

DIE IMPLIKASIES VAN 'N CHRISTELIKE KENTEORIE
VIR DIE OPVOEDKUNDE

deur

PHILIPPUS CORNELIUS VAN DER WESTHUIZEN
HONNS. B.A., M.ED.

Proefskrif voorgelê ter gedeeltelike voldoening
aan die vereistes vir die graad

DOCTOR EDUCATIONIS

in die Fakulteit Opvoedkunde aan die
POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT VIR CHRISTELIKE
HOËR ONDERWYS

Promotor:

Prof.dr. J.H. van Wyk
(tot September 1976, daarna)

Prof.dr. B.C. Schutte

Hulppromotor:

Prof.dr. J.A.L. Taljaard

Potchefstroom - 1978

DANKBETUIGING

"Aan die Koning van die eeue, die onverderflike, on-sienlike, alleen-wyse God, kom toe die eer en die heerlikheid tot in alle ewigheid."

(I Tim.1:17)

Verder wil ek graag deur die studie hulde bring aan wyle prof. J.H. van Wyk wat dié studie geïnisieer het en aanvanklik my promotor was. Sy inspirerende studie=leiding, sy geestesvitaliteit en ywer vir die Christe=like wetenskapsideaal was altyd navolgenswaardig.

'n Besondere woord van dank aan my promotor prof. B.C. Schutte vir u hulp en positiewe leiding. U skerpsin=nigheid en insig was vir my baie waardevol en het baie daartoe bygedra om my denke te help vorm. Vir u vrien=delikheid en wenke te midde van 'n oorlaaide werkspro=gram en veral vir die gedagtes wat in gesprekke uitge=kristaliseer het, het ek hoë waardering.

Aan prof. J.A.L. Taljaard, die hulppromotor wil ek dankie sê vir die intense leiding in hoogste versnel=ling wat ek van u ontvang het. U aandeel in my weten=skaplike vorming, u positiewe teks- en woordkritiek het baie daartoe bygedra om die weg tot selfkritiek te open. Bowenal het u geen geringe aandeel in die slyp=ping en vorming van my insig t.o.v. die doelhowe van die Wysbegeerte. Die inleiding in die Wysbegeerte was stimulerend.

Aan my vrou tjie, Bets, wil ek verder ook dankie sê vir die voortdurende inspirasie, motivering en liefde tydens die studie. Vir jou luister en veral vir die deurgaen en weer deurgaen vir taalkundige versorging - baie dankie. Daarsonder sou dit veel moeiliker gewees het.

Aan my ouers vir hul belangstelling en die Christelike grondslae wat reeds vroeg in my lewe deur hulle vasgeleë is en waarvan die studie 'n uitvloeisel is, my dank.

Graag bedank ek ook almal wat die tik, versorging en publikasie van die werk op 'n flinke wyse moontlik gemaak het.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING EN TERREINVERKENNING

1. Inleiding	1
2. Verduideliking van enkele begrippe	2
2.1 Kenteorie	2
2.1.1 Die fundering van die kenteorie	2
2.1.2 Die begrip kenteorie	3
2.1.3 Enkele soorte kenteorieë	9
2.1.3.1 Die Resultaatsteorie	9
2.1.3.2 Die Samewerkingsteorie	10
2.1.3.3 Die Empiristiese teorie	10
2.1.3.4 Die Sensualistiese teorie	11
2.2 Wetenskapsleer	11
2.3 Metodologie	15
2.4 Proses/Handeling	17
3. Probleemstelling	19
4. Terreinverkenning	22
5. Die noodsaaklikheid van die studie	25
6. Metode van ondersoek	31
7. Afkortinge wat gebruik is	31

HOOFSTUK 2

DIE FENOMENOLOGIESE KENTEORIE

1. Die fanerotiese metode by H.G. Stoker	33
1.1 Inleiding	33
1.2 Die kenteorie van Stoker	35

1.2.1	Die kenbare	35
1.2.1.1	Vooraf	36
1.2.1.2	Kenbaar is God deur sy openbaring	36
1.2.1.3	Kenbaar is die kosmos	36
1.2.2	Die kenner	38
1.2.3	Voorwetenskaplike kennis	40
1.2.4	Wetenskaplike kennis	40
1.2.5	Die verskil tussen voorwetenskaplike en wetenskaplike kennis	42
1.2.6	Die kenaktiwiteit	44
1.2.6.1	Inleidende opmerking	44
1.2.6.2	Relasionele aanvang van wetenskap= like kennis	47
1.2.6.3	Die relasionele kengang van weten= skaplike kennis	51
1.2.6.4	Die relasionele voleinding van we= tenskaplike kennis	54
1.2.7	Kennis	56
1.3	Evaluering van H.G. Stoker se kenteorie	59
1.4	Slot	62
2.	Die Fenomenologiese kenleer by enkele Opvoed= kundiges in die R.S.A.	63
2.1	Inleiding	63
2.2	Wat is fenomenologie?	65
2.3	Die voorwetenskaplike leefwêreld	67
2.4	Onwetenskaplike werkswyse	68
2.5	Die fenomenologiese wetenskaplike kenleer ...	68
2.5.1	Vooraf	68
2.5.2	C.K. Oberholzer	69
2.5.3	C.F.G. Gunter	71

2.5.4	P. Pistorius	72
2.5.5	W.A. Landman e.a.	74
2.5.5.1	Inleidende opmerking	74
2.5.5.2	Die fenomenologiese beginpunt ...	75
2.5.5.3	Die reduksiestappe	76
2.5.5.3.1	Opmerking	76
2.5.5.3.2	Die fenomenologiese reduksie ..	77
2.5.5.3.3	Die eidetiese reduksie	78
2.5.5.3.4	Die transendentale reduksie ...	80
2.5.5.4	Verifikasie	80
2.5.5.5	Hermeneutiek	83
2.6	Na-wetenskaplike arbeid	84
2.7	Evaluering van die fenomenologiese metode ..	85
2.8	Slot	88

HOOFSTUK 3

DIE KENTEOORIE BY DIE WYSBEGEERTE VAN DIE WETSIDEE

1.	Die kenteorie by H. Dooyeweerd	89
1.1	Inleiding	89
1.2	H. Dooyeweerd se kenteorie	91
1.2.1	Die kenbare	91
1.2.1.1	Vooraf	91
1.2.1.2	God is kenbaar deur sy openbaring	91
1.2.1.3	Kenbaar is die wet van God	92
1.2.1.4	Kenbaar is die kosmos en die kos= miese wetsorde	94
1.2.1.5	Kenbaar is die modale struktuur in die kosmos	96
1.2.2	Die kenner	99
1.2.2.1	Inleidende opmerking	99

1.2.2.2	Die hart van die mens as reli=	
	giuse sentrum	100
1.2.2.3	Die wetsorde wat geld vir die mens	101
1.2.2.4	Die aktstruktuur van die kenner	102
1.2.3	Naïewe ervaring	106
1.2.4	Teoretiese denke	109
1.2.5	Die verskil tussen naïewe ervaring en teo=	
	retiese denke	112
1.2.6	Die kenaktiwiteit	114
1.2.6.1	Inleidend	114
1.2.6.2	Die antitetiese denkhouding	114
1.2.6.3	Weerstandsrelasie	117
1.2.6.4	Abstrahering	117
1.2.6.5	Teoretiese sintese	118
1.2.7	Kennis	120
1.2.7.1	Kennis as resultaat	120
1.2.7.2	Selfkennis	121
1.2.7.3	Samevatting van kennis	122
1.3	Samevattende evaluering by Dooyeweerd	123
1.4	Slot	128
2.	Die kenteorie by D.H.Th. Vollenhoven	128
2.1	Inleiding	128
2.2	Die kenbare	130
2.2.1	Kenbaar is God	130
2.2.2	Kenbaar is die wet	130
2.2.3	Kenbaar is die kosmos	131
2.3	Die kenner	133
2.3.1	Die kenner self	133
2.3.2	Die kenner as religieuse wese	134
2.3.3	Sy kennis	135

2.4	Die analitiese funksie van die kenner	135
2.5	Nie-wetenskaplike kennis	138
2.5.1	Vooraf	138
2.5.2	Die kenaktiwiteit as horisontale analitiese samehang	139
2.5.2.1	Inleiding	139
2.5.2.2	Die kontemporele samehang	139
2.5.2.3	Die suksessiewe analitiese same= hang	142
2.5.3	Die kenaktiwiteit as vertikale analitiese samehang	144
2.5.3.1	Ter inleiding	144
2.5.3.2	Die verskil van die analitiese met die laer en hoër funksies ...	145
2.5.3.3	Die ooreenkoms van die analitiese met die laer en hoër funksies ...	146
2.5.4	Die verband tussen die kenaktiwiteit en die kenbare	147
2.5.5	Die kenresultaat	148
2.5.5.1	Vooraf	148
2.5.5.2	Die begrip as kenresultaat	149
2.5.5.3	Die oordeel as kenresultaat	149
2.5.5.4	Die verskil tussen 'n begrip en oordeel	150
2.5.6	Die genetiese in die nie-wetenskaplike kenre	151
2.5.7	Slot	152
2.6	Wetenskaplike kennis	152
2.6.1	Inleidend	152
2.6.2	Analise en abstrahering	154
2.6.3	Sintese	154
2.6.4	Konklusie	155

2.6.5	Beskrywing	155
2.7	'n Samevattende evaluering by Vollenhoven ..	155
2.8	Slot	159
3.	Die kenteorie by H. van Riessen	161
3.1	Inleiding	161
3.2	Voorwetenskaplike kennis	163
3.2.1	Vooraf	163
3.2.2	Gewaarwordinge	163
3.2.2.1	Inleidende opmerking	163
3.2.2.2	Sintuiglike waarneming	164
3.2.2.3	Sintuiglike gewaarwording	164
3.2.3	Die gevolg van die sintuiglike waarneming en gewaarwording	165
3.2.3.1	Ter inleiding: die ervaring	165
3.2.3.2	Terugkeer na die oorspronklike peinsing	167
3.2.3.3	Feitelike kennis	167
3.2.3.4	Praktiese kennis	168
3.2.3.5	Wetenskaplike kennis	168
3.3	Wetenskaplike kennis	168
3.3.1	Die basis van wetenskaplike kennis	168
3.3.2	Wetenskaplike kennisvorming	169
3.3.2.1	Inleidend	169
3.3.2.2	Probleemstelling	170
3.3.2.3	Hipotese	171
3.3.2.4	Onderzoek	171
3.3.2.5	Die resultaat	174
3.3.2.6	Die wetenskaplike kenresultaat ..	175
3.4	Evaluering van H. van Riessen	176
3.5	Slot	181

HOOFSTUK 4

DIE IMPLIKASIES VAN 'N CHRISTELIKE KENTEOIE VIR DIE OPVOEDKUNDE

1.	Inleiding	183
2.	'n Voorgestelde kenteorie	185
2.1	Opmerking	185
2.2	Kenteorie en die hart van die mens	185
2.3	Die kenner	188
2.4	Die kenbare	190
2.5	Die kenaktiwiteit	191
2.6	Kennis as kenresultaat	193
2.6.1	Inleiding	193
2.6.2	Kennis as kenresultaat	193
2.6.3	'n Opmerking oor voorwetenskaplike kennis .	195
2.6.4	Die verskil tussen voorwetenskaplike kennis en wetenskaplike kennis	197
2.6.5	Konklusie	201
2.7	Slot-opmerking	202
3.	Die implikasies van 'n Christelike kenteorie vir die opvoedkunde	202
3.1	Inleidende opmerking	202
3.2	Die opvoedkundige as kenner	203
3.3	Die opvoedkundige en voorwetenskaplike kennis	204
3.3.1	Opmerking	204
3.3.2	Voorwetenskaplike Christelik-religieuse perspektiewe wat vir die opvoedkunde geld .	204

3.3.3	Verdere voorwetenskaplike perspektiewe wat ter sprake is by die studie van die opvoedkunder	206
3.3.4	Slot	208
3.4	Die opvoedkundige en sy wetenskaplike kennis	209
4.	Die opvoedingswerklikheid as veld van ondersoek	210
4.1	Inleiding	210
4.2	Die bepaling van die veld van ondersoek na aanleiding van enkele voorbeelde	212
4.2.1	Opmerking	212
4.2.2	Voorbeeld 1: die huisgesin	212
4.2.3	Voorbeeld 2: die skool	213
4.2.4	Voorbeeld 3: die ouer mens	214
4.2.5	Voorbeeld 4: die kerk	214
4.2.6	Voorbeeld 5: die militêre lewe	215
4.2.7	Voorbeeld 6: die jongere teenoor die ouere	216
4.3	Identifisering van die opvoedingswerklikheid na aanleiding van die voorbeelde	217
4.3.1	Vooraf	217
4.3.2	Wat is identifisering?	217
4.3.3	Identifisering n.a.v. voorbeeld 1	219
4.3.4	Identifisering n.a.v. voorbeeld 2	219
4.3.5	Identifisering n.a.v. voorbeeld 3	220
4.3.6	Identifisering n.a.v. voorbeeld 4	220
4.3.7	Identifisering n.a.v. voorbeeld 5	220
4.3.8	Identifisering n.a.v. voorbeeld 6	221
4.3.9	Samevatting: die opvoedingswerklikheid	221
4.4	Identifisering van die verskillende komponente waaruit die opvoedingswerklikheid bestaan	223

4.5	Voorwetenskaplike kennis t.o.v. geïdentifiseerde komponente uit die opvoedingswerklikheid	224
4.5.1	Voorwetenskaplike kennis t.o.v. geïdentifiseerde opvoeder	224
4.5.2	Voorwetenskaplike kennis t.o.v. geïdentifiseerde opvoedeling	226
4.5.3	Voorwetenskaplike kennis t.o.v. geïdentifiseerde opvoedingshandelinge	228
4.5.4	Voorwetenskaplike kennis t.o.v. geïdentifiseerde opvoedingsdoel	229
4.5.5	Voorwetenskaplike kennis t.o.v. geïdentifiseerde opvoeding	231
4.5.6	Konklusie	232
5.	Afbakening van die veld van ondersoek	233
5.1	Opmerking	233
5.2	Toespitsing op 'n komponent uit die opvoedingswerklikheid	234
5.3	Enkele konklusies wat nou van belang is by die opvoeding as veld van ondersoek	234
6.	Samevatting	239

HOOFSTUK 5

POGINGS VANUIT DIE WYSBEGEERTE VAN DIE WETSIDEE TOT KENNE VAN DIE OPVOEDING AS VELD VAN ONDERSOEK

1.	Inleiding	241
2.	Abstraksie	242

3. Analise	242
4. Die veld waarin opvoeding fungeer wat geanaliseer moet word	243
5. Die uiterlike struktuur van die opvoeding ...	244
5.1 Die onderskeiding uiterlik en innerlik	244
5.2 Die begrip struktuur	245
5.3 Die kosmologiese voorveronderstellings van die Wysbegeerte van die Wetsidee	246
5.3.1 Vooraf	246
5.3.2 Die modale kosmologiese struktuur van die opvoeding	247
5.3.3 Die temporele kosmologiese struktuur van die opvoeding	249
5.3.4 Die individuele kosmologiese struktuur van die opvoeding	252
5.3.5 Die religieuse kosmologiese struktuur van die opvoeding	253
5.4 Die antropologiese voorveronderstellings van die Wysbegeerte van die Wetsidee	255
5.4.1 Inleidende opmerking	255
5.4.2 Die antropologiese struktuur van die opvoeding	257
5.4.2.1 Die fisies-chemiese liggaamstruktuur	257
5.4.2.2 Die vegetatief-biotiese liggaamstruktuur	257
5.4.2.3 Die psigiese liggaamstruktuur ...	258
5.4.2.4 Die aktstruktuur van die mens ...	258
5.4.2.5 Die ontsluitingsproses	261
5.4.2.6 Die ontsluiting van die pistiese modaliteit	265

5.4.2.7	Die pistiese modaliteit as sleutel tot ontsluiting	266
5.4.2.8	Die retrosipasies van die pistiese modaliteit	267
5.4.2.9	Die antisiperende ontsluiting - ter inleiding	269
5.4.2.10	Die taak van die vakmetodici in die ontsluitingshandeling	270
5.4.2.11	Die ontsluiting van die fisies-chemiese struktuur van die mens .	272
5.4.2.12	Die ontsluiting van die vegetatief-biotiese struktuur van die mens	274
5.4.2.13	Die ontsluiting van die psigiese struktuur van die mens	275
5.4.2.14	Die ontsluiting van die aktstruktuur van die mens	277
5.4.2.14.1	Die logiese modaliteit	277
5.4.2.14.2	Die historiese modaliteit	280
5.4.2.14.3	Die linguale modaliteit	282
5.4.2.14.4	Die sosiale modaliteit	283
5.4.2.14.5	Die ekonomiese modaliteit	284
5.4.2.14.6	Die estetiese modaliteit	285
5.4.2.14.7	Die juridiese modaliteit	286
5.4.2.14.8	Die etiese modaliteit	287
5.4.2.14.9	Die pistiese modaliteit	289
5.4.2.15	Konklusie	290
5.4.3	Die temporele antropologiese struktuur van die opvoeding	290
5.4.4	Die individuele antropologiese struktuur van die opvoeding	292

5.4.5	Die religieuse antropologiese struktuur van die opvoeding	293
5.4.5.1	Inleiding	293
5.4.5.2	Christelike religie en Christelike geloof	294
5.4.5.3	Die religieuse antropologiese struktuur	296
5.5	Slot	297
6.	Die struktuur van die opvoeding - die innerlike struktuur	298
6.1	Inleiding	298
6.2	Die struktuur van die opvoeding soos aangetoon deur A.H. de Graaff	299
6.2.1	Algemene tipering	299
6.2.2	Die modale struktuur	303
6.2.3	Die individualiteitstruktuur	306
7.	Die historiese modaliteit as wesenskenmerk van die opvoeding	309
8.	Kritiek teen die historiese modaliteit as fun=dering van die opvoeding	313
9.	Ontsluiting van die hele aktstruktuur van die mens as wesenskenmerk van die opvoeding	315
10.	Enkele definisies oor opvoeding vanuit die Wysbegeerte van die Wetsidee soos aangetref in die R.S.A.	322
10.1	Claassen, J.T.	322
10.2	Kock, P. de B.	323

10.3	Schoeman, P.G.	323
10.4	Stone, H.J.S.	324
10.5	Strydom, A.H.	324
10.6	Vermeulen, A.	325
11.	Evaluering	325

HOOFSTUK 6

OP WEG NA 'N MOONTLIKE SKRIFMATIGE OPVOEDINGSTEORIE

1.	Inleiding	331
2.	Die ontologiese voorveronderstellings van die opvoeding	332
2.1	Opmerking	332
2.2	God	333
2.3	Die wet	334
2.3.1	Inleidende opmerking	334
2.3.2	Dingwette	335
2.3.3	Objekswette	336
2.3.4	Struktuurwette	337
2.3.5	Gepositiveerde wette	338
2.3.6	Norme/beginsels	339
2.3.7	Slot	340
2.4	Die skepping	340
2.4.1	Inleidende gedagte	340
2.4.2	Hemel	341
2.4.3	Die aarde	341
2.4.4	Basiese grondtrekke	342
2.4.4.1	Die subjektiwiteit en objektiwiteit	342

2.4.4.2	Tydsheid	343
2.4.4.3	Universaliteit en individualiteit	344
2.4.4.4	Genesiteit	345
2.4.4.5	Waardebepaaldheid	345
2.4.4.6	Modale bepaaldheid	347
2.4.5	Samevatting	347
3.	Antropologiese voorveronderstellings	348
3.1	Opmerking	348
3.2	'n Algemene tipering van menswees	348
3.2.1	Inleiding	348
3.2.2	Subjektiwiteit en objektiwiteit	349
3.2.3	Tydsheid	350
3.2.4	Universaliteit en individualiteit	350
3.2.5	Genesiteit	351
3.2.6	Waardebepaaldheid	352
3.2.7	Modale bepaaldheid	352
3.3	Die besondere tipering van menswees	353
3.3.1	Inleidende gedagte	353
3.3.2	Die verhouding God-mens soos dit oorspronk= lik bedoel is	353
3.3.3	Die verhouding word geaffekteer	354
3.3.4	Die verhouding word herstel	355
3.4	Verdere voorveronderstellings in 'n antropo= logie	356
4.	Voorveronderstellings uit die samelewingsleer	357
4.1	Ter inleiding	357
4.2	Verdere voorveronderstellings uit die samele= wingsleer	358
5.	Slot	360

6.	Analise van opvoeding	360
6.1	Inleiding	360
6.2	Opvoeding en samelewingsverbande	361
6.3	Opvoeding en gesag	361
6.4	Opvoeding en selfopvoeding	362
6.5	Opvoeding as toerusting tot roepingsvervul= ling	363
6.5.1	Opmerking	363
6.5.2	Opvoeding as toerusting tot roepingsver= vulling	364
6.5.3	Opvoeding as toerusting tot roepingsver= vulling is ensiklopedies	367
6.5.3.1	Opvoeding as toerusting	367
6.5.3.2	Opvoeding as ensiklopediese toe= rusting	368
6.5.3.3	Opvoeding as ensiklopediese toe= rusting rondom roepinge	369
6.5.3.4	Opvoeding as ensiklopediese toe= rusting tot roepingsvervulling en die hart	373
6.5.3.5	Opvoeding en algemene en besondere toerusting tot roepingsvervulling	375
6.5.3.6	Opvoeding as toerusting is gemeen= skaplik by roepinge	376
6.5.3.7	Die implikasies van opvoeding as toerusting tot roepingsvervulling	377
6.5.3.8	Slot	382
7.	Samevatting	385

HOOFSTUK 7

Samevatting	388
SUMMARY	403
BRONNELYS	416

HOOFSTUK I

PROBLEEMSTELLING EN TERREINVERKENNING

1. INLEIDING

Elke denkrigting, stroming of filosofie formuleer sy beskouing van die werklikheid op 'n wetenskaplike wyse. En soveel filosofieë, soveel kenteorieë. Daar bestaan vandag verskillende kenteorieë en kenteoretici, maar min is gedoen om die implikasies daarvan vir die opvoedkunde vas te stel.

