inequalities between the West and the Rest. 1500-2010*. Johannesburg: Penguin.
- THOMPSON, M. 2018. *Ethics for life*. Londen: John Murray Learning.
- VAN CROMBRUGGE, H. 2006. *Denken over opvoeden*. Antwerpen: Garant.
- VAN DER WALT, J.L. & OOSTHUIZEN, I.J. 2021. Can the Paideia Ideal Form Part of a Christian Pedagogical Aim in the 21st Century? *Journal of Research on Christian Education*, DOI: 10.1080/10656219.2021.1933663 <https://doi.org/10.1080/10656219.2021.1933663> (geraadpleeg 1 September 2021).
- VAN NIEKERK, A. 2020. Moraliteit, etiek en reg verskil so. *Beeld* 13 Oktober. (p. 8).
- VAN ZYL, P. 1970. Grondslae van 'n Christelike opvoeding en onderwys II. In R.J. Raath (Red.) *'n Volk besin oor sy opvoeding en onderwys*. Kaapstad: Interkerklike Uitgewerstrust. (pp. 62-83).
- VIGIL, J.M. 2008. *Theology of religious pluralism*. Wene: Lit Verlag.
- VORSTER, J.M. 2017. *Ethical perspectives on human rights*. Potchefstroom: Theological Publications.
- WILLEMSE, R. 2021. 'Trane' oor Eldoraigne se Prinsloo. *Beeld* 20 Augustus. (p. 1).