Dit is noodsaaklik om 'n visie te hê op die grondslae van die opvoedkunde en daarom sal dit noodsaaklik wees om kennis te hê van die boustene van die opvoedkunde, nl.:

- * Die Kenteorie
- * Die Antropologie
- * Die Kosmologie.

Dit is dan juis die taak van dié studie om lig te werp op een van die boustene van die opvoedkunde, nl. die kenteorie, sodat daar 'n beeld verkry kan word vanuit die Christelike Wysbegeerte op die kenteorie en die implikasies daarvan vir die Opvoedkunde.

Dit is nodig om hier te onderskei tussen enkele begrippe wat moontlik met mekaar verwar kan word.

2. VERDUIDELIKING VAN ENKELE BEGRIPPE

2.1 Kenteorie

2.1.1 Die fundering van die kenteorie

Kenteorie is 'n wetenskap wat bepaal word deur 'n kosmologiese sowel as 'n antropologiese basis (vgl. Taljaard, 1976, p.250). Dit kan ook afgelei word uit die verhale van Gen.1 en 2. In die begin het God die hemel en die aarde geskape en op die aarde is o.a. die mens en die dier gestel. God gee aan Adam en Eva die geskapene om daarvoor te heers en gee aan Adam ook 'n spesifieke opdrag, nl. om aan die diere van die veld en die voëls van die hemel hul name te gee, en soos wat Adam hulle sou noem, so moes hulle name wees (vgl. Gen.2:19-20).

Dit impliseer dat die diere benoembaar is en dat hulle van mekaar onderskeibaar is. Nou kan ook afgelei word dat God aan Adam die vermoë gegee het om die diere te ken en te kan onderskei (Taljaard, 1976, pp.253-254; p.283). Adam moes die diere se benoembaarheid raaksien en onderskei en dit wat onderskei is, moes benoem word.

Die geskapene (w.o. die diere ens.) as deel van geskape werklikheid vestig die aandag op hulle onderskeibaarheid en die benoembaarheid as wyses van hulle bestaan.

Dit beteken dat die skepping (die kosmos) onderskeibaar en benoembaar is (d.i. die modi of modaliteite) volgens wette wat God daarvoor gestel het.

God deel nie die wyse van bestaan van die geskapene aan die mens mee nie, maar rus die mens toe met 'n funksie om dit te kan onderskei. Die funksie van die mens is sy analitiese funksie (Taljaard, 1976, p.254). Die mens moet dus sy analitiese funksie gebruik om die skepping te kan analiseer en te benoem. Die mens is ook deur God toegerus om te kan ken en die aardse skepping is deur God kenbaar geskape. As mens analiseer hy die kosmos en leer hy dit ken. Die kosmos moet hy waarneem, ken en onderskei. Die kosmos is die kenbare, die onderskeibare en die mens moet sy analitiese funksie daarop rig om die kosmos te onderskei en so kennis daarvan te bekom.

Hieruit blyk dan dat 'n kenteorie gegrond moet wees op die kosmologie (die kosmos) en 'n antropologie (die mens in die kosmos). In die kenaktiwiteit van die mens staan hy in 'n religieuse verhouding tot sy Skepper. Onder die term religie word hier verstaan die relasie van die mens tot God in gehoorsaamheid of in ongehoorsaamheid van die sentrale liefdeswet.

2.1.2 Die begrip kenteorie

Kenteorie word dikwels gebruik as wisselvorm vir die volgende:

- * Kenleer
- * Kennisleer
- * Epistemologie
- * Gnoseologie
- * "Theory of knowledge".

Baie persone gebruik die verskillende terme as wissel= vorme van mekaar. Stoker (vgl. 1970, p.32; p.47) ge= bruik kenleer, kenteorie en epistemologie as wissel= vorme van mekaar sonder om 'n duidelike onderskeid tussen die verskillende terme te maak. Soms word daar tog 'n onderskeid getref tussen Gnoseologie as die leer van kennis en Epistemologie as die leer ken (Stoker, 1970, p.46), maar andersins word die terme gebruik om dieselfde gedagte uit te druk.

Dit is ook opvallend dat min persone in die Christe= like wysbegeerte wel enige onderskeid tussen die terme maak. Dit sou derhalwe, in die studie, onnodig wees om tussen die terme te onderskei, aangesien hulle mees= al as wissel terme van mekaar gebruik word; eerder moet aanvaar word dat die verskillende terme dieselfde gedagte ten grondslag het, met miskien 'n klemverskui= wing indien een van die terme bo die ander verkies sou word.

Runes (1951, p.161) definieer kenteorie as volg:
"Theory of knowledge, or epistemology (which see), is the systematic investigation and exposition of the principles of the possibility of knowledge".

Eisler (1922, pp.194-195) omskryf weer kenteorie in 'n wyer en in 'n enger sin. In 'n wyer sin beskou Eisler kenteorie as die leer van waarneming, die kennis en die omvang van die logika. In 'n enger sin word kenteorie beskou (wat terselfdertyd ook kennis=kritiek is) as die wetenskap van die oorsprong, van die bronne, veronderstellinge, die voorwaardes, die doeleindes van die kennis, van die moontlikhede, die wese, die grense, die omvang en die draagwydte van die menslike kennis.

Kenteorie sou dus beskryf kan word as die studie van die aard en geldigheid van menslike kennis. Kenteorie moet dus die oorsprong en die waarde van die kennis ondersoek en vasstel wat tot die denke behoort, hoe die grondbegrippe van die kennis gevorm word, watter regverdiging die aanwending van hierdie begrippe het en in watter sin hulle opgeneem moet word.

Dit blyk verder dat die kenteorie daardie deel van die filosofie is wat die proses en die toerusting om tot kennis te kom as veld van ondersoek het (vir die kenteorie is dit dan eintlik nie nodig om te bepaal wat die toerusting en die proses van kennisvorming by diere is nie, omdat dit hier gaan om menslike kennis).

Kenteorie is ook die teorie aangaande kenaktiwiteit. Die insig in die wyse, die metode waarop o.a. teoretiese of wetenskaplike kennis tot stand kom, kan ook 'n kenteorie genoem word (Kalsbeek, 1970, p.177).

'n Teorie is niks anders as 'n bedinking van 'n bepaalde saak nie. Wie teoretiseer, is besig om te dink, na te dink en te oordink. Die produk van sy denke, sy nadenke, kan hy daarna in 'n skema uiteensit (Van der Walt, 1977), p.1). 'n Teorie is 'n bepaalde persoon se mening oor 'n bepaalde saak. As ander mense daarmee saamstem, word dit aanvaar, en as ander mense nie daarmee saamstem nie, word die teorie verwerp.

Coetzee (1973, p.94) sê weer dat die kenteorie (epistemologie) die wetenskap van die kennis is, dat dit handel oor die kennis as verskynsel en hoe jy tot kennis kom.

Die kenteorie is nie 'n selfstandige wetenskap nie, maar vorm 'n onderdeel van die filosofie (Spier, 1972, p.137). Die ondersoekveld van die kenteorie is ruimer as die veld van die logika. Die logika is 'n vakwetenskap en het as veld van ondersoek die analitiese modaliteit en word deur die analitiese modaliteit begrens.

Kenteorie het vervolgens betrekking op die kenbare waarop die kenaktiwiteit van die kenner regstreeks gegrig word. So ontstaan kennis ook op 'n wetenskaplike wyse en word insig verwerf aangaande die kenbare. Dit beteken dat die kenteorie ook handel oor die aard en die struktuur van die wetenskaplike kennis, die geldigheid daarvan ens. (Botha, 1977, p.3). Dit gaan ook oor hoe die kennis bekom word, waardeur kennis moontlik gemaak word en wat kennis is (Hamlyn, 1970, p.9).

Die kenteorie is verder gebonde aan die religieuse betrokkenheid van die kenner. Dié religieuse betrokkenheid kan anastaties of apostaties wees. Hiervoor is kennis van God nodig (Kalsbeek, 1970, p.178). Kennis van die Onsienlike bepaal die kennis van die sienlike dinge.

In die kenniskomponent van die kenteorie kan verskillende onderskeidings gemaak word. Een so 'n onderskeiding is die van wetenskaplike en voorwetenskaplike kennis. Dit gaan in 'n kenteorie veral op die verkryging van wetenskaplike kennis op 'n wetenskaplike wyse. Die voorwetenskaplike kennis lewer geen probleem vir die wetenskaplike op nie, aangesien in die voorwetenskaplike kennis geen kenprobleem is nie, omdat die voorwetenskaplike kennis nog verweef is met die alledaagse ervaring van die werklikheid en daar nie 'n spesifieke probleem ondersoek word nie.

Dit gaan in 'n kenteorie ook o.a. om die voorwetenskaplike kennis van die kenbare en deur ontsluiting en verdieping van die voorwetenskaplike kennis, kan probleme wat na vore kom, op 'n wetenskaplike wyse ondersoek word en so kan van 'n bepaalde probleem wetenskaplike kennis gevorm word.

Die vraag is nou: met watter komponente van die werklikheid hou die kenteorie hom besig? Of anders gestel: Wat is die veld van ondersoek van die kenteorie?

Dit blyk dat dit redelik algemeen aanvaar word dat die veld van ondersoek vir die kenteorie uit die volgende komponente bestaan (vgl. o.a. Spier, 1972, p.143; Malan, 1968, p.276; Botha, 1977, pp.8-9, e.a. bronne):

- * Die kenbare
- * Die kenner
- * Die kenaktiwiteit
- * Kennis.

Dit sluit dus die hele stand van sake in waar die kenner sy kenaktiwiteit op die kenbare rig waardeur kennis van die kenbare bekom word. Hierop rig die kenteoretikus sy kenaktiwiteit en probeer om dit te verstaan en te ken.

Dit impliseer dat 'n kenteorie omvattend is en in die wetenskaplike se soeke na wetenskaplike kennis (i.c. kenteorie) sal daar gebruik gemaak word van 'n wetenskapsbeskouing en 'n wetenskaplike metode. Dit wil sê dat daar in 'n kenteorie dissiplines sal wees wat deel is van die omvattende dissipline nl. kenteorie. Die dissiplines wat ook in 'n kenteorie aanwesig is, is die van die wetenskapsleer en die metodologie. Daarom word daar gepraat van kenteorie wat die omvang van kennis impliseer, wat met behulp van 'n wetenskaplike metode metodies ondersoek word, met die oog op die verkryging van wetenskaplike kennis.

Na aanleiding hiervan het die begrip epistemologie ontstaan wat eintlik die sistematiese studie en ordening van kennis beteken. Dit is die "logie" oor die "epistemé" - d.i. die wetenskap oor die hele problematiek rondom kennis as kennis.

Oor die wyse waarop 'n mens o.a. ook tot wetenskaplike kennis kom, is daar baie teorieë, en daarom word nou gelet op enkele kenteorieë.

2.1.3 Enkele soorte kenteorieë

Deur die loop van die geskiedenis is daar al verskillende soorte kenteorieë onderskei waarvan die volgende in die Griekse oudheid belangrik was, nl. die Resultaatsteorie; die Samewerkingsteorie; die Empiristiese teorie en die Sensualistiese teorie. Van dié kenteorieë het later invloed uitgeoefen op sekere denkers se opvattinge wat vir die doel van die studie relevant is.

2.1.3.1 Die Resultaatsteorie

Die Resultaatsteorie word o.a. aangetref by Herakleitos en Plato. Dié kenteorie kom daarop neer dat die sintuiglike waarneming wat op die werklikheid gerig word geen ware en geldige kennis verskaf nie (Vollenhoven, s.j., p.24). Herakleitos meen dat die sintuiglike waarneming die mens in staat stel om (slegs) 'n deel van die waarneembare waar te neem (Vollenhoven, s.j., p.25). Plato meen ook dat die sintuiglike waarneming nooit die mens verder kan bring as 'n waarskynlike mening nie (Spier, 1959, p.42). Egte kennis wat onom-

stootlik sekerheid gee is alleen die resultaat van die verstandelike denke, wat hom besig hou met die intelligibele en dit is die laaste vaste grond vir alle lewe en bestaan. Onder intelligibele verstaan Plato die plek "agter" die kosmos vir die ware, die goeie en die skone en dié idee kan nie deur waarneming geken word nie, slegs deur die intellek (Spier, 1959, p.38).

2.1.3.2 Die Samewerkingsteorie

Die Samewerkingsteorie word o.a. aangetref by Empedokles. Hy sê waarneming berus op die samewerking van die kenbare en die kennende (Vollenhoven, s.j., p.28). Menslike kennis begin dus by die waarneming en dié waarneming is die resultaat van beelde wat van die kenbare deur die sintuie opgevang word. Die sintuiglike waarneming is egter, volgens Empedokles, nie voldoende vir kennis nie. Die waarneming moet in samewerking met die verstand tot kennis verwerk word (Spier, 1959, p.23).

2.1.3.3 Die Empiristiese teorie

Die Empirisme of Afdrukkeleer kom o.a. voor by Aristoteles wat later in sy lewe 'n nie-konsekwente empiris was. Aristoteles se siening van kennis en die kom tot kennis het verander sodat daar 'n verandering in sy kenteoretiese beskouings te bespeur is. Sy ken-teorie kom egter daarop neer dat kennis nie by die menslike denkaktiwiteit begin nie, maar dat kennis buite die menslike gees in die bestaande werklikheid begin (Vollenhoven, s.j., p.78). Dié werklikheid maak

indrukke in die kennende gees van die mens wat die mens dan passief ervaar. Nadat dié indrukke deur die mens as indrukke waargeneem en opgeneem is, word dit denkend tot kennis verwerk (Spier, 1959, p.48).

2.1.3.4 Die Sensualistiese teorie

Die Sensualistiese of Sintuiglike teorie word o.a. aangefref by Epikurus. Sy kenteorie is sensualisties, maar dit bevat geen empirisme nie (Vollenhoven, s.j., p.89). Hy wou 'n sintese bewerkstellig tussen die filosofieë van Aristoteles aan die een kant en Plato en Sokrates aan die ander kant. Epikurus aanvaar die sekerheid van die kennis wat op sintuiglike waarneming berus, maar ook aanvoeling en gevoel. Met die sintuiglike waarneming word bedoel die getuienis wat gelewer word deur die sintuie van die mens. Kennis is dus vir hom die resultaat van waarneming (Spier, 1959, p.56). Die sintuie bevestig net dit wat waargeneem is.

Waar die kenteorie gebruik maak van die wetenskapsleer en die metodologie, sal die begrippe afsonderlik onderskei moet word.

2.2 Wetenskapsleer

Die begrippe kenteorie, wetenskapsleer en metodologie word dikwels met mekaar verwar of selfs as wissel terme gebruik, terwyl dit egter afsonderlike wetenskappe is, wat tog verband met mekaar het.

Wetenskapsleer word dikwels onder die volgende benaminge aangetref, naamlik:

- * "Meta-science"
- * "Theory of theories)
- * "Science of science"
- * "Philosophy of science"
- * Die Wysbegeerte van die wetenskap.

Volgens Botha (1977, p.1) is die wetenskapsleer daardie wysgerige dissipline wat hom met die wetenskap self as veld van ondersoek besig hou. Beerling, Kwee, Mooij en Van Peursen (1975, p.9) beskryf weer wetenskapsleer as 'n filosofiese ondersoek na "de aard van de wetenskapelijke kennis en die wijzen waarop deze bereikt worden". Hulle sê verder (1975, p.12) dat die wetenskapsleer die werkswyse en die denkwyse in die verskillende vakwetenskappe ondersoek.

Wetenskapsleer is die leer of wetenskap wat as veld van ondersoek het alles rondom die wetenskap as wetenskap, wat hom moet verantwoord oor wat onder "wetenskap" verstaan word.

Volgens Botha (1977, p.3) moet die wetenskapsleer gesien word as 'n sub-dissipline van die kenteorie en die wysbegeerte, maar dit het as selfstandige dissipline ook weer sy eie sub-dissiplines, bv. die wetenskapsfilosofie van die natuurwetenskappe in die algemeen of die wetenskapsleer van die fisika of wiskunde in die besonder.

Volgens Botha (1977, p.2) is die wetenskapsleer, as dit vra na die aard en die struktuur van die wetenskaplike kennis, besig om te beweeg op die gebied van die kenteorie en as die wetenskapsleer vrae vra na die wyse van wetenskaplike kennisvorming, beweeg dit eintlik weer op die terrein van die metodologie.

Die wetenskapsleer sal in sy ondersoek na die wetenskaplike kennis nie uitgaan van die psigologiese e.a. prosesse nie, maar sal volgens Beerling e.a. (1975, p.12) gebruik maak van die volgende stappe, naamlik:

- * die logiese opbou,
- * die metodologiese opbou,
- * die volgorde en
- * die samehang van die verskillende stappe.

Dit alles is deel van en vind plaas in die wetenskaplike ondersoek.

Volgens Botha (1977, pp.5-6) sal die taak van die wetenskapsleer die volgende wees:

- * die interne relasies in die wetenskap,
- * die aard van wetenskaplike kennis,
- * die wyse waarop wetenskaplike kennis nagestreef word en
- * die geldigheid van die wetenskaplike kennis.

Van Wyk (1976, pp.14-15) meen dat die Opvoedkunde 'n behoefte aan 'n Christelike wetenskapsleer het en dat

so 'n wetenskapsleer vanuit 'n Christelike perspektief op sake soos die volgende moet ingaan:

- * die plek van die Opvoedkunde in die ensiklopedie van die wetenskap,
- * die verhouding tussen die Opvoedkunde en ander wetenskappe,
- * die rol van die hulpwetenskappe,
- * die verband tussen religie en Opvoedkunde,
- * Woordopenbaring en Opvoedkunde,
- * Opvoedkundige metodologie,
- * die moontlikhede en grense van die Opvoedkunde,
- * die aard en struktuur van die Opvoedkunde,
- * verantwoordelikheid, roeping in die Opvoedkunde, kennisleer en kenteorie,
- * die bestaansreg van die Opvoedkunde as wetenskap ens..

Met die bogenoemde taakstelling van die wetenskapsleer, is dit duidelik dat daar verwarring bestaan oor die verskil tussen kenteorie, wetenskapsleer en metodologie.

As Van Wyk (1976, p.15) dit as die taak van die wetenskapsleer sien om hom uit te spreek oor die kenteorie en die metodologie, is dit duidelik dat die verskillende terreine van die wetenskapsleer, die metodologie en die kenteorie nog nie duidelik onderskei word nie en

dikwels selfs as wisselvorme van mekaar gebruik word. Hierteenoor is dit seker reeds duidelik dat die ken=teorie, die wetenskapsleer en die metodologie elkeen 'n selfstandige dissipline is en elk met 'n eie veld van ondersoek - en tog is hulle verwant aan mekaar.

2.3 Metodologie

Die metodologie dui op die leer aangaande metodes. Botha (1977, p.3) meen dat dit die taak van die meto=dologie is om hom met die volgende besig te hou, naam=lik:

- * Beskrywing
- * Verklaring
- * Die regverdiging van bepaalde metodes
- * Die leer aangaande metodes.

Eisler (1929, pp.144-145) sien metodologie as daardie deel van die Logika wat die algemene metodiek van die navorsing (w.o. definisie, bewys ens.) is en die meto=des van die besondere wetenskappe bestudeer met die oog daarop om die logiese waarde en die logiese juistheid en die geskiktheid daarvan te ondersoek. Metodologie is die analise en die kritiek van die wetenskaplike metode en die daarstelling van logiese prinsipes wat gebruik kan word in die wetenskaplike metode.

Stoker (1969, p.49) meen dat 'n metode 'n bepaalde handelswyse of werkswyse is. Hy sê (1969, p.50) dat 'n metode slegs die wyse is waarop 'n handeling, met

gebruikmaking van wat voorhande is, 'n gestelde doel wil verwesenlik. Hy beskryf 'n metode as (1969, p.51) 'n beplande wyse van handeling of van werk wat as middel diens doen om met gebruikmaking van wat in 'n gegewe geval voorhande is 'n gestelde doel te verwesenlik. Sonder die gebruikmaking van metodes kan geen wetenskaplike "insig" en "verklaring" gebied word nie en kan ook geen wetenskaplike teorie opgestel word nie.

Die metodologie bepaal sekere norme vir verantwoordelike en korrekte wetenskapsbeoefening en het geen voorskrywende gesag in 'n bepaalde vakwetenskap nie, maar beskrywe slegs die geldigheid van die metodes wat in die wetenskaplike ondersoek gebruik word.

Botha (1977, p.4) sê dat die metodologie nie 'n absolute vereiste is vir vrugbare wetenskaplike werk nie. Dit is nie die taak van die metodologie om te bepaal watter resultate, wat langs 'n metodologiese weg verkry is, geldig is al dan nie.

Die norme in die metodologie het slegs betrekking op die metodes en die tegnieke wat gebruik is (De Groot, 1961, p.25) en het nie ten doel om 'n soort skeidsregterfunksie in die wetenskap te beoefen nie (Botha, 1977, p.4).

So gesien, is die metodologie primêr die leer aangaande metodes. Kaplan (1964, pp.22-23) sien die metodologie as gemoeid met daardie metodes en tegnieke wat in hooftrekke gemeenskaplik is aan die meeste wetenskappe

(i.c. die vakwetenskappe). Kaplan (1964, p.23) sien dan die taak van die metodologie as:

- * Hipotesevorming
- * Waarneming
- * Meting
- * Eksperimente
- * Verklarings
- * Voorspellings.

In die metodologie word verskillende metodes gebruik wat geld vir wetenskaplike navorsing (vgl. Stoker, 1969, pp.49-101; Van der Walt, 1977, p.12). Die metodologie gee juis uitsluitel oor bepaalde metodes en daarom watter metodes vir watter vakke en watter navorsingsterreine sal geld.

'n Wetenskaplike metode kan nie 'n standaardmetode wees wat vir alle wetenskappe geld nie, want die wetenskaplike sal die wetenskaplike metode moet aanpas by die behoefte van sy bepaalde vakwetenskap. So gesien sal elke vakwetenskap (i.c. die Opvoedkunde) sy eie metodes vir die bestudering van die besondere kenbare (d.i. die veld van ondersoek, i.c. die Opvoedkunde) nodig hê.

2.4 Proses/Handeling

Hier moet ook 'n onderskeid gemaak word in die gebruik van die begrippe proses en handeling. Dooyeweerd praat van die "opening-process" (1969 II, p.181) of

gebruik die uitdrukking "unfolding-process" (1969 II, p.181 voetnoot 1). Die uitdrukkings word dan in Afrikaans vertaal as ontsluitingsproses (Schoeman, 1975, p.81); Kalsbeek, 1970, p.124; Spier, 1972, p.78; e.a.).

Na aanleiding hiervan is die gedagte in die opvoeding geïmplementeer om van die opvoedingsproses te praat. Die opvoeding word ook deur ander as 'n proses getipeer. Daar word nie net van die opvoedingsproses gepraat nie, maar ook van die opvoeding as 'n ontsluitingsproses.

In die plek van die gebruik van die woord proses saam met die woord "ontsluiting" en "opvoeding" word die gebruik van die woord handeling voorgestel.

Die woord proses dui meer op 'n natuurmatige, meganiese ontwikkelingsgang. Die woord proses dui slegs daarop dat iets gebeur. Dit wat gebeur, hoef nie noodwendig bepaald of gekwalifiseerd te wees nie. Dit beteken dat 'n persoon nie noodwendig in 'n proses (i.c. opvoedingsproses) nodig is nie. Proses dui ook daarop dat 'n persoon nie noodwendig handelend hoef op te tree nie. Dit dui slegs op voortgang. Dit hoef nie noodwendig 'n aktiewe, beplande of doelbewuste optrede van 'n persoon te wees nie; die woord proses kan ook op 'n onpersoonlike ontwikkelingsgang dui wat o.a. bewerkstellig kan word deur masjiene.

Teenoor die woord proses (i.c. opvoedingsproses; ontsluitingsproses), word voorgestel dat die woord handeling (i.c. opvoedingshandeling; ontsluitingshandeling) gebruik word. Die woord handeling dui op 'n selfstandige daad, 'n aktiewe verrigting van iets (i.c. opvoedingshandeling) wat noodwendig van 'n aktiewe persoon moet uitgaan. Die woord handeling dui ook op 'n doelbewuste optrede en die optrede is 'n aktiewe optrede. Die gevoelswaarde van die woord handeling is dat dit nie op iets meganies of natuurmatig dui nie. Handeling dui op aksie.

In die ontsluitingshandeling en die opvoedingshandeling gaan dit juis om die aktiewe bemoeienis van 'n persoon wie se optrede doelbewus is. Daarom sal daar in dié studie voorkeur verleen word aan die gebruik van die woorde opvoedingshandeling en ontsluitingshandeling bo die van opvoedingsproses en ontsluitingsproses.

3. PROBLEEMSTELLING

Dit is noodsaaklik om 'n Skrifgefundeerde visie op 'n kenteorie te hê wat vir die Opvoedkunde geld. Die probleem is dat 'n Christelike kenteorie nog nie vir die Opvoedkunde vrugbaar gemaak is nie.

Aan die ander kant bestaan daar reeds kenteorieë in die Christelike Wysbegeerte en nou duik die vraag op watter van hierdie kenteorieë op die Opvoedkunde toegepas kan word.

'n Verdere probleem(-e) wat voorsien word, is dat 'n kenteorie 'n selfstandige en 'n eiesoortige wetenskap is met 'n eiesoortige resultaat. Die eiesoortigheid met die eie resultaat kan nie net so analogies op 'n ander selfstandige wetenskap toegepas word nie. Daar=teenoor is die Opvoedkunde ook 'n selfstandige weten=skap, en is wat sy kenteorie betref, anderssoortig en die resultaat word verkry met 'n eiesoortige metodologie .

Omdat die Opvoedkunde 'n eiesoortige wetenskap is, sal dit as wetenskap sy eie veld van ondersoek hê ('n ken=bare). Om die veld van ondersoek (i.c. die opvoedings=werklikheid) te ken, beteken dat kennis daarvan verkry moet word, deur insig in die aard en die struktuur van die veld van ondersoek (i.c. die opvoedingswerklikheid) met behulp van 'n opvoedkundige (d.i. 'n eiesoortige) metodologie. Een van die vrae of probleme wat sal op=duik, sou dan wees watter metode gebruik kan word om kennis (o.a. wetenskaplike kennis) en insig in die veld van ondersoek (i.c. die opvoedingswerklikheid) te kan verkry. Dié veld van ondersoek (i.c. die opvoedings=werklikheid) moet geanaliseer word nadat die komponente waaruit die veld bestaan geïdentifiseer is. Die veld van ondersoek (i.c. die opvoedingswerklikheid) sal dan via abstraksies in sy kleiner en al kleiner wordende onderdele geanaliseer moet word. In die veld van onder=soek (i.c. die opvoedingswerklikheid) word daar nou kom=ponente geïdentifiseer en 'n komponent of komponente word geneem om daarvan wetenskaplike kennis te vorm.

'n Verdere probleem is die kom tot kennis van die veld van ondersoek (i.c. die opvoedingswerklikheid). Om dit te leer ken, sou impliseer dat die opvoedkundige hom regstreeks kennend op die veld van ondersoek (i.c. die opvoedingswerklikheid) rig en leerkennend daarmee besig is totdat hy dit leer ken en kennis daarvan bekom het.

Daar sal ook vasgestel word watter hulp 'n kenteorie kan verleen vir die opvoedkundige om sy eie veld van ondersoek (i.c. die opvoedingswerklikheid) te bestudeer.

'n Ander probleem waaroor besin sal word, is die verhouding van die voorwetenskaplike kennis tot die wetenskaplike kennis as komponente van die kennis. Aan die soorte kennis, asook die verskil tussen hulle sal ook aandag gegee moet word.

Die kernprobleme van die studie kan dus as volg saamgevat word:

- * Wat is die veld van ondersoek vir die opvoedkundige wat hom met sy eie veld, as wetenskap, wil besig hou?
- * Hoe verkry die opvoedkundige kennis van sy eie besondere veld van ondersoek?
- * Wat is die komponente waaruit die veld van ondersoek bestaan waarvan daar kennis verkry moet word?

- * Wat sal die resultaat van die kenne van die veld van ondersoek wees? Dié resultaat sou ook beskryf kon word as die kennis van die bepaalde veld van ondersoek.

Vir die ontplooiing van die studie is dit nou nodig om die terrein te verken waarop daar in die studie gekonsentreer sal word.

4. TERREINVERKENNING

Die studie word verdeel in twee fases, naamlik verkenning van verskillende kenteorieë en daarna sal 'n opvoedkundige veld van ondersoek geïdentifiseer moet word om dit dan te leer ken.

In die bestudering van die kenteorie moes daar noodwendig afspitsing kom. Daar is verskillende kenteorieë en kenteoretiese beskouinge bv. die van:

- * Die Idealisme (bv. Kant)
- * Die Eksistensialisme (bv. Heidegger)
- * Die Pragmatisme (bv. Dewey)
- * Die Neo-Marxisme (bv. Marcuse) e.a.

In die bestudering van verskillende kenteorieë is daar egter veral aandag gegee aan die volgende persone of strominge, naamlik:

- * H.G. Stoker
- * Die Fenomenologie

- * H. Dooyeweerd
- * D.Th. Vollenhoven en
- * H. van Riessen.

Dit val miskien hier vreemd op dat die fenomenologie ook by die studie ingesluit word, waar die klem val op die Christelike kenteorieë. Die rede vir die insluiting van die fenomenologie by die terrein van ondersoek is dat dit besonder aktueel op die terrein van die Opvoedkunde is, terwyl ook iemand soos H.G. Stoker 'n fenomenologiese metode volg in die verkryging van kennis van 'n bepaalde veld van ondersoek. Stoker se uitgangspunt is anders as die van die fenomenologie, maar Stoker beskou die fenomenologie as 'n metode, tuis in die Christelike Wysbegeerte en doop dan dié metode die dia-fanerotiese metode (Schutte, 1972, p.141). Om dié rede moes Stoker sowel as die fenomenologiese benaderingswyses albei ondersoek word.

In die eerste deel van die studie sal daar 'n ondersoek gedoen word na verskillende kenteorieë, maar die kenteorieë wat hier ondersoek word, is nie die enigste nie. As daar aan al die verskillende soorte kenteorieë aandag gegee sou word, sou die studie te omvangryk word. Daarom sal daar in die ondersoek slegs gehou word by die sieninge van die genoemde persone of strominge. In die ondersoek na die verskillende kenteorieë, sal daar aandag gegee word aan hul siening van die kenner, die kenbare, hoe daar tot kennis van dié veld van ondersoek gekom word in die kenresultaat. By die kom tot

kennis sal daar ook aandag gegee word aan twee soorte kennis, naamlik die voorwetenskaplike kennis en die wetenskaplike kennis. Die doel van dié ondersoek sou dan wees om te bepaal van watter hulp dié kenteorieë kan wees om die veld van ondersoek in die Opvoedkunde te kan ken en kennis daarvan te bekom.

Vanuit die studie sal sekere voorveronderstellings verkry word wat o.a. kan geld vir die Opvoedkunde. So sal daar vanuit die oorsig gekom kan word tot kosmologiese, antropologiese en kenteoretiese voorveronderstellings wat geld (o.a.) in die Opvoedkunde. Uit die studies sal ook afgelei kan word wat die toerusting en die procedure van die mens is om tot kennis te kom. Hiermee toegerus kan die tweede deel van die studie aangepak word.

Die eie veld van ondersoek in die Opvoedkunde moet nou geken en kennis daarvan bekom kan word. Die veld van ondersoek in die Opvoedkunde sal nou geïdentifiseer en geanaliseer moet word. Die analise van die eie veld van ondersoek sal in gehoorsaming van die betrokke wetenskaplike ondersoek moet word en so kan kennis daarvan bekom word. Kennis sal dan verkry word as die opvoedkundige sy kenaktiwiteit op sy opvoedkundige veld van ondersoek rig en so gesien is kennis 'n twee-eenheid tussen die opvoedkundige en die opvoedkundige veld van ondersoek volgens opvoedkundige metodes.

Dit sou ook verder nodig wees om aandag te gee aan die noodsaaklikheid van die studie.

5. DIE NOODSAAKLIKHEID VAN DIE STUDIE

Die noodsaaklikheid van kennis kan moeilik oorbeklemtoon word. Voordat opgevoed en opvoedkunde beoefen kan word, moet daar eers bepaalde kennis (w.o. voorwetenskaplike en wetenskaplike kennis) hieroor wees. Die kennis moet waar en geldig wees. Waar en geldige kennis word verkry deur die korrekte en omvattende analise van die Opvoedkunde (i.c. die veld van ondersoek) in gehoorsaming aan die betrokke wette wat daar 'n rol speel (bv. so sal in die huis o.a. die doopsbelofte 'n rol speel).

Niks neem in die opvoeding en onderwys 'n belangriker plek in as juis kennis nie. Die ouer en die meeste onderwysers sien skoolonderrig grotendeels as die ver-skaffing en verwerwing van kennis wat wetenskaplik ge-verifieer is.

Reeds in die sekondêre skool word die aandag toege-spits op die inlei van die jongmens in die gebied van die vakkennis, die gebied van die vakwetenskaplike kennis, terwyl die universitêre instellinge sonder meer die doseer van die wetenskap as hul eintlike doel het. Dit is ook die taak van die wetenskap om ware en geldige kennis te bekom.

Die man van die wetenskap is 'n man van kennis: daar is geen wetenskaplike ondersoeker wat nie kan roem op wetenskaplike kennis nie (in die sin van gesistematiseerde, bewysbare en geldige kennis).

Reeds in die naamgewing van die diere in die paradys deur Adam¹⁾ moes daar kennis wees om die dier na sy aard en wese te benoem. Daar moet egter rekening gehou word met die feit dat die mens totaal in sonde geval het. Dit het die kenaktiwiteit en die vorming van voorwetenskaplike kennis sowel as wetenskaplike kennis by die mens beïnvloed, want die kenvermoë van die mens het ook in sonde geval.

Die mens as religieuse wese en geskape na die beeld van God, het in sonde geval en staan nou in 'n afvallige verhouding tot God. Deur die versoeningswerk wat daar vir die mens in Christus is, kan die mens weer in 'n korrekte relasie tot God gestel word. Die gelowiges word nou weer deur Christus aan God gebind.

Taljaard (1975, p.4) sê dat die mens as 'n religieuse wese wetenskap beoefen: die wetenskapsbeoefening is 'n uitgang van die hart van die mens met sy rigting teen of vir God en is as sodanig 'n harte-uitgang van die mens. Hierdie gerigte-hart dui die geloof in die ware God of in die vermeende god aan. Vandaar dat die religieus bepaalde harte-uitgang 'n spesifiek gerigte (teen of vir) uitgang, 'n religieus-bepaalde gelowige uitgang is. Die verhouding waarin die mens tot God of 'n god staan, is 'n religieuse relasie.

By die gelowiges is daar verskillende beskouinge oor die beoefening van die wetenskap. Baie is bv. voor=

1) Vgl. hoofstuk 1 punt 2.1.1, p. 2.

standers van 'n neutrale wetenskap. Die feit dat die mens (jy) gelowig is, is nie 'n waarborg dat die wetenskap wat hy beoefen in "U lig" sal wees nie.

As daar gevra word na die plek van die Skrif in die beoefening van die wetenskap (i.c. 'n vakwetenskap) is daar verskillende moontlikhede by die gelowiges:

- * Eerstens is daar die moontlikheid van 'n neutrale beoefening van die wetenskap waar daar aan die Skrif spesifiek geen plek gegee word nie.
- * Tweedens is daar die moontlikheid van 'n sinkretisme ('n sintese) waar die Skrif wel gebruik word, maar vermeng word met heidense (paganistiese) elemente.
- * Daar is ook 'n derde moontlikheid wat gevolg kan word en dit is dié van antisintese. Hier poog die wetenskaplike om by die ondersoek van sy spesifieke veld aan die Skrif sy regmatige plek toe te ken sonder enige tendens tot sintese.

By die ongelowiges van die oudheid was daar geen probleem nie. Die Skrif het geen plek gehad in hulle wetenskapsbeoefening nie. In die moderne heidendom is daar eweneens geen plek vir die Heilige Skrif nie en het dit geen plek in die wetenskapsbeoefening nie. By hulle word die wetenskapsbeoefening beperk tot die empiriese kosmiese gegewene.

In die beoefening van die wetenskap, waar die Skrif 'n plek het, is die beoefening van die wetenskap ook 'n religieuse aangeleentheid. As religieuse aangeleentheid is dit 'n hart-gerigte aktiwiteit. Die hart van die mens is altyd in relasie van gehoorsaming of ongehoorsaming aan die God van die Skrifte. Die Christelik-gelowige mens met sy deur God gegrypte hart vertoon 'n variasie in sy wetenskapsbeoefening, wat daar is as gevolg van die sondeval. As gevolg hiervan is die hartstoerusting van wetenskaplikes verskillend en soos die hart lyk, so sal die wetenskaplike se wetenskap lyk (vgl. Taljaard, 1975, pp.5-9).

Dit veroorsaak dat daar in die wetenskapsbeoefening 'n subjektiwiteit lê, 'n subjektiwiteit wat bepaal word deur die hartstoerusting van die mens. Daarom sal die hart en sy toerusting geëvalueer moet word, om te bepaal hoe die wetenskapsbeoefening van die wetenskaplike sal lyk. Die hart van die wetenskaplike is 'n toegeruste hart wat wetenskaplik verantwoordbaar is ten opsigte van sy werklikheidsvisie. Dié hart speel 'n fundamentele en rigtinggewende rol wat die doen en late (i.c. sy wetenskapsbeoefening) rig en lei. Dié hart het in 'n religieuse sin betrekking op die hele mens in sy relasie tot God, in gehoorsaming of ongehoorsaming van sy wet. Dit beteken dat die hele mens, die mens met al sy funksies, wetenskap beoefen. Die hart van die mens en sy hartstoerusting is meer as net die lewens-en-wêreldbeskouing van die mens (vgl. Taljaard, 1976, p.7). Die mens in sy relasie tot God word toe=

gerus met 'n werklikheidsvisie (dit is sy siening van die ganse werklikheid).

Die werklikheidsvisie is omvattend, integraal en is die hartstoerusting van die mens. Van der Walt (1977b, pp.285-305) gee 'n beskrywing en bespreking van hierdie hartstoerusting wat die mens se werklikheidsvisie bepaal. Dit bestaan uit die volgende:

- * Dit is die vooroordele, voorveronderstellings e.d.m..
- * Die hartstoerusting bestaan ook uit die mens se Skrifkennis, Skrifperspektief e.d.m..
- * Dit is ook die mens se voorwetenskaplike kennis.
- * Dit bestaan ook uit die mens se lewens-en-werklikheidsbeskouing.
- * Die hartstoerusting bestaan ook uit die mens se beginsels, norme en maatstawwe.
- * Die mens se intellek vorm ook deel van die mens se hartstoerusting.

Met jou werklikheidsvisie beoefen jy wetenskap en dit bepaal elke dag jou doen en late. Dié hartstoerusting van die mens word opgedoen vanaf geboorte (ook voor geboorte) en duur jou lewe lank totdat jy sterf. Dit beteken dat die mens se werklikheidsvisie hier op aarde nooit volledig kan wees nie, maar dinamies is en vollediger word (dit groei) (vgl. Van der Walt, 1977, p.290). Hieruit blyk dat elke mens 'n hart het

Wat in relasie tot God of 'n god staan en dat die relasie 'n hart-gerigte relasie is en die hart-gerigte relasie word bepaal deur die hartstoerusting van die mens. Vir die Christen-gelowige se relasie tot God, het hy ook die Skrif ontvang en die Skrif as deel van die mens (die gelowige) se hartstoerusting sal weer 'n rol (moet) speel in sy beoefening van die wetenskap. Trouens, hierdie wetenskaplike resultate moet in ooreenstemming wees met sy voorwetenskaplike geloofskennis van die Woordenbaring.

Die werklikheidsvisie van die mens (die gelowige) word o.a. gevorm en beïnvloed deur die huis, kerk, skool, omgewing ens.. Die hartstoerusting van die mens wat sy werklikheidsvisie vorm, speel 'n swyende rol in sy beoefening van die wetenskap (vgl. Polanyi, 1966, pp. 7-9; Taljaard, 1976, pp.253-254 en Wolterstorff, 1976, pp.62-64) en vandaar dat Polanyi kan praat van die "tacit dimension". Dié werklikheidsvisie van die mens (m.a.w. sy hartstoerusting) speel 'n bepalende rol in die mens (die gelowige) se beoefening van die wetenskap.

Hierdie mens met sy hartstoerusting (werklikheidsvisie) hou hom o.a. besig met die leer ken. Die leer ken is een van die uitgange van die hart van die mens (wat beïnvloed word deur sy werklikheidsvisie) wat op die kenbare gerig word om daarvan kennis (wat religieus bepaald is) te vorm. Die bepaalde kenaktiwiteit is dus 'n hartsaktiwiteit (gelei deur die analitiese) en

die kenresultaat is 'n hartsbesit ten opsigte van die kenbare. In die Opvoedkunde sal 'n opvoedkundige sy kenaktiwiteit op 'n opvoedkundige veld van ondersoek rig om dit te ondersoek, en daarom sal dit wat vooraf gesê is, ook relevant wees in dié studie.

Dit is verder ook belangrik om te weet wat is die toerusting van die Opvoedkundig-wetenskaplike om sy eie veld van ondersoek te ken.

Gesien in dié lig is die implikasies van 'n Christelike kenteorie noodsaaklik vir die Opvoedkunde.

6. METODE VAN ONDERSOEK

Die studie is 'n teoretiese ondersoek wat onderneem word met behulp van bepaalde geselekteerde primêre en sekondêre bronne. Deur middel van die studie sal gepoog word om 'n eie veld van ondersoek vir die Opvoedkunde af te baken waarvan dan kennis bekom moet word. Aangesien die studie 'n teoretiese studie is, sal daar in die studie nogtans gepoog word om enkele praktiese riglyne te gee vir die toepassing van die bevindings op ander komponente van die veld van ondersoek wat nie in die studie ondersoek is nie.

7. AFKORTINGS WAT GEBRUIK IS

Die volgende afkortings sal in die studie gebruik word, naamlik:

- * C.O.V.S.A. - Die Christelike opvoedkundige
vereniging van Suid-Afrika.
- * I.B.C. - Instituut vir die bevordering van
Calvinisme.
- * S.A.V.C.W. - Suid-Afrikaanse vereniging vir
die bevordering van Christelike
wetenskap.
- * T.C.W. - Tydskrif vir Christelike weten=
skap.

HOOFSTUK 2

DIE FENOMENOLOGIESE KENTEORIE

1. DIE FANEROTIESE METODE BY H.G. STOKER

1.1 Inleiding

By H.G. Stoker word 'n wysgerige struktuur aangetref wat hy die Wysbegeerte van die Skeppingsidee noem. Sy gedagte sentreer rondom die feit dat alles krea= tuurlik deur God geskape is.

Daarvolgens is dit wat geskep is, kenbaar deur God ge= skape (Stoker, 1971, p.30). God het aan die mens ver= skillende kenbronne gegee om die geskapene te kan ken. en fasette daarin te onderskei. Stoker meen verder dat die Heilige Skrif 'n kenbron is om die geskapene behoorlik te kan ken.

Stoker aanvaar die Heilige Skrif nie net vir die vor= ming van die geloof nie, maar ook vir die vorming van 'n lewens- en wêreldbeskouing (Stoker, 1969, p.139). Die Heilige Skrif moet gebruik word, want sê Stoker, 'n Christelike kenteorie hou in al sy geledinge reke= ning met die kosmos en die openbaring (1969, p.301). Dit impliseer dat die Heilige Skrif lig werp op die geskapene en daarom moet die wetenskaplike die Skrif gebruik in sy ondersoek.

Na aanleiding van die Heilige Skrif formuleer Stoker (1969, pp.139-140) verder sekere beginsels waarmee rekening gehou moet word in die kenne van die geskape werklikheid, nl.:

1. Uit, deur en tot God is alle dinge.
2. God is absoluut soewerein oor die geskapene en het vir die hele skepping 'n bepaalde wetsorde gestel.
3. In die skepping is daar 'n radikale verskeidenheid gelê.
4. Die mens is na die beeld van God geskape.
5. Die skepping, die kosmos is goed geskape, maar het in sonde geval - ook die mens. Met die kruisdood van Christus is die herskepping van die geskapene gewaarborg.

Die vraag kom nou na vore hoe dit vir die mens moontlik is om die skepping te ken. Hierop gee Stoker 'n antwoord, nl. dat dit geleë is in fanerosis, dit is openbaring. Onder openbaring verstaan Stoker nie die selfopenbaring van God aan die mens nie, maar die selfopenbaring van die kosmos aan die mens (Stoker, 1971, pp. 30-31). Dit wat die kosmos van homself aan die mens openbaar, is die wil van God. Stoker sê ook die volgende van die kosmos as kenbaar (1969, p.151)

"Hulle (d.i. die kenbare - P.C. v.d.W.) 'wil' geken word: hulle 'spreek die mens aan' om hulle te

ken: hulle 'roep' en 'verplig' die mens tot vorming van kennis".

Hy sê verder (1969, p.152) dat God Homself en die kosmos (i.c. die kenbare) aan die mens openbaar en gee ook aan die mens die vermoë om dié openbaring deelagtig te word.

Die feit dat Stoker as 'n fenomenoloog getipeer word, word o.a. ontleen aan die ontleding wat Schutte maak. Lg. beweer dat die dia-fanerotiese metode (d.i. die metode van Stoker) 'n fenomenologiese metode genoem kan word. Stoker gebruik die fenomenologiese metode in die sin van wesenskou (Schutte, 1972, p.141).

Verder sê Schutte die volgende (1972, p.141):

"Stoker het leer insien dat die fenomenologiese metode van wesenskou in die Calvinistiese wysbegeerte tuishoort ... Stoker verkies om hierdie fenomenologiese metode die fanerotiese metode te noem".

Stoker (1969, p.283 in 'n voetnoot) sê ook self dat die kenbare fenomenologies benader moet word.

1.2 Die kenteorie van Stoker

1.2.1 Die kenbare

1.2.1.1 Vooraf

Die volgende word deur Stoker (1969, pp.152-153) onderskei as kenbaar, nl.:

- * Skepper en skepping
- * Skepping en wetsorde
- * Hemel en aarde
- * Kosmos as eenheid en veelheid
- * Kosmos as totaliteit en verskeidenheid.

1.2.1.2 Kenbaar is God deur sy openbaring

God self is nie direk kenbaar nie, maar wel kenbaar deur die skepping en deur sy Woord. God is die oorsprong van alles (Stoker, 1969, pp.151-153). Tot dié kenbare behoort ook die openbaring van God aan die mens, bevattende die openbaring van Homself en sy verhouding tot alle dinge, sy Woord en skepping (Stoker, 1971, p.27). Dit word die besondere openbaring van God genoem. God self is kenbaar uit die Woord (Skryftuur) en die natuur (vgl. Rom.1:18-21).

1.2.1.3 Kenbaar is die kosmos

Van die hemel tot die kleinste geskape deeltjie is kenbaar. God het die kosmos geskape volgens sy plan. Hy gee die kosmos sy betekenis en maak die kosmos vir die mens kenbaar (Stoker, 1971, p.27). In dié sin is die kenbaarheid 'n ontiese karaktertrek van die geskape werklikheid (Stoker, 1971, p.27).

Alle geskape entiteite is volgens Stoker in hulself kenbaar. God het die kosmos as 'n veelheid en 'n eenheid geskape (Stoker, 1969, p.151).

Stoker gee die volgende indeling van die kosmos (1969, pp.162-182):

1. Kosmiese dimensie van modaliteite: Hier onderskei Stoker twaalf modaliteite, nl.: aritmetiese, ruimtelike, fisiese, biotiese, psigiese, logiese, linguale, ekonomiese, estetiese, juridiese, sedelike en godsdienstige.
2. Kosmiese dimensie van individuele en sosiale strukture: stof, plant, dier en mens.
3. Kosmiese dimensie van gebeurtenisse.
4. Kosmiese dimensie van waardes.

Stoker toon ook aan dat geloof 'n rol speel in die kenne van die kenbare (vgl. 1969, pp.281-284). Deur die geloof word 'n band gelê (konstitutief) tussen die kenne en die kenbare. Geloof aan en aanvaarding van wat waargeneem (ontwaar) is, is vir hom primêr (vgl. 1969, p.282). Sonder geloof aan die waargenomene is kennis (i.c. wetenskaplike kennis) nie moontlik nie. Deur middel van waarneming word die empiries gegewene ontwaar en dit veroorsaak 'n kontak tussen die kenner en die kenbare (Stoker, 1969, p.282). Vir Stoker is die geloof 'n antwoord op die kenbare by die aanvang op kenne. Geloof is dus vir die kenne (i.c. die wetenskaplike kenne) konstitutief en behoort, volgens

Stoker (1969, p.282) tot die wese, tot die struktuur van die menslike kenne. Die geloof met die ontmoeting tussen die gegewe kenbare kan nie bewys word nie, maar slegs begrond word (Stoker, 1969, p.284). Om in staat te wees om die kenbare reg te kan ken, is geloof dus nodig. Sekere dinge (bv. die kenbare) moet aanvaar word en kan nie betwyfel word nie.

Op die vraag hoe die kenbare geken kan word, antwoord Stoker dat die kenbare sy wese aan die mens openbaar. Die kenbare "spreek" die kenner "aan" om geken te word (Stoker, 1969, pp.279-280). Hoe die openbaring plaasvind, word later behandel.

1.2.2 Die kenner

Die mens is geskape na die beeld van God (vgl. Gen.1: 26-27). Met die skepping het die mens 'n opdrag, 'n roeping ontvang om oor die aarde te heers (vgl. Gen. 1:28). Omdat die mens tot die geskapene behoort, behoort die mens se kennis tot die skepping en die mens se siening van die skepping bepaal sy siening van kennis (Stoker, 1971, p.26).

In 'n kenteorie speel die kenner die belangrikste rol. Die mens is deel van die skepping en die mens as skep sel is kreatuurlik, onselfgenoegsaam en 'n wetsonderworpe wese (Stoker, 1969, p.251-252).

God het die kosmos vir die mens kenbaar geskape (Stoker, 1971, p.30). God het die mens toegerus om dié skepping

te kan ken en dit is die mens se roeping, sy opdrag om hierop te reageer (Stoker, 1971, p.30).

Die hele mens as kenner is betrokke (Stoker, 1969, p.64). Dit impliseer dat die mens se lewens- en wêreld=beskouing 'n rol speel in die kenne van die kenbare. Die kenner in sy kenaktiwiteit is nie los te maak van sy geloof nie. Dit beteken dat die kenner nie neutraal kan ken nie (Stoker, 1969, pp.44-54).

Positief beteken dit dat die mens as kenner heerskappy moet voer oor die skepping, en dié heerskappy is 'n heerlike diens (Stoker, 1969, pp.257-258).

Negatief beteken dit dat die mens self in sonde geval het, dat die menslike kenne begrens is, dat die mens net ten dele ken en dat die mens God, die kosmos, die skepping en homself slegs op 'n menslike wyse kan ken (Stoker, 1969, p.259).

Mense (kenners) is elkeen na sy eie aard na die beeld van God geskape. Dit bring die persoonlike faktor by die kenner in die kenaktiwiteit na vore. Verskillende mense laat op verskillende fasette van die werklikheid die klem val. Die persoonlike faktor blyk dus van belang te wees en dit bepaal die individuele karakter van die kenner en sy kenaktiwiteit, sodat die kennis wat verwerf word, verskil van mens tot mens (Stoker, 1971, p.29).

1.2.3 Voorwetenskaplike kennis

Die kenner se kenne van die kenbare kan òf voorwetenskaplik òf wetenskaplik van aard wees.

Daar word egter geen teenstelling tussen die voorwetenskaplike en die wetenskaplike kennis gemaak nie (Stoker, 1969, p.134). Die één is bepalend vir die ander. Dit word nie geskei nie, maar onderskei. Met ander woorde die wetenskaplike kennis spruit voort uit die voorwetenskaplike kennis.

Die voorwetenskaplike kennis kom by elke mens voor. Voorwetenskaplike kennis word gevorm by die kleuter sowel as die klein kind, die adolessent, die volwasse ens.: Die kennis is 'n geheel, behorende tot die geheel van die menslike wese se voorwetenskaplike kennis (Stoker, 1969, p.134).

Die geloof van die mens en sy lewens- en wêreldbeskouing is deel van die voorwetenskaplike leefwêreld van die mens. In die voorwetenskaplike leefwêreld ken die kenner die kenbare as 'n geheel.

Volgens Schutte meen Stoker dat jy eers voorwetenskaplik ken voordat jy wetenskaplik kan ken of wetenskap kan beoefen (1972, p.40).

1.2.4 Wetenskaplike kennis

Hier gaan dit om kennis as sodanig (Stoker, 1969, p.134). Stoker gee die volgende kenmerke van wetenskaplike kennis:

skaplike kennis (1969, pp.135-136):

- * Dit is geverifieerde kennis;
- * dit is gesistematiseerde kennis;
- * dit is tegnies-metodies gevormde kennis en
- * dit is die hoeveelheid kennis wat moontlik
gemaak word deur verskeidenheid faktore.

Met die wetenskapsbeoefening gaan dit opsetlik om die doelbewuste uitbouing, bevordering en invordering van kennis van die kenbare (Stoker, 1969, p.134). Dit is nie net die taak van die wetenskaplike (kenner) nie, maar ook sy roeping. Die wetenskaplike wil weet hoe dinge in mekaar sit, wat die oorsaak daarvan is, ens..

Wetenskaplike kennis wil die kenbare verklaar en verstaan. Om die wetenskaplike kennis te verklaar en uit te bou en om nuwe vindings en bevindings daar te stel, moet daar van wetenskaplike metodes gebruik gemaak word (Stoker, 1969, p.135).

Wetenskaplike kennis wil die relasie tussen die subjek en die objek sien. In die vorming van wetenskaplike kennis is die hele mens betrokke (Stoker, 1969, p.280). Stoker sê later (1970, p.67) dat die wetenskaplike as hele mens wetenskap beoefen. Sy aanleg en talente, sy aktes en funksies, sy reeds verworwe kennis, asook sy kennende ontwaring en denke, sy liefde, wens, begeerte en wil, sy hartstog en emosies, sy hart, sy hele instelling tot die ware en werklike, sy eksistensiële beslissings en geloofsoortuigings ens., is daarby

betrokke.

Die hele mens beoefen sy wetenskap en dié mens is 'n eenheid. Omdat die mens 'n eenheid is, is dit vir die wetenskaplike onmoontlik om nie die oortuiging van sy hart te laat meesprek nie.

Dit is onmoontlik om 'n neutrale wetenskap te beoefen. By die wetenskaplike kennisvorming is 'n wetenskaplike betrokke en dié wetenskaplike het 'n bepaalde geloofs-oortuiging waarvan hy hom nie kan losmaak nie.

Elke wetenskaplike staan in 'n bepaalde verhouding met sy God of 'n afgod en dié verhouding sal sy hele wetenskaplike kennisvorming en wetenskapsbeoefening beïnvloed.

1.2.5 Die verskil tussen voorwetenskaplike en wetenskaplike kennis

Stoker (1969, p.133) gee onderskeidings tussen voorwetenskaplike en wetenskaplike kenne wat volgens hom nie kan bevredig en nie aanvaar kan word nie. Die onbevredigende onderskeiding is:

1. Wetenskap is intellektueel terwyl voorwetenskaplike kennis emosioneel is.
2. Wetenskaplike kennis is teoreties terwyl voorwetenskaplike kennis prakties is.
3. Wetenskaplike kennis is abstrak terwyl voor-

wetenskaplike kennis konkreet is.

4. Wetenskaplike kennis is waardestry terwyl voorwetenskaplike kennis deur waarde bepaal en op waardeverwesenliking gerig is.
5. Wetenskaplike kennis is veronderstellingsloos terwyl voorwetenskaplike kennis van voorveronderstellings uitgaan en bevooroordeel is.
6. Wetenskaplike kennis is uiteenstellend en teenoorstellend terwyl voorwetenskaplike kennis met die volheid van die nafewe ervaring vervleg is.

Stoker meen dat bogenoemde onderskeiding tussen wetenskaplike en voorwetenskaplike kennis nie bevredig nie en hy weerlê ook elke sodanige onderskeid. Hy gee verder ook die verskil tussen wetenskaplike en voorwetenskaplike kennis wat behoort te bevredig (Stoker, 1969, pp.134-138):

Voorwetenskaplike kennis

Wetenskaplike kennis

- | | |
|---|---|
| 1. Dit staan in direkte verhouding tot alles waarmee hy te doen kry. Dit is verweef met die ervaring. | 1. Kennis word uit die totaliteit van die menslike ervaring uitgelig en daarvan afgesonder. |
| 2. Dit is algemeen menslik. | 2. Dit is slegs tot die beoefenaars van die wetenskap beperk. |

Voorwetenskaplike kennis

Wetenskaplike kennis

3. Dit word oorwegend sosiaal gevorm.

3. Die invloed van die individu staan hier sterk op die voorgrond.

4. Dit is nie opsetlik geverifieerde kennis nie - is nie onwaar of ongeldig nie, omdat dit gekenmerk word deur vertrouwe.

4. Dit wil die geldigheid en waarheid van sy kennis vasstel. Geldige en ware kennis moet sy bevindinge toets.

5. Dit is nie opsetlik sistematiserend of sisteemvormend nie. Dit kan bv. met sy ge=loof saamhang en so 'n eenheid vorm.

5. Dit moet relasies vind en blootlê. Daar moet 'n bepaalde sisteem wees.

6. Dit vorm kennis sonder om oor metode van kennisvorming te bekommer of dit krities te ver=antwoord.

6. Dit vereis 'n verantwoordbare en tegniese beheer van metodes.

1.2.6 Die kenaktiwiteit

1.2.6.1 Inleidende opmerking

Wetenskaplike kennis ontstaan uit die voorwetenskaplike kennis (Schutte, 1972, p.38). Stoker sê dat kennis in die openbaring - die fanerosis - wortel. Onder fane=

rosis word verstaan die openbaring van God, en die geheim van die ontmoeting tussen die kenner en die kenbare is dan geleë in dié openbaring. Die fanerosis (i.c. die openbaring) het 'n baie ruim betekenis en hieronder moet o.a. verstaan word 'n openbaringsaktiwiteit wat van die afdruk op die ontvangende bewussyn uitgaan na die verwerkende bewussyn. Die prinsipe van openbaring, volgens Stoker (1969, p.284), laat sowel ingressie as transendensie van die kenne van die begin af tot hul reg kom.

Waar kom Stoker aan die fanerosisidee of openbaringsidee?

Stoker aanvaar die onderskeid wat H. Bavinck en V. Hepp gemaak het van die begrip openbaring (1971, p.30), nl.:

- * Die openbaring van God self in die drie-eenheid;
- * die openbaring van God deur sy werke;
- * die openbaring van God aan die mens, deur sy Woord en skepping, tot alle dinge.
- * die openbaring van die geskapene (die skepping) aan die mens.

Dit is juis die openbaring van die geskapene self aan die mens wat vir Stoker die grondslag lê vir sy fanerotiese metode. Hy gebruik dié openbaring vir 'n filosofiese sowel as 'n wetenskaplike benadering van mens=

like kennis (Stoker, 1971, p.31).

Met die begrip "openbaring" word nie hier die openbaring van God aan die mens deur sy Woord bedoel nie, maar van die skepping aan die mens (Stoker, 1971, p.31). Dié openbaring het sy oorsprong by God, want God openbaar Homself in die geskape kosmos volgens sy plan. Stoker meen dat die planmatigheid deel is van die kosmos en daarin aanwesig is (1971, p.31). Die sondige mens is nou gekonfronteer met dié planmatigheid in die skepping.

Die openbaring aan die mens is nie 'n vergeefse daad nie, want die mens is geroep en toegerus om op die openbaring te reageer (Stoker, 1971, p.32).

Die kenbare vereis om geken te word, maar spreek op 'n swyende wyse, dog uitdruklik, die mens aan en die mens moet daarop reageer en antwoord - vandaar dat die metode ook as diafanerosis bekend staan.

Om te ken is om te reageer en te antwoord op die kenbare (Stoker, 1971, p.32). Dit beteken dat die mens primêr 'n antwoorder is. Die mens is 'n antwoorder op 'n immanente openbaring. Vanwaar is die immanensie? Dit is vanaf die kenbare soos dit sig bevind binne die kennende gees van die mens na die ingressie en die mens is in die kenne tot hier passief. Na die fanerosis vanaf die kenbare en die geloof aan dié fanerosis tree die aktiewe bewussyn in werking - dit reageer daar=

op ("antwoord") en so word die kenproses in werking gesit.

Omdat menslike kennis sowel as die geskape werklikheid gebonde is aan 'n wetsorde, sal die menslike kenaktiwiteit 'n wetmatige (ook 'n wetenskaplike) karakter vertoon en volgens 'n bepaalde kenmetode verloop.

Om dit te verstaan, moet daar na die kenteoretiese kenhandeling by Stoker gekyk word.

1.2.6.2 Relasionele aanvang van wetenskaplike kennis

Wetenskaplike kennis berus op voorwetenskaplike kennis. Uit probleme wat ontstaan in die voorwetenskaplike kennis, word een geneem vir wetenskaplike ondersoek.

Die geheim van die menslike kennis lê in die ontmoeting van die kenner met die kenbare (Stoker, 1971, p.29). Tog is die kenaktiwiteit en die kenbare verskillend en moeilik verstaanbaar. Hier, sê Stoker, gaan dit om die geheim van openbaring (1971, p.30). Die geheim van openbaring veronderstel 'n Openbaarder, iets wat geopenbaar word (i.c. die kenbare) en iemand aan wie geopenbaar word (i.c. die kenner of mens) (Stoker, 1969, p.284).

Nie net openbaring is van belang by die begin van wetenskaplike kennis nie, maar ook geloof. Geloof is apriories vir die vorming van kennis (Stoker, 1969, pp.281-284). Sonder geloof in die kenbare is kennis nie moontlik nie (Stoker, 1969, p.282).

Kennis begin by waarneming, of - om Stoker se term te gebruik - ontwaring. Dit is hier waar geloof 'n rol speel. Dit wat waargeneem word, moet aanvaar word.

Die hele mens ontwaar (Stoker, 1969, p.282). Ontwaring is waar die mens in kontak met die kenbare kom, dit hom toe-eien en hom daaraan oorgee (Stoker, 1969, p.282). Van die kant van die kenner beteken ontwaring die transendering na die kenbare toe. Van die kant van die kenbare beteken ontwaring die ingressie van die kenbare in die bewussyn in.

Dit beteken dat wetenskap begin deur die kenbare te ontmoet en te aanvaar. Ontwaring is nie isoleerbaar van kenne nie. Iets word nie in isolasie waargeneem nie. Die ontwaarde kan ðf geglo ðf betwyfel word. Deur geloof in die ontwaarde vind daar 'n ontmoeting plaas (Malan, 1968, p.285); vgl. ook Stoker, 1969, pp.281-282). Dié ontmoeting is meer as net kontak maak. Die mens word deur die ontwaarde "aangespreek"

Die ontwaring kan op sewe verskillende maniere plaasvind. Die kenner kan dus op dié sewe maniere in kontak met die ontwaarde kom. In Stoker se vroeëre werk (1933) het hy die volgende onderskeid gemaak tussen kenbron en kenkanaal:

Kenbron	Kenkanaal
1. Sintuiglik waarneembare kosmos.	1. Sintuiglike waarneming.
2. Eie sielslewe.	2. Introspeksie.
3. Werklikheid.	3. Dinamiese weerstandservaring.
4. Waardes.	4. Waardekeuring.
5. Sielslewe van ander.	5. Sosiaal-simpatiese.
6. Ideële gegewens.	6. Intuïsie.
7. Bonatuurlike.	7. Religieuse geloof.

In 'n jonger werk van Stoker (1969, p.56) onderskei hy nou die volgende metodes van ontwaring, ook genoem ingressiekanale, nl.

1. Sintuiglike waarneming.
2. Introspektiewe waarneming.
3. Invoeling (empatie).
4. Waardekeuring.
5. Weerstandservaring.

6. Intuïsie.
7. Eksistensiële siening.
8. Religieuse geloof.
9. Eksegetiese verstaan.

Om kennis te bekom, is meer as net ontwaring of sin= tuiglike waarneming. Daar moet kontak wees tussen die kenner en die kenbare (Stoker, 1969, p.281). Omdat daar kontak tussen kenner en kenbare is, is daar 'n ontmoeting (Stoker, 1969, p.282).

Die ontmoeting tussen die kenner en die kenbare veroor= saak 'n simbiose, 'n saamlewing. Dit is 'n saamlewing van die kenner met die kenbare (Stoker, 1969, p.283).

Die ontmoeting tussen kenner en die kenbare is 'n weder= sydse "ontmoeting" of "tegemoetkoming" (Stoker, 1969, p.283). Die empiriese werklikheid (i.c. die kenbare) maak 'n "afdruk" op die passiewe bewussyn. Die ontmoet= ting is nou tussen die passiewe bewussyn en die aktiewe bewussyn en nie tussen die empiries gegewene en die ak= tiewe bewussyn nie. Nou kan die bewussynsimmanente hom aan die bewussyn openbaar en dit is die fenomenolo= giese benadering (Stoker, 1969, p.282).

Ingressie is nie net ontwaring nie; dit is ook waar die fisiese met die biotiese, die biotiese met die psi= giese en die psigiese met die geestelike in kontak kom (Stoker, 1969, p.283, voetnoot 2).

Die transendensie van die kenne moet by die ontmoeting van die kenner en die kenbare aanvaar word. Van die kant van die kenne is dit 'n transendensie tot die waargenomene en van die kant van die kenbare 'n ingressie van die kengegewens in die waarneming (Stoker, 1969, p.283).

Om die ingressie en transendensie van kenne tot sy regte laat kom, moet daar 'n omvattende kenbeginsel wees en dit is die beginsel wat Stoker by Bavinck en Heppelen, naamlik van fanerosis (openbaring) (vgl. Stoker, 1969, p.284).

Die fanerosis is die sleutel tot die kenne. Dit vereis iemand wat openbaar, iemand aan wie geopenbaar kan word en iets wat geopenbaar kan word. Dié openbaring vereis 'n ontmoeting van die kenner met die kenbare.

Om ingressie en transendensie te laat plaasvind, is geloof in die kenbare nodig. Geloof is 'n daad van kenne waarsonder die kenner nie werklik die kenbare kan ontmoet nie (Stoker, 1971, p.28).

1.2.6.3 Die relasionele kengang van wetenskaplike kennis

Daar is baie kenaktiwiteite. Een kenaktiwiteit is denke. Na die ontmoeting tussen kenner en kenbare en die gevolglike ingressie en transendensie, is daar 'n simbiose van die kenner en die kenbare. Hiervan vorm die kenner nou denkbeelde (Stoker, 1968, p.288).

Denkbeeldvorming is 'n gedurig veranderende proses in die ontwikkeling van die wetenskap (Stoker, 1969, p.289).

Denke alleen is egter vir die vorming van kennis ontoereikend; kenne is hiervoor noodsaaklik. Kennis is die resultaat wanneer die kenner sy kenne op die kenbare rig.

Met denke word 'n denkbeeld gevorm (Stoker, 1969, p.288). Denke vorm nie net denkbearde nie, maar ook begrippe en oordele.

'n Begrip is 'n denkbeeld wat die mens denkend beheers, bv. 'n boom (Stoker, 1969, p.288).

'n Idee is 'n denkbeeld waarvan die mens die sin verstaan, maar dit gaan die verstand te bowe (Malan, 1968, p.288; vgl. ook Stoker, 1969, pp.288-289).

Met die kengang en die vorming van denkbearde word die aandag nie meer direk op die kenbare gerig nie, maar wel op die denkbearde (Stoker, 1969, pp.288-290).

Deur die aandag nou spesifiek op die vorming van denkbearde te rig, word verskillende denkbearde gevorm. Die verskillende denkbearde vorm oordele. Deur afleidings van die verskillende oordele te vorm, word 'n nuwe oordeel gevorm. Dit staan bekend as redenering (Stoker, 1969, p.288).

Deur redenering word 'n omvattende denkbeeld gevorm wat alle vorige denkbeelde saamvat. Die verskillende denkbeelde word saamgevat in 'n omvattende denkbeeld en word 'n denkwêreld genoem (Malan, 1968, p.288; vgl. ook Stoker, 1969, p.290). Die denkwêreld is òf 'n teoretiese òf 'n logiese konstruksie.

Nou beskik die kenner nie meer oor die kenbare nie, maar wel oor sy denkbeelde van die kenbare. Die denke is egter nie outonoom nie, maar wel soewerein (Stoker, 1969, p.293). Dit is noodsaaklik om denkbeelde te vorm om dieper in die kenbare in te kan dring.

Daar kan nie by denke stilgestaan word nie, daar kenne ook 'n rol speel. Kenne is immers meer as denke en sluit denke in (Stoker, 1969, p.290). Dit sluit nie net denke in nie, maar ook denkarbeid. Dit is die kenne wat die denke, die denkarbeid sinvol maak (Stoker, 1969, p.290). Deur te ken, word denkbeelde gevorm en word die kenbare ontsluit en meegedeel (Stoker, 1969, p.291).

Stoker sê denke is die teoretiese vorming van denkbeelde, oordele, teorieë ens.. Denke berus op waarneming (ontwaring) en so vorm die mens 'n teoretiese denkkonsepsie. Denke het geen doel op sigself nie. Denke vind sy doel in die kenne. Denke vra geloof. Denke het verder 'n kontrole oor die vorming van teoretiese konstruksies. Denke kan analiseer, vertolk ens.. As gevolg van dié feit, het baie mense al ge-

dink dat die menslike denke outonoom is (Malan, 1968, p.288; vgl. ook Stoker, 1969, p.291).

Kenne daarenteen omvat denke. Konkrete en ware waarneming is 'n kennende waarneming. Denke is die instrument van kenne en daarom is konkrete en ware denke 'n kennende denke. Kenne stop egter nie denke nie. Kenne vereis 'n "nuwe" ontmoeting, 'n nuwe betrokkenheid met die kenbare. Dit bewerk 'n harmonie tussen die kenner en die kenbare; dit bewerk 'n simbiose tussen kenner en kenbare (Stoker, 1971, p.30).

Wetenskaplike kennisvorming kan nie by kenne, denke of redenering volstaan nie.

1.2.6.4 Die relasionele voleinding van wetenskaplike kennis

Met die denkbeelde het die kenner nou 'n teoretiese wêreld gevorm wat van die kenbare te onderskei is. Die kenner rig nou sy denke op sy gevormde denkbeelde (Stoker, 1969, p.293).

Die resultaat van denke en denkbeelde is nie die laaste antwoord op die taak deur die kenbare aan die mens as kenner gestel nie. Nie denke nie, maar kenne voleindig die denkproses, en wel deur die denkbeelde aan die kenbare te verifieer en sodoende breër en dieper in die kenbare in te dring en dit te ontsluit (Stoker, 1969, p.294).

Die kenne moet geverifieer word. Die kenne transen=deer nou tot die kenbare. Kenne sal die denkbeelde aan die kengronde (die kenbare, die geopenbaarde) verifieer (Stoker, 1969, p.295). Dit beteken dat die kenne, nou verryk met denkbeelde as moontlike antwoord (e) op die gevraagde, die kenbare weer ontmoet.

As geloof aan 'n bepaalde denkbeeld die ontmoeting verhinder, kan die kenbare (van homself getuiend) ingresiesief deur die versluerde denkbeeld breek (Stoker, 1969, p.295).

Dit beteken dat die kenne oop moet wees vir alles wat ontwaar is.

Die kenner kom nou, danksy die gevormde denkbeelde, terug tot die kenbare wat die kenner in staat stel om dieper in die kenbare in te dring (Stoker, 1969, p.295).

Die verifikasie van die denkbeelde aan die kenbare is die ontsluiting of onthulling van die kenbare. Dit vorm 'n simbiose, nl. die lewendige verkeer van die kenner met alles wat kenbaar is (Stoker, 1969, p.296).

Dié ontmoeting maak dit wat by die aanvang potensieel kenbaar was, aktueel gekend en bring wat by die aanvang verborge was, tot openbaarheid. Kenne in dié opsig is veel meer as net 'n rekonstruksie van die kenbare (Stoker, 1969, p.296).

Daar ontstaan met elke kenantwoord 'n nuwe probleem (Stoker, 1969, p.295). Die kenbare wat ontsluit is, bied aan die kenner nuwe kentake. Met elke voleinding van 'n kentaak of probleem wat opgelos is, word daar weer 'n begin gemaak met 'n nuwe kentaak.

Die resultaat van dié kenaktiwiteit is kennis.

1.2.7 Kennis

God is die absolute Eenheidsgrond van menslike kennis.

Die verskeidenheid en verskeurdheid in die verskillende menslike gelowe en lewens- en wêreldbeskouings beïnvloed die menslike kennis. Dit kan tot 'n foutiewe of verkeerde kennis lei.

Alle kennis is basies teoreties.

Kennis is die resultaat wat verwerf is deur die kenende mens wat sy kenaktiwiteit rig op dit wat vir hom kenbaar is.

Kennis is egter beperk tot die kenbare. Menslike kennis wat tot die skepping behoort en dus kreatuurlik is, is enstaties vervleg met die kenbare (Stoker, 1971, p.28).

Daarom sal die kennis deur die volgende beskouinge medebepaal word:

- * Die mens se siening van God sal sy siening van kennis bepaal;
- * die mens se siening van die kosmos sal sy siening van kennis bepaal;
- * die mens se siening van die mens sal sy siening van kennis bepaal.

Die mens se siening van God is ook bepalend vir sy siening van kennis. Daar is 'n onderskeid tussen God en sy skepping. Niks van God self is kreatuurlik nie. God is in geen opsig gelyk aan sy skepping nie.

Die doel van ondersoek en ontleding is die eer van God. Dit beteken dat daar 'n grens in die menslike kennis en kenne is (Stoker, 1969, p.284). Dit bring mee dat menslike kennis onselfgenoegsaam en ten dele is. Kenne is prinsipiëel van aard en staan oop vir dit wat die menslike verstand te bowe gaan.

Verder bepaal die mens se siening van die kosmos sy siening van kennis. Die kosmos is onselfgenoegsaam en wys heen na sy oorsprong, nl. God (Stoker, 1969, p.127).

Stoker noem dit 'n teale ontiese apriori (Stoker, 1970, p.227). Daar is 'n radikale verskeidenheid in die kosmos ingebed. Die verskeidenheid is nie ordeloos nie; daar is 'n wetsorde in die skepping (Stoker, 1969, pp.202-203). Die mens en die hele kosmos het in sonde geval, daarom is daar 'n verskeurdheid in geloof en lewens- en wêreldbeskouings.

Die sondeval het 'n invloed op die menslike kennis. Dit beteken dat die mens foutiewe denkbeelde kan vorm en foutiewe kennis kan hê (Stoker, 1969, p.259). Die sondeval het 'n verskeurdheid tussen kenner en kenbare laat ontstaan en daardeur het die samehangende verskeidenheid van die kenbare en die kenner nie tot sy reg gekom nie.

Die mens se siening van die mens bepaal ook sy siening van die menslike kennis. Die mens is 'n skepsel, wetsonderworpe en onselfgenoegsaam, in sonde geval (Stoker, 1969, p.259).

Oorspronklik is die mens na die beeld van God gescape met 'n bepaalde roeping en opdrag hier op aarde (Stoker, 1969, p.257). Die mens was oorspronklik antwoord, en sy kenner was antwoord op die take wat vir die mens gegee is ten opsigte van die kenbare (Stoker, 1969, p.130).

Samevattend kan die kenmerke van die menslike kennis, volgens Stoker, as volg gegee word (Stoker, 1970, p.33):

- * Onselfgenoegsaam
- * Begrensd
- * Ten dele
- * Nie neutraal nie
- * Prinsipieel
- * Dit moet oopstaan vir dit wat die verstand te bowe gaan.

* Dit is 'n faset van die menslike roeping op aarde.

* Die doel is die verheerliking van God.

1.3 Evaluering van H.G. Stoker se kenteorie

Dit is nie die doel of taak van dié studie om die wysgerige denke van Stoker se meriete te bepaal nie. Vir die doel van die studie sal slegs volstaan word by enkele opmerkings. Dit blyk dat die kenteorie van Stoker ooreenstem met die nie-konsekvente empiristiese siening van Aristoteles, gekoppel met die fenomenologie (vanweë sy studies onder Max Scheler) en gesintetiseer met die Skrif via Bavinck. Die stelling kan nader toegelig word.

Soos genoem, toon Stoker se kenteorie ooreenkomste met die Empirisme of die Afdruckeleer wat o.a. aangetref word by Aristoteles (Taljaard, 1976, p.272). Die verskil is egter dat Aristoteles geen sintuig gehad het vir die waarneming van God (die intelligibele) nie. Stoker het vir die waarneming van die "bonatuurlike" wel 'n ingressiekanaal gehad, naamlik die religieuse geloof (vgl. Stoker, 1933; 1969, p.56, e.a.).

Die groot eksponent van Aristoteles in die Middeleeue was Thomas van Aquinas (vgl. Van der Walt, 1977, p.87). Hy het op 'n stadium in sy lewe ook die Empiristiese kenteorie met die ingressieleer gehad. Sy arbeid is niks anders as 'n stuk sintese-wysbegeerte nie, omdat

dit niks anders is as die akkommodasie van die antiekheidense leerstukke met 'n Skriftuurlike grondmotief (vgl. Van der Walt, 1977, p.87). Hy verwerp egter later die siening van Aristoteles (vgl. Spier, 1959, pp.100-101), en verwerk Aristoteles tot sy eie subsistensieteorie en dié teorie is weer vir die fenomenologie van wesentlike belang (vgl. Taljaard, 1976, p.273).

Juis vanweë die subsisterende vorme wat in God is en Hom assisteer in sy skeppingswerk, het Thomas van Aquinas se subsistensieleer of teorie ontstaan. Die assisterende dele is analoog aan die essensie van God (vgl. Spier, 1959, p.101) en is ante rem in God. Hulle assisteer God as Hy iets skep en kan so in rebus in iets kom. Dit beteken dat as iets geskep word, ontvang die dele 'n eksistensie binne-in dit wat geskep word en van hier kom die dele deur abstraksie (Thomas van Aquinas onderskei drie soorte abstraksies: vgl. Spier, 1959, p.101) post rem in die bewussyn. As dit wat nou in die bewussyn ingekom het, nou ooreenstem met sy bestaan ante rem, is die mens seker dat dit wat hy waargeneem het, waar is (vgl. Taljaard, 1976, p.273). So word daar by Thomas van Aquinas die bekende waarheidskriterium aangetref (vgl. Taljaard, 1976, p.273; Spier, 1959, p.101) as die leer van die ooreenstemming van die denke met die syn.

Om Stoker reg te kan verstaan, moet dié lyn verder gevoer word. In sy Christelike wereldbeskouing (1904) van H. Bavinck gee hy wesentlik dieselfde kenteorie

weer as Thomas van Aquinas (vgl. 1904, hoofstuk 1) wat hy nou verbind met die openbaringsbegrip en sê dat die waarheid as gedagtes van God die mens s'n word (hy verwys na Rom.1:18) en dit is wel as volg moontlik (1904, pp.23-24):

"De universalia in re gaan langs den weg der zinnelijke waarneming door denkende werkzaamheid van den nous (die Griekse letters word nie hier aangehaal nie - P.C.v.d.W.) in ons bewustzijn over. De wêreld word en kan alleen ons geestelijk eigendom worden, omdat zij zelve geestelijk, logisch, bestaat en in de gedachte rust" (vgl. ook Jaarsma, 1935, pp.94-100).

Stoker as fenomenoloog sien die subsisterende dele (vorme) as niks anders as die wese, die essensie van die dinge nie (vgl. Stoker, 1969, p.289). Dit (die vorme) moet nou aanskou word en van die vorme is daar weer 'n "spreke" tot jou. Dit, (die spreke), gekoppel met die siening van Bavinck, is 'n openbaring aan die mens, of soos Stoker dit noem, 'n fanerosis. Die openbaring of fanerosis wat daar van die idion (ding of vorm) uitgaan, blyk 'n sintese te wees tussen die Skrif (Bavinck) en die Fenomenologie.

Ten slotte kan volstaan word by 'n siening van Taljaard ten opsigte van die gedagte dat die kenbare die mens "aanspreek" of dat die kenbare homself aan die mens "openbaar" (vgl. Taljaard, 1976, p.272):

"Discernibility is a creational characteristic of the earth and man was endowed by God with the ability to know. In this sense it would have been absurd of God to reveal the knowable to the knower".

Dit laat die vraag ontstaan of dié kenteorie of dele hiervan binne 'n Christelike kenteorie gebruik kan word en of dit vir die Opvoedkunde werklik van betekenis kan wees. Gesien egter die feit dat die Suid-Afrikaanse Opvoedkundetoneel sterk beïnvloed word deur fenomenoloë, sal die studie tog baat vind by 'n wetenskaplike verantwoording van die kenteorie van Stoker, want hy het al ons oë oopgemaak vir sekere slagysters wat ook by die Fenomenoloë aangetref sal word.

1.4 Slot

Ten slotte word Stoker se kenteorie as volg gesistematiseer en saamgevat:

- * Voorwetenskaplike kennis
- * Wetenskaplike kennis
- * Relasionele aanvang van wetenskaplike kennis
 - Transendensie van die kenner na die kenbare
 - Ontwaring
 - Ingressie van die kenbare in die kenner
 - Die idion getuig van homself
 - Kontak via geloof
 - Ontmoeting

(Dit blyk dat in hierdie fase die gnotiese aktiwiteit van die kenbare uitgaan terwyl die kenner, hier ontvangend, dus gnoties passief is).

- * Die relasionele kengang van die wetenskaplike kenne
 - Vorming van denkbeelde
 - Vorming van begrippe
 - Vorming van oordele
 - Redenering
 - Vorming van 'n omvattende denkbeeld

- * Die relasionele voleinding van die wetenskaplike kenne
 - Verifiëring
 - Oplossing
 - Transendering weer na die kenbare
 - Nuwe probleme
 - Begin van 'n nuwe kentaak.

2. DIE FENOMENOLOGIESE KENLEER BY ENKELE OPVOEDKUNDIGES IN DIE R.S.A.

2.1 Inleiding

In die R.S.A. is daar baie fenomenologiese opvoedkundiges. Soveel fenomenoloë as wat daar is, soveel verskillende vertolkings, eie interpretasies en toepassings van die Fenomenologie is daar.

In die bespreking wat volg, sal gepoog word om die gemeenskaplike van die verskillende fenomenoloë uit te lig en sodoende hul kenleer te formuleer.

Die fenomenologie is 'n besondere antwoord op 'n besondere wysgerige vraag rakende die werklikheid. Hierop is daar meer antwoorde as juis die fenomenologiese antwoord. Vandaar dat die fenomenologie 'n tipies-wysgerige konsepsie bied en dus moontlik is binne 'n verskeidenheid wysgerige strominge. So word die fenomenologie o.a. aangetref in die Lewensfilosofie by Max Scheler en in die Eksistensiefilosofie by Heidegger en Sartre, maar ook by die Neo-Idealisme soos by Husserl en in die Neo-positiwisme by Brentano. Die fenomenologie kom dus voor by die Rasionalisme sowel as die Irrasionalisme. Die fenomenologie het egter sy eie metodes en dit is 'n metode waarmee daar deurgedring kan word tot die wese van die werklikheid en 'n metode om kennisvorming te beskrywe. Die eintlike metode van die fenomenologie is die van wesenskou via reduksie. Die wese is dan die universele wat verkry word deur redusering van die individuele, en dié wese is wet.

Die grondidee van die fenomenologie is die rasionele (Terblanche, 1972, p.78). Deur die verstand is die mens in staat om die werklikheid wat vir die menslike verstand toeganklik is, te verklaar (Terblanche, 1972, p.78).

Die fenomenologie as kenmetode dring nie dieper in as die empiriese werklikheid nie. Dit kan nie tot die bo-empiriese deurdring nie. Gunter meen (1961, p.289) dat die fenomenologie nie metafisika is nie. Dit is wel 'n metode waarmee kennis verkry word, dit wil sê dit is 'n wysgerige kenleer, maar dit is nie begron- dend nie.

2.2 Wat is fenomenologie?

In werke van die Suid-Afrikaanse fenomenologiese op-voedkundiges word 'n volledige verklaring gekry van wat die woord fenomenologie beteken, asook die herkoms daarvan (vgl. Pistorius, 1969; Landman, Gous, 1969, ens.).

De Graaff (De Graaff en Baker, 1966, p.133) tipeer die fenomenologie soos volg:

"Zij is een methode die zich bezighoudt met het onderzoek naar het concrete verschijnsel, het onmiddellijk gegevene, om aldus het wezen ervan op het spoor te komen".

Die fenomenologie is 'n metode wat die wetenskaplike se verhouding met die wêreld verander (Landman, e.a., 1969, p.64). Dit is (volgens hulle) 'n vooroordeelvrye soeke, en bring die leefwêreld nader aan die bewussyn.

Die fenomenologiese metode kom daarop neer dat hulle wil luister na wat die fenomeen van homself te kenne

gee (Van Wyk, s.j.a., p.2). Die verskynsel moet self sy wese aan die kenner openbaar. So gesien, kan die fenomenologie beskou word as 'n wetenskaplike metode wat die verskynsels vir hulself wil laat spreek (Van Wyk, s.j.a. p.1).

Die houding blyk duidelik uit 'n ontleding van die woord fenomenologie. Die woord fenomeen beteken dit wat sigself toon of self openbaar. Logos beteken aan die lig kom of iets bekend maak (Gunter, 1961, p.284). Fenomenologie beteken dus om self bekend te maak.

Die fenomenologiese metode kom daarop neer dat die verskynsel homself moet vertoon soos dit is. Hieruit kan reeds afgelei word dat die lewens- en wêreldbeskouing van die wetenskaplike nie 'n rol mag speel nie (Van Wyk, s.j.a., p.2). Dit is dan skynbaar ook moontlik, want die fenomeen is gnoties aktief en nie die wetenskaplike nie! Die beoefenaar van hierdie metode soek na algemeen geldige kennis.

Die fenomenoloog wil die natuurlike ervaring reduseer of terugvoer tot die oorspronklike ervaring (Van Wyk, s.j.a. p.2). Die fenomenoloog se kennis van die opvoedingsverskynsel moet bloot die resultaat wees van die wisselwerking of dialoog wat daar bestaan tussen die wetenskaplike en die opvoedingsfenomeen (Van Wyk, s.j.a., p.4).

Om tot die wese van die opvoedingsfenomeen deur te dring, meen die fenomenoloog, is hy verplig om sy

persoonlike instelling, lewensopvatting, wense, begeertes, teorieë, waarderinge en geloof tussen hakies te plaas (Van Wyk, s.j.a., p.4). Dit bring mee dat die fenomenologiese metode 'n beskrywende metode is. Dit gee 'n opinievrye beskrywing van die werklikheid (Landman, e.a., 1975, p.9).

Gunter sê (1969, p.289) dat die fenomenologie geen normatiewe wetenskap is wat oor die waarde van die fenomene moet oordeel nie, maar dat dit suiwer beskrywend is.

Die fenomenologie is 'n metode wat die wetenskaplike se verhouding tot die wêreld verander. Dit is 'n vooroordeelvrye soeke na die wesentlike; dit wil die essensies ontdek, daaraan betekenis gee en dit beskrywe (Landman, 1975, p.61).

2.3 Die voorwetenskaplike leefwêreld

Die voorwetenskaplike leefwêreld word gekenmerk deur die alledaagsheid, die vanselfsprekendheid (Landman, e.a., 1975, p.51). Dit verskaf aan die nie-wetenskaplike 'n gevoel van geborgenheid en veiligheid. Die werklike essensiële van die opvoedkundige werklikheid bly in die voorwetenskaplike leefwêreld 'n verborgenheid. Die alledaagsheid lei verder tot die vanselfsprekende aanvaarding van dinge en dit is juis dié vanselfsprekendheid en alledaagsheid wat aanleiding gee tot wetenskaplike arbeid (Landman, e.a., 1975, p.52).

Die voorwetenskaplike leefwêreld is ingebed in die lewe self. As die wetenskaplike (opvoedkundige) wetenskaplik te werk moet gaan, word 'n gebied in die voorwetenskaplike leefwêreld afgebaken (Landman, 1969, p.41). Wetenskapsbeoefening beteken dat 'n gebied uit die volle lewe afgebaken word vir nadere ondersoek.

Die fenomenologiese wetenskaplike kenleer het sy vertrekpunt in die voorwetenskaplike leefwêreld.

2.4 Onwetenskaplike werkswyse

Dit is wanneer bepaalde dogmatiese en wêreldbeskoulike lewensbeskouinge ens. as bindend vir die wetenskap beskou word (Landman, 1969, p.40).

2.5 Die fenomenologiese wetenskaplike kenleer

2.5.1 Vooraf

Tereg het Terblanche (1972, p.87) gesê dat dit baie moeilik is om presies aan te dui wat die fenomenologiese metode presies behels.

Die wetenskaplike kenteorie van die fenomenologie soek slegs die wesenskenmerke: die werklikheid self. Om dit te kan bereik, is 'n bepaalde kenteorie nodig, wat verskil van fenomenoloog tot fenomenoloog en van opvoedkundige tot opvoedkundige in die fenomenologie.

Oberholzer tipeer die taak van die fenomenologiese wetenskaplike as nie die berekeninge en dingontleding na hulle eienskappe nie, maar wel as sin-gewinge, bekleuring, toevoeging, toekenning, besegging ens. (1968, p.241).

Landman weer meen dat wetenskap die krities verantwoordbare, sistematiese en metodies verkreë - maar tog ontslote - kennis is wat berus op ware, universele, algemeen en noodwendig geldige oordele en uitsprake aangaande 'n bepaalde afgebakende, selfstandige en samehangende perspektief op die leefwêreld as lewenswerklikheid (Landman, 1969, p.16).

Enkele fenomenologiese opvoedkundiges se siening van dié kenteorie word nou nader bekyk om daarmee die fenomenologiese kenteorie te formuleer.

2.5.2 C.K. Oberholzer

Hy meen dat die lewensbeskouing voorskrywend is. Lewensbeskouing moet uit die wetenskapsbeoefening geweerd word. Die wetenskap is volgens hom slegs deskriptief en nie verklarend nie. Die vertrekpunt van die wetenskap is die ervaringsfeit soos wat dit in die menslike gesigsveld kom (Van Wyk, s.j.a., p.6).

Daar is tussen wetenskappe geen gemeenskaplike grondnoemer aanwysbaar nie (Oberholzer, 1968, p.233). Selfs in die fenomenologie is daar geen gemeenskaplike grondnoemer aanwysbaar nie, en wel vanweë die feit van die

waarskynlike onmoontlike om afdoende te sê wat fenomenologie presies is. Selfs Oberholzer sê soveel voorstanders, soveel fenomenoloë is daar.

Hoewel Oberholzer geensins 'n volledige kenmetode het waarvolgens die fenomenoloog kan werk nie, gee hy tog in besonderhede die reduksiestappe wat die fenomenoloog moet volg. Hy noem die volgende stappe (Oberholzer, 1968, pp.236-238).

1. Fenomenologiese reduksie (epoché).
2. Eidetiese reduksie.

Die fenomenologiese reduksie of die epoché laat die bewussyn in sy suiwerheid onaangeraak. Die totale wêreld het vir die suiwere bewussyn fenomeen geword. Al word die totale wêreld tot fenomenaliteit gereduseer, verdwyn dit nie daarmee nie. Die suiwere bewussyn bedink nog altyd iets en dit is die struktuur van die denke en daarmee die voorwerplikheid wat hy bedink.

Die eidetiese reduksie wil die gegewens van die bewussyn tot sy alleressensieelste vorm of eidos herlei. Langs die weg van verdere opskorting van bepaalde fasette van die belewinge bly uiteindelik slegs die gesuiwerde, wesentlike struktuur van die verskynsel in die vorm van suiwere subjektiwiteit oor (Oberholzer, 1968, p.238). In sy beskouings oor die fenomenologie word hy sterk beïnvloed deur Husserl.

Om by die wesentlike van die opvoedingsfenomeen uit te kom, moet die fenomenoloog die reduksiestappe gebruik, en so kan die fenomeen se wese beskou word.

Die mens is volgens Oberholzer (1968, p.239) nie net in 'n verwickelde wêreld nie, maar die mens moet ook die wêreld aan kritiese dwarskyking onderwerp. Hierdie dwarskyking kan ook gerig wees op die verwickeldheid van die ander met die wêreld van die medemens. Die dwarskyking is 'n belangrike element in die vorming van kennis by die fenomenologie.

Oberholzer (1968, p.239) sien as taak van die pedagogiese wetenskapsbeoefening op fenomenologiese grondslag, die gedyende uitkoms van ontleding van die waarnemende bewussyn in sy betekende en singewende gerigtheid op spesifieke gebeure. Dit is die tot spreke bring van die verborge logos en hiermee is daar ook dan 'n aansluiting by Stoker.

2.5.3 C.F.G. Gunter

Gunter gebruik ook die fenomenologiese metode, hoewel hy die term selde gebruik. Hy beoefen sy opvoedkunde fenomenologies, maar slaag nie altyd daarin om sy lewensbeskouing uit die beoefening van sy wetenskap te hou nie (vgl. Gunter, 1967, voorwoord).

Tydens die wisselwerking tussen fenomenoloog en fenomeen word kennis gebore. Die mate van waarheid van die

kennis hang af van die mate waarin die fenomenoloog daarin slaag om die fenomeen self te laat spreek (Gunter, 1961, p.286). Hy sê dat die mens en die wêreld nie eensydig is nie, maar mekaar bepaal.

Ook Gunter gee nie 'n volledige wetenskaplike fenomenologiese kenteorie weer nie, en soos Oberholzer onderskei hy twee reduksiestappe (1961, p.288):

1. Fenomenologiese reduksie.
2. Eidetiese reduksie.

Gesien in die lig van die opvoeding wil die fenomenoloog, volgens Gunter (1961, p.289) die opvoeding as konkrete verskynsel, konkrete menslike verskynsel, self tot spreke bring sonder om dit met sy eie vooroordele te bederwe.

2.5.4 P. Pistorius

Pistorius gaan in sy werk (1969) verder en gee 'n vollediger beeld van wat die fenomenologiese kenteorie is wat in die ondersoek van die opvoedingsfenomeen gebruik word.

Hy meen die uitgangspunt van die fenomenologie is dat die mens en wêreld wedersyds onafskeidbaar van mekaar is. Die by-mekaar-wees en met-mekaar-wees laat 'n ontmoetingsituasie ontstaan. Hy beskou die fenomenologie as 'n wysbegeerte van ontmoeting (Pistorius, 1969, p.290).

Om die opvoedingsfenomeen self tot spreke te laat kom, is 'n bepaalde kenteorie nodig. Nie net Pistorius nie, maar ook ander, gaan leun aan by die wysgeer Husserl in die ontwerp van dié bepaalde fenomenologiese kenteorie (Pistorius, 1969, p.292).

Die doel van die vasgestelde kenteoriestappe is om die ervaringsgegewens aan die lig te laat kom soos dit oorspronklik binne die menslike ervaringshorison verskyn het voordat die mens allerlei teoretiese (geloofs-) konstruksies daarop afgedruk het (Pistorius, 1969, p.292).

Pistorius meen dat die fenomenologiese metode aanvaarbaar is, omdat dit die opvoedkundige besinning los maak van dwingende sisteemdenke en ideologieë wat die kind se bestaanswyse met begrensde en statiese verklarings wil inkluister en daarmee sy vryheid as wordende wese ontken (Pistorius, 1969, p.298).

Die fenomenologiese metode verhinder die fenomenoloog om kontak met die werklikheid te verloor (Van Wyk, s.j.b., p.7).

Met die kenteorie van die fenomenologie wat Pistorius gee, meen hy om toegang te verkry tot die oorspronklike ervaring met die natuurlike betekenis wat dit vir die wetenskaplike het.

Pistorius (1969, pp.293-298) noem die volgende stappe in die fenomenologiese kenteorie:

1. Epoché: dit is die afsnyding van die lewens= beskouing. Vooropgestelde vooroor= dele word afgesny. Slegs die verskyn= sel self word ondersoek.
2. Reduksie: dit is 'n teoretiese stap waar daar in die verbeelding een of ander aspek van die verskynsel weggelaat of weg= gedink word. Deur die reduksie word vasgestel wat die essensiële kenmer= ke van die fenomeen is.
3. Wesensvorming: nadat die wesentlike kenmerke van die opvoedingsidion vasgestel is, beteken dit nog nie dat die essensie self begryp is nie. Nou word daar 'n idee gevorm van wat die essensie in sy totaliteit behels.
4. Wesenskou (intuïsie): dit is 'n vorm van er= varing wat meer as net sien is. Dit wil die fenomeen verklaar om so tot die wesentlike betekenis van die fenomeen te kom.

2.5.5 W.A. Landman e.a.

2.5.5.1 Inleidende opmerking

Die ander wat hier saam met Landman genoem gaan word, is die volgende: C.J.G. Kilian, S.G. Roos, T.A. Viljoen

en S.J. Gous.

Reeds in 1969 in die werk Inleiding tot die fundamentele pedagogiek (Landman en Gous, 1969) word 'n fenomenologiese kenteorie uitgewerk en in 'n later werk (Landman, Kilian, Roos, Viljoen, 1975) word die kenteorie enigszins vollediger uitgewerk. Uit die werke sal gepoog word om vas te stel wat die fenomenologiese kenteorie is.

2.5.5.2 Die fenomenologiese beginpunt

Die egte wetenskaplike verwondering van die begeerte om te weet, lei tot die vra na die gronde van die fenomen (Landman, 1975, p.52). Dié verwondering is die intuïtiewe denkende skou van die partikuliere verskynsels. Die verwondering lei tot die begeerte om te weet. Dit beteken dat die opvoedkundige na die syngronde soek (Landman, e.a., 1975, p.52).

Die opvoedingsverskynsel moet deur die opvoedkundige afgebaken word. Hy soek die objeksg gebied binne die lewenswerklikheid self (Landman, 1975, e.a., p.52). Dié objeksg gebied word afgebaken of getematiseer uit die voorwetenskaplike leefwêreld.

Landman meen dat dit duidelik is dat die werklike essensies van die opvoedingsgebeure vanweë hulle alle-daagsheid en vanselfsprekenheid versluier is (Landman, e.a., 1975, p.52).

Die opvoedkundige fenomenoloog moet die afgebakende gebied, die objekgebied, ontmoet. Die vertrekpunt is die subjek-objekrelasie, die mens-wêreldrelasie (Landman, 1969, p.28). Die verhouding tussen subjek en objek is 'n oorspronklik gegewe werklikheidsituasie. Die ontmoeting is 'n wedersydse ontmoeting tussen die kenner en die kenbare (Landman, e.a., 1975, p.54). Die fenomenologiese metode is verplig om die gemeenskaplike van die werklikheidsgegewens waar te neem. Slegs deur die ontmoeting kan kennis verkry word. So kan kennis dan gevorm word as die subjek en objek, die kenner en die kenbare mekaar ontmoet. Om kennis te kan vorm, moet die kenbare sy wesenskenmerke aan die kenner ten toon stel.

2.5.5.3 Die reduksiestappe

2.5.5.3.1 Opmerking

Die volgende fase in die fenomenologiese metode is die fenomenologiese reduksiestappe wat beteken om deur te dring na die essensiële. Die werklikheid of die fenomeen moet benader word sonder voorveronderstellings. Die reduksiestappe is introspeksie wat in stilte geskied (Spiegelberg, 1960, pp.659 en 672).

Landman sê die reduksie is om deur te dring tot die wesenskenmerke van die fenomeen se grondstruktuur (Landman, 1969, p.30). Dit is die bepaling van die fundamentele kenmerke van 'n bepaalde verskynsel.

Dié verskynsel is aan almal gegee om te ken en is vir almal sigbaar; in dié geval die opvoeding. Nadat die vertrekpunt afgebaken is, kan met die reduksiestappe begin word. Die eerste reduksiestap is die fenomenologiese reduksie.

2.5.5.3.2 Die fenomenologiese reduksie

Die fenomenologiese reduksie is om alle vooroordele (Gunter, 1961, p.288), alle gelowe, dogmas, opinies tussen hakies te plaas (Landman, 1969, p.31). Dit kom daarop neer dat die lewens- en wêreldbeskouing van die wetenskaplik-fenomenologiese ondersoeker tussen hakies geplaas moet word (Landman, 1975, p.58).

Met die fenomenologiese reduksie moet daar deurgedring word na die wesenskenmerke van die saak self (Landman, 1969, p.31; Landman, 1975, p.58; Gunter, 1961, p.288). Daar moet ontslae geraak word van lewensbeskoulike opvattings en dit moet voorlopig tussen hakies geplaas word.

Van dié fenomenologiese reduksie word ook gepraat as die epoché (vgl. Pistorius, 1969, pp.293-294; Oberholzer, 1965, p.237). Om te begin, mag geen standpunt ingeneem word nie. Dit, meen die fenomenoloog, sal objektiwiteit ten doel hê.

Dit is belangrik om daarop te let dat ALLES tussen hakies geplaas moet word, ook ander wetenskappe. Daar moet weer van vooraf begin word (Landman, 1975, p.59).

Deur van vooraf te begin, kan by die saak self begin word.

Die fenomenologiese reduksie is nie voldoende nie. Met die suiwere bewussyn kan nie iets begin word nie. Dit is nog nie absolute kennis nie (Oberholzer, 1965, p.237). Die tussen hakies plaas van die lewensbeskouing is slegs tydelik en laat nie die lewensbeskouing verdwyn nie. Dit laat die lewensbeskouing slegs verdwyn terwyl die fenomenologiese proses aan die gang is (Dit maak die kenner slegs gnoties-passief?).

Die verskynsel wat ondersoek word, is nou gereduseer, dit is "kaal". Die verskynsel, of fenomeen wat gestroop is van alles wat dit kon versluier, word nou die onderwerp van ondersoek. Die ondersoek na die fenomeen (onderwerp) staan bekend as die eidetiese reduksie.

2.5.5.3.3 Die eidetiese reduksie

Eidetiese reduksie is daardie proses om die eidos kaalgestroop te kry. Alles wat verskynsel is, moet van die eidos gestroop word. Sodra die eidos daar "kaal" is, kan dit tot spreke oorgaan. Eidos is die Griekse term vir wese en eidetiese reduksie beteken dus die redusering van alles tot net die wese oor is. Hierdie wese is egter binne in die bewussyn.

Onder eidetiese reduksie verstaan Landman verder (1975, p.60) die moontlikheid om deur beskrywing en uitleg

van die besondere voorbeeld die universele sin wat daarin verbesonder is te ont-dek.

Die denke rig hom nou nie meer op die voorwerp nie, maar op die strukture van die voorwerp of voorwerpe (Oberholzer, 1965, p.237). Hier probeer die onder=soeker om objektief te staan. Daar moet deurgedring word na die wesenskenmerke van die voorwerp om so=doende die struktuur daarvan te kan bepaal.

Daar moet gekyk word na die verskillende wyses waarop die verskynsel kan voorkom, daar moet gekyk word na alles wat betrokke is, en dit wat nie van belang is nie, word uitgeskakel (Landman, 1969, p.32). Daar moet gekyk word na wanneer die verskynsel plaasvind, die moontlikheid dat dit kan plaasvind, die voorwaar=des waarop dit plaasvind, die middele wat gebruik word as dit plaasvind, die doel, die sin ens. (Landman, 1969, p.32).

So word die onderlinge verskille raakgesien en onder=skai. Daar word so gekom tot 'n wesenskou, wat die algemene struktuur van 'n fenomeen bepaal (Oberholzer, 1965, p.237). Die essensie van die fenomeen spreek hier ook die wesenskouer aan. Dit is wanneer die feno=meen (die ding) as wese homself bekendstel.

Die eidetiese reduksie wil die gegewens van die bewus=syn herlei tot hul essensiële vorm, hul grondstruktuur. Daar moet daarin geslaag word om die essensiële, die wesentlike, van die nie-essensiële te onderskei (Land=

man, 1975, p.60). Dit geskied deur 'n onder-skeidende skou.

Om die wesenskenmerk op 'n onvervalste wyse te kan beskrywe, word pedagogiese kategorieë ontwerp. Die ontwerp is 'n wetenskaplike handeling (Landman, 1975, p.60).

2.5.5.3.4 Die transendentale reduksie

Steeds onder die reduksiestappe is die ontwerp van die pedagogiese kategorieë. Dit word die transendentale reduksie genoem (Landman, 1975, pp.60-62). Die essensiële, die wesentlike word uitgelig en kry nou name (Landman, 1969, p.32). Kriteria word ontwerp om die gebeure wat beskou is, te evalueer. Dit is beskrywing en uitleg. Die essensiële kry betekenis. Die ontvang is nie meer genoeg nie! Die kenner moet dit wat hy ontvang het, nou begin verwerk - hy moet nou gnoties-aktief raak! Daarvoor is nodig logiese reëls om die essensiële uiterlik en veral innerlik te beskou.

Die transendentale reduksie gaan om die beskrywing en uitleg van die gedagtes of pedagogiese kategorieë. Hier word denkend beskou hoe die wesenskenmerke (die essensiële) deur die transendentale bewussyn tot idees ontwerp word.

2.5.5.4 Verifikasie

Die verwantskap en relasie tussen die wesenskenmerke moet bedink word en 'n sinvolle samehang moet opgespoor

word. Die wetenskaplike aanpakswyse vir die pedago= giekdenke kan op verskillende maniere benader word. Die eerste is die dialektiese pedagogiekdenke (Landman, 1975, p.70).

Dialektiese denke is altyd denke in teenstellinge (Landman, 1975, p.71). Dit is 'n antitetiese denke, wat op dialoog dui. Dit staan in stryd met eenstralige denke, dit wil sê denke wat van die een uitgangspunt tot 'n ander voorts kry (Landman, 1975, p.72). Denke mag nie net een uitgangspunt hê nie.

In die dialektiese denkarbeid het elke afsonderlike kom= ponent 'n bestaansreg. Die een komponent laat hom nie deur 'n ander komponent reduceer nie (Landman, 1975, p.72). Dit impliseer dat dialektiese denke polêre denke is, waar elke pool selfstandig is (vgl. kind en onderwyser - albei is selfstandige pole). Die pole (ook hier genoem tese en antitese) is nie teenstellinge nie, maar vereis mekaar (Landman, 1975, p.75). Dit bring mee dat daar in die verifikasie gesoek word na die relasie tussen die verskillende selfstandige kom= ponente of pole.

As in die dialektiese denkarbeid die verskillende kom= ponente vasgestel is, wat elk onafhanklik is, wat elk sy eie essensie of wese het, word daar tot 'n sintese oorgegaan. So kan daar tussen die pool (tese) kind en die pool (antitese) onderwyser 'n sintese gevorm word, nl. opvoeding. Die antitese word nie hier verstaan,

soos by Hegel en Marx, as teenstelling nie, maar as dinge wat mekaar vereis.

Landman (1975, p.80) gee die volgende voorbeeld om die dialektiese denkarbeid te verduidelik:

Pool (tese)	Pool (antitese)	Sintese (relasie)
Volwassenewording- vereis-waaghande= linge.	Geborgenheid - deur-saamwees.	Waag-met-die- ander

Dit wat nou in die dialektiese denkarbeid en by die transendentale reduksie (pedagogiese kategorieë) ontwerp is, moet op een of ander wyse getoets word. Waar die dialektiese denkarbeid daarop gerig was om die relasie, die verband tussen die pedagogies ontwerpte kategorieë van die transendentale reduksie te bewerkstellig, wil die verifikasie dit toets (verifikasie veronderstel dus 'n waarheidskriterium!).

Dit word getoets deur dit te stel teenoor die teenorgestelde. Die fase word die kontradiktoriese denke genoem. In die teenspraak word 'n uitspraak oor die pedagogiese teenoor die ontkenning daarvan geplaas (Landman, 1975, p.81).

Die kontradiktoriese denke is ontwerp om dit wat ontwerp is, nl. die pedagogiese kategorieë, te toets. Daar word probeer om vas te stel of die pedagogiese kategorieë wat ontwerp is, nog outentiek (geloofwaar-

dig) is (Landman, 1975, p.81). So word dit wat ontwerp is aan die universele lewenswerklikheid self getoets.

As die kontradiktoriese (ontkenning) van die pedagogiese kategorie uitgesluit kan word, sal so 'n ontwerpte pedagogiese kategorie waar wees. Landman sê dat as daar aangetoon kan word dat die pedagogiese kategorie sinvol is en die teenstelling sinloos is, is dit wat ontwerp is waar en wesentlik (1975, p.81). Landman gaan verder en gee voorbeelde, waarvan een geneem word uit die pedagogiek (1975, p.82).

Pedagogies sinvolle
kategorie.

Pedagogies sinlose
teenstelling.

Hoop-op-die-toekoms.

Wanhoop-op-die-toekoms.

Die pedagogies sinvolle ontwerpte kategorie is waar, in teenstelling met dit wat daarteenoor gestel word.

2.5.5.5 Hermeneutiek

Dit wat wesentlik gevind is, moet nou geïnterpreteer word (Landman, 1969, p.33). Hermeneutiek beteken uitlegkunde. Die interpretasie vind plaas binne die totale struktuur. Nie alles sal verklaar kan word nie; sommige dinge sal steeds versluier bly (Landman, 1969, p.33). Niks mag geïgnoreer word nie, want alles kan moontlik bydra tot die verheldering van die totale sin van die opvoeding.

Met die hermeneutiek word die werklike essensies van die pedagogiese synstrukture aan die lig gebring (Landman, 1975, p.88). Fenomenologiese denkarbeid is werklik essensieel hermeneutiese arbeid, want wie fenomenologies te werk gaan, het as doel begryping en begrypbaarmaking (Landman, 1975, p.88).

Dit wat geïnterpreteer word, moet dialekties en kontra-diktories getoets word. Die hermeneutiek moet nie net interpreteer en begryp nie, maar moet ook beskrywe (Landman, 1975, p.90).

Met die beskrywing van die geïnterpreteerde, begrypte pedagogies-ontwerpde kategorieë is die fenomenologiese metode voltooi.

2.6 Na-wetenskaplike arbeid

Na-wetenskaplike arbeid is die gee van partikuliere inhoud aan die ontwerpde fundamentele strukture (Landman, 1975, p.13). Hierdie inhoudgewing moet met behulp van die universele pedagogiese kriteria geëvalueer word.

In die na-wetenskaplike arbeid gaan dit nie meer om die suiwer beoefening van die wetenskap nie. Hier gaan dit om die aanwending van dit wat ontwerp is in die verskillende opvoedingsituasies.

Elke persoon kan nou sy eie partikuliere dogma, lewensbeskouing, geloof heg aan die ontwerpde pedagogiese

kriteria om dit aanvaarbaar te maak vir die betrokke omstandighede.

Die "persoonlike" wat nou bygevoeg word, is volgens die fenomenoloë na-wetenskaplike arbeid. Dit gaan hier om normvoorskrywing vanuit die bepaalde opvoeder se lewensopvatting in die praktyk (Landman, 1969, p.42). Die "verfyning" is nie die doel van die wetenskap nie, maar is wel 'n uitvloeiende daarvan.

Landman sê (1969, p.42) dat nadat die pedagoog deur sy pedagogiese denkarbeid deurgrond het wat die opvoeding is, kan hy sinvol oorgaan tot die beantwoording van die vraag wat sy opvoeding behoort te wees. Dit is sinvolle bemoeienis van die Christenopvoeder om te werk vir die daarstelling van 'n skool waar sy kind en dié van sy geloofsgenote opgevoed kan word.

2.7 Evaluering van die fenomenologiese metode

Die fenomenologiese metode is die van wesenkunde. Die vraag is nou: wat lê dié metode ten grondslag? Die aanvaarding van die dogma van die wese laat hulle sterk aanleun op die wetsidee soos dit ontwikkel het en veral soos dit na vore kom in die leer by Thomas van Aquino van anti rem, in rebus en post rem (vgl. die evaluering by Stoker in dieselfde hoofstuk).

Wat vir die fenomenologie belangrik is, is om 'n bewussyns-immanente objek te kry wat hom (dit is die objek) in 'n direkte relasie tot die kennis plaas. As

die fenomeen in die denke is, gaan daar van hom 'n spreke uit en dit wat van die fenomeen uitgaan, is dan die mens se kennis wat hy sodoende ontvang het. Dit gee aanleiding tot 'n kenprobleem by die fenomenologie naamlik dat die kenaktiwiteit uitgaan van die kenbare en nie van die kenner nie. Die aktiwiteit wat van die wese (die fenomeen) uitgaan is vir die fenomenologie voldoende (vgl. Landman e.a. 1975, pp.62-63). Die skoue van die kant van die kenner veroorsaak nie kennis nie; kennis kom van die kant van die kenbare (vgl. Landman e.a. 1975, p.60). Dit beteken dat as jy die wese (die fenomeen) (be-)-skou, spreek dit jou toe. Kennis is m.i. egter 'n besit wat die mens het en kom nie deur middel van spreke die mens se bewussyn binne nie.

Wat die wese van die opvoedingsituasie is en wat die wese (fenomeen) jou moet vertel wat dit is, is dus 'n kardinale vraag vir die fenomenoloog (vgl. Landman, e.a., 1975, p.61). (Vraag: Hoe weet die fenomenoloog dat hy wel besig is met die wese van iets - sê die opvoedingsfenomeen? Speel hier nie juis sekere voorwetenskaplike kennis 'n rol om hulle te kan help bepaal wat die wese van iets is nie? Kan die wese van iets - die fenomeen - self bepaal word, of is die wese vir hulle - wat hulle graag as die wese wil sien? Dit lyk of die voorwetenskaplike kennis tog hier 'n rol kan speel - 'n saak wat al hoe sterker by Landman ontwikkel - vgl. Van der Walt, 1977, pp.264-278).

Die wesenskou konsentreer op die kennis van die wet - die wet wat vir die spesifieke veld van ondersoek geld. So verdwyn die wetsonderworpene uit die gesigsveld uit, terwyl vir die wetenskaplike kennis, kennis van die subjekte net so belangrik is as kennis van die wet. Trouens, die wet is in die werke geopenbaar en die mens moet oor die werke heers en dit beheers (vgl. Gen.1:28). Of die werke nou die opvoedingswerklikheid is of iets anders, dit maak nie saak nie - die mens se taak bly dieselfde. In dié verband is die fenomenologie een-sydig.

Verder is dit foutief om te gaan soek na 'n bewussyns-immanente objek. Die kenbare moet geanaliseer word waar dit sig ookal bevind en so tot kennis gekom word wat 'n "bewussyns-inhoud" is.

Uit bogenoemde blyk duidelik dat die metode van die fenomenologie nie aanvaarbaar sal wees nie en dat die pogings om die opvoedingswerklikheid tot 'n bykans on-eindig hoeveelheid essensies, kategorieë, verhouding=strukture, denkstrukture en -stappe te reduceer, verwerp moet word (vgl. Nel, 1974, p.244). Verder sê Nel (1974, p.242) dat die fenomenologiese werkswyse soos deur Landman uitgewerk op 'n vassteking dui in Heideggerianismes en Husserlianismes. Die moderne fenomenologie, sê Nel, het vooruitbeweeg en ontwikkel.

Die fenomenologiese kenteorie word nou saamgevat en georden.

- * Beginpunt - uit voorwetenskaplike leefwêreld.
 - Verwonder.
 - Neem iets waar - dit prikkel die waarnemer en word nader bekyk en geïdentifiseer.
 - Waargenomene word afgebaken.
 - Ontmoeting.
- * Reduksiestappe.
 - Fenomenologiese reduksie.
 - Eidetiese reduksie.
 - Voorkoms van verskynsel.
 - Skeiding van essensiële en nie-essensiële.
 - Transendentale reduksie.
- * Verifikasie.
 - Dialektiese arbeid.
 - Kontradiktoriese denkarbeid.
- * Hermeneutiek.
 - Uitleg.
 - Beskrywing.
- * Na-wetenskaplike arbeid.

HOOFSTUK 3

DIE KENTEOURIE BY DIE WYSBEGEERTE VAN DIE WETSIDEE

1. DIE KENTEOURIE BY H. DOOYEWEERD

1.1 Inleiding

By H.G. Stoker is die Wysbegeerte van die Skeppings= idee aangetref. Die volgende groep wat bespreek word, is verteenwoordigend van die Wysbegeerte van die Wetsidee. Hoewel daar baie verteenwoordigers in die rigting is, sal slegs die grondbouers H. Dooyeweerd, D. H.Th. Vollenhoven en H. van Riessen bespreek word.

Daar sal dieper op hulle gedagtes ingegaan word, omdat daar in die bespreking wat volg by hulle aangesluit sal word.

Dooyeweerd toon aan dat die menslike rede nie alleen, soewerein en suiwer kan bestaan nie (Spier, 1972, p.16). Agter die mens se denke en agter sy wetenskapsbeoefening is daar altyd 'n bepalende krag, 'n krag van die hartsoortuiging, die geloofsoortuiging van die wetenskaplike (Spier, 1972, p.17).

Elke mens bepaal in sy hart wat sy verhouding met sy God of 'n afgod sal wees. Die keuse is 'n sentrale

keuse, en so 'n keuse is 'n geloofsdaad - vir die Skrif-gelowige gewerk deur die Heilige Gees. Die Christelike teorie het sy vaste grond in God, die Skepper van hemel en aarde wat as soewereine Skepper die menslike verstand te bowe gaan.

Verder word geponeer dat die Bybel die hoogste norm vir 'n Christelike kenteorie is. In die Bybel as Woord van God, word eksplisiete sowel as implisiete riglyne vir die opbouing van 'n Christelike kenteorie gegee.

Die wysbegeerte van die wetsidee gaan van die belydenis uit dat daar 'n prinsipiële onderskeid tussen God en die kosmos is (Dooyeweerd, 1969, pp.99-100). Dit beteken dat die kosmos ondersoek word volgens 'n bepaalde sisteem. Die onderskeid wat daar gemaak word, impliseer dat God die kosmos self geskep het, dit onderhou en gestel het tot sy eer.

Die mens as kenner, wat wetenskap beoefen of wat net waarneem, neem die werklikheid waar wat 'n sekere wetmatigheid en ordening het (Kalsbeek, 1970, p.62).

Dooyeweerd ondersoek met sy transendentiaal-kritiese metode die struktuur van die wetenskaplike denke en toon aan dat agter die denke die hart van die mens fungeer, dat die hart religieus-gelowig op God of afvallig van God op iets anders gerig kan wees.

In die hart fungeer daar religieuse grondmotiewe wat wetenskapsbeoefening lei en medebepaal, en die religieuse grondmotief van die Christelike denke is dié van skepping, sondeval en verlossing.

Die beswaar kan teen dié wysbegeerte gestel word dat hier sisteemdenke is. Daarop kan geantwoord word dat God 'n God van orde en nie 'n God van ordeloosheid is nie. God is 'n God van wetmatigheid, nie 'n God van wetteloosheid nie.

1.2 Dooyeweerd se kenteorie

1.2.1 Die kenbare

1.2.1.1 Vooraf

In die kenbare word die onderskeid gemaak tussen God en kosmos. God behoort tot die hemelse en die kosmos tot die geskapene. Dié geskapene is onderworpe aan bepaalde wette. Die wette het God vir die skepping gestel (Dooyeweerd I, 1969, p.99).

1.2.1.2 God is kenbaar deur sy openbaring

Kenbaar is alles waarvan kennis gevorm kan word, ook God (Spier, 1972, p.133). Dit omvat nie net God nie, maar ook sy wette en die kosmos.

God is slegs kenbaar in soverre Hy Homself geopenbaar het in sy Woord en in sy werke. Om die kenteorie van Dooyeweerd te verstaan, is dit nodig dat breër en dieper gekyk word na die geskapene.

1.2.1.3 Kenbaar is die wet van God

Volgens Dooyeweerd (I, 1969, p.99) is die grens tussen God en die kosmos die wet wat Hy gestel het as skeidslyn tussen Hom en die kosmos. Hoewel baie teoloë die stelling bevraagteken, meen Dooyeweerd dat hulle hom net verkeerd verstaan. Die wet wat God gestel het, geld slegs vir die kosmos en nie vir Hom nie. Dit beteken dat God self aan geen wet onderworpe is nie, maar dat Hy die Wetgewer is. Die wet wat God gestel het vir die kosmos, is sy verordening en is die uitdrukking van sy wil wat moet geld vir die kosmos. Om die werking, die bestaan en verloop van die kosmos te peil, is dit nodig dat kennis van dié wet van God geneem moet word. Sonder kennis van dié wet, sou die kosmos nie verstaan kan word nie.

In die kosmos is alles onselfgenoegsaam en niks is op homself aangewese nie; alles staan onder die wet en die wil van God. Alles wat deur God geskape is, is onselfgenoegsaam. God self is die enigste wat ten volle is, en dis wel so dat dit vir die mens moeilik is om te verstaan wat God se "selfgenoegsaamheid" is. In die skepping van die kosmos deur God, is alles oorspronklik goed en volgens die wil van God geskape,

maar die kosmos, die skepping, die mens het vanweë die sondeval verdorwe geraak en het die sonde 'n verduistering gebring op die kosmos, sodat dit nie meer behoorlik geken kan word soos dit was nie. Nie net die skepping nie, maar ook die mens en sy kenne het verduister geraak.

Ten spyte van die sondeval, is die geskapene onderworpe aan die wil en die wet van God. Hier onderskei Dooyeweerd (II, 1969, p.149) 'n tweërlei wet wat geld vir die skepping en wat onderworpe is aan die wil van God, naamlik:

- * Die modale wette
- * Die religieuse wette.

Die modale wette is die strukturele orde wat God vir die skepping gestel het, en wat tot dusver onderskei kon word. Dit beteken dat daar miskien later meer modale of minder modale wette onderskei kan word.

Teenoor die modale wette is die religieuse wette. Die middelpunt en die hoogtepunt van die religieuse wette is die liefdesgebod: dit is volkome liefde vir God en die naaste. Hieruit kan afgelei word dat die modale en die religieuse wette spesifiek vir die mens as geskapene geld. Van der Walt, S.P. (1968, p.23) beklemtoon die noodsaaklikheid van die religieuse liefdeswet. Die sonde wat verwoestend op die mens ingewerk het, maak die religieuse liefdeswet noodsaaklik om

die sonde te leer ken. Dié religieuse liefdeswet is nie te vind in die skepping nie, maar God het sy liefde volkome bekend gemaak in Jesus Christus (Joh. 3:16) en word deur Hom aan ons geopenbaar (I Joh.4:10).

Die modale en die religieuse wette word uit verskillende bronne "afgelees". So word die modale wette uit die skepping self afgelei, terwyl die religieuse liefdeswet gevind word in die besondere openbaring van God, naamlik sy Woord. Die modale wette kom uit 'n ander openbaring van God, naamlik die algemene openbaring. Dit beteken om God se wet te verstaan en om sy openbaring te verstaan, is die algemene en die besondere openbarings nodig. Deur direk met die skepping in kontak te kom en dit te ondersoek, word die modale wette daaruit afgelei. Deur direk met die Woord van God in kontak te kom en dit te ondersoek, kan die religieuse liefdeswet daarin opgespoor en gevind word.

Samevattend gesien, is God aan geen wet onderworpe nie, Hyself is die outeur vir wette wat Hyself vir die kosmos daar stel en alles wat nie-God is nie, is onder die wet geplaas. Dit bedoel Dooyeweerd (I, 1969, p.99) dan as hy sê dat die wet die grens tussen God en die kosmos is.

1.2.1.4 Kenbaar is die kosmos en die kosmiese wetsorde

Die kosmos is volgens 'n bepaalde strukturele wetsorde geskape. Die struktuur is die grondplan, die bou=

plan van God wat Hy vir die geskapene gestel het. Die geskapene is geskape volgens die wil en plan van God (Spier, 1972, p.29).

Spier sê dat sowel die wette wat vir die skepping geld as die struktuur waaraan die skepping onderworpe is, die soewereine wil van God is (1972, p.29).

Dooyeweerd (1948, p.41) definieer struktuur soos volg:

"... an architecture plan according to which a diversity of moments is united totally".

In die kosmos word die volgende strukturele wetsorde aangetref:

- * Die temporele moment
- * Die individuele moment
- * Die modale moment.

Die temporele moment is die tydelikheid van die kosmos, die geskapene. Dit beteken dat die kosmos in die tyd bestaan (Dooyeweerd I, 1969, p.29). Die geskapene is tydsgebonde en kan nie bo die tyd uitkom nie. Die kosmos word deur tyd omsluit.

Die individuele moment beteken dat elke geskape entiteit sy eie individualiteit het, geskape volgens sy soort. Elke onderdeel van die kosmos kan op sy eie bestaan (Dooyeweerd III, 1969, p.78). Hoewel

daar verskillende struktuurtypes is, is elke struktuurtype onderling 'n individualiteit, bv. boom w.o. roosboom en dan weer verskillende soorte roosbome.

Die modale struktuur is daar gestel vir elke skeepding en sy modale struktuur word bepaal deur die verskillende modaliteite. Vir elke modaliteit is daar bepaalde wette gegee. Volgens die wette moet dié geskapene hulle gedra. Die volgorde waarop die modaliteite mekaar in die skepping opvolg, word die modale wetsorde genoem (Dooyeweerd II, 1969, pp.183-185).

Die skepping se modale struktuur is verskillend vir die onderlinge dele van die skepping self. So sal 'n "ding" in die skepping bv. baie minder modale strukture hê as 'n mens, en 'n dier sal weer meer modale onderskeidings hê as 'n ding, maar minder as die mens. Dit raak slegs die subjeksfunksies. Hoe minder subjeksfunksies, hoe meer objeksfunksies.

1.2.1.5 Kenbaar is die modale struktuur in die kosmos

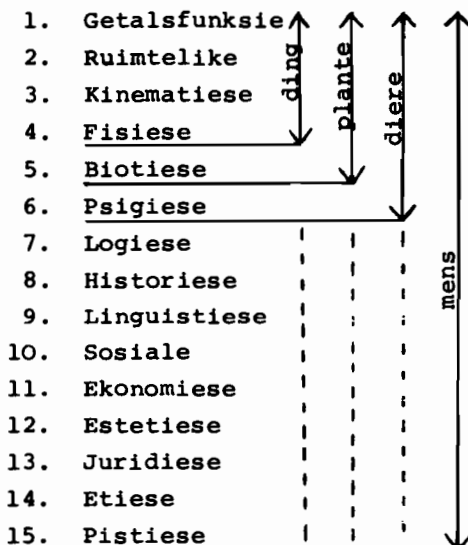
In teenstelling met Stoker wat twaalf verskillende modaliteite onderskei, onderskei Dooyeweerd eers veertien en later vyftien verskillende modaliteite.

Die modale onderskeidings is onderskeidings wat deur die kenner in die kosmos onderskei kan word. Dié onderskeidings is 'n relatiewe saak en dit is nie hier

die terrein om daaroor te debatteer nie. Die onderskeidinge van Dooyeweerd word vir hierdie studie so aanvaar.

Die modaliteite word onderskei van die mins-gekompliseerde tot die mees gekompliseerde struktuur. Dit word verder ingedeel in 'n bepaalde orde wat die hele skepping se skepsele omvat. Die modale struktuur is so ingedeel dat dit eers voorsiening maak vir die modale aspekte van 'n ding, dan vir 'n ding en plant, dan vir 'n ding, plant en dier en laastens vir 'n ding, plant, dier en mens.

Dooyeweerd onderskei die volgende vyftien modale strukture (Kalsbeek, 1970, p.98):



Die mens omvat funksies 1 - 15; die dier omvat funksies 1 - 6; die plant omvat funksies 1 - 5 en die dinge (stof ens.) omvat funksies 1 - 4 in subjektiewe hoedanigheid.

Die kosmiese werklikhede het nie eenvoudige strukture nie; hulle is nie eenvoudig saamgestel nie, maar vertoon 'n groot verskeidenheid werklikheidsaspekte. As daar na die werklikheid gekyk word, sal daar nooit 'n totaalbeeld van die werklikheid gevorm kan word nie, tensy daar na al die modaliteite gekyk word en nie net na een aspek of slegs een van die modaliteite nie. Die modale struktuur is 'n totaalbeeld en is in 'n bepaalde volgorde daargestel.

Die pistiese funksie is die hoogste funksie van die menslike modale struktuur. Die pistiese funksie dra nie alleen 'n grenskarakter nie, maar vervul ook 'n leidende rol in die menslike lewe (Dooyeweerd II, 1969, pp.298-303). Spier sê (1972, p.42) dat die mens deur sy geloof aan al sy ander funksies leiding gee, en nie slegs leiding nie, maar ook rigting.

Alle modale funksies van die mens is vanuit die hart van die mens en die hart is gerig op God. Die gerigtheid van die hart van die mens is 'n religieuse gerigtheid (Dooyeweerd II, 1969, p.298).

1.2.2 Die kenner

1.2.2.1 Inleidende opmerking

In die kenhandeling is die kenner gebonde aan sy religie. Die religie van die kenner hang af van die mens se verhouding met God (Spier, 1972, p.131). Die kenner se kenne is gerig op God of 'n afgod.

In die kenhandeling is alle funksies van die mens betrokke. Die hele mens is betrokke. Dié funksies is religieus bepaald. 'n Bepaalde funksie antisipeer of retrosipeer met die ander funksies. Alle modaliteite besit sowel 'n sinkern as antisipasies en retrosipasies.

Spier sê (1972, p.132) dat wanneer die mens besig is om kennis te verwerf deurdat hy sy analitiese aktiwiteit op 'n ken-objek rig, vind 'n ken-beweging plaas. Dit is 'n kinematiese retrosipasie. Hierdie kenbeweging kan geskied met minder of meer krag (fisiese retrosipasie). Bowendien behoort ons kenaktiwiteite tot ons kenlewe (biotiese retrosipasie), en gaan dit steeds met bepaalde gevoelens gepaard - soms met blydskap en dan weer met teësin en onwilligheid (psigiese retrosipasie) ens.. So kan ook die antisipasies gegee word van iemand wat besig is om kennis te verwerf.

Die mens as deel van die geskape kosmos is onderworpe aan die wetsorde van God. Dit impliseer dat God vir die mens 'n bepaalde wetsorde daargestel het en die

mens is weer religieus, deur sy hart, betrokke op God.
Maar wat is nou die "hart"?

1.2.2.2 Die hart van die mens as religieuse sentrum

In die Woord van God self is geen definisie van wat religie is nie. Religie is nie net 'n saak van die verstand nie, maar ook van die wil en die gevoel. Religië eis die hele mens op met al sy kragte en gawes wat hy van God ontvang het in diens van God (Honig, 1938, p.49). Die mens moet God liefhê met sy hele hart, siel en verstand (Matt.22:37).

Bavinck stel dit so (1928, p.242):

"Hoofd, hart en hand worden gelijkelijk schoon op zijne wijze, door religie in beslag genomen; zij neemt ganschen mensch, ziel, lichaam in haar dienst zijn gansche leven, overal en ten allen tijde."

Religie is dus totalitêr. Religie is die gemeenskap met, die kennis van en diens aan God. Die religie kom nie van buite af nie, maar van binne die mens.

Die mens is 'n eenheid en as eenheid het sy hart seker funksies, bv. die hart van die mens veroordeel (I Joh.3:19-20). Daar word ook gepraat van die gedagtes van die hart (Hebr.4:12) en dat met die hart geglo word (Rom.10:10). Die hart van die mens is ook 'n religieuse sentrum (Bavinck, 1928, p.240). Uit die hart is

die oorspronge van die lewe (Spr.4:23).

Die woord "hart" in die Heilige Skrif word wel nie altyd in 'n eenduidige sin gebruik nie, allermins in 'n uitsluitlike religieuse sin (Kock, 1973, p.13). Die woord hart word in die Ou Testament egter in die meeste gevalle in 'n religieuse sin gebruik (vgl. Pop, 1972, pp.279-285; Von Meyenfeldt soos aangehaal deur Kock, 1973, p.13).

Die hart as sentrum of uitgangspunt van die menslike religieuse funksie word soos volg deur Dooyeweerd gesien (1969 I, p.57):

"... the innate impulse of human selfhood to direct itself toward the true or toward a pretended absolute Origin of all temporal diversity of meaning which it finds focused concentrically in itself."

1.2.2.3 Die wetsorde wat vir die mens geld

God as Skepper het vir die mens 'n bepaalde struktuurorde gestel. Die struktuurorde vorm 'n totaalstruktuur en dit vorm 'n enkaptiese struktuurvervlegting. Die enkaptiese struktuurgeheel bestaan uit die volgende vier liggaamstrukture (Schoeman, 1975, p.78):

1. Die fisies-chemiese liggaamstruktuur: dit bestaan uit boustowwe van die menslike liggaam en strek oor die laaste vier modaliteite, nl.

getal, ruimte, beweging en energie.

2. Die vegetatief-biotiese liggaamstruktuur: dit omspan die organiese lewe van die mens en behoort tot die biotiese wetskring.
3. Die psigiese liggaamstruktuur: dit het betrekking op die sinnelike gevoelslewe van die mens.
4. Die aktstruktuur van die mens: dit is gebou op die drie voorafgaande strukture en strek oor die laaste nege modaliteite en is tipies menslik.

Die vier strukture van die menslike liggaam kan nooit van mekaar geskei word nie, maar is enkapties vervleg.

1.2.2.4 Die aktstruktuur van die kenner

'n Akt is 'n innerlike werksaamheid waardeur die werklikheid op die mens self betrek word (Schoeman, 1975, p.79). Die aktstruktuur word slegs by die mens aangestref en bly geslote in die mens (Dooyeweerd III, 1969, p.88).

'n Handeling daarteenoor is 'n daadwerklike daad, met ander woorde dit tree uit die mens uit (Spier, 1972, p.119).

Onder aktstruktuur word verstaan die innerlike werksaamheid wat lei tot 'n bepaalde wilsbesluit (Kalsbeek, 1970, p.281). Dié aktes is nie almal op dieselfde

wyse gekwalifiseerd nie. Dit kan pisties, eties of andersins gekwalifiseerd wees. Dit is diē struktuur waar die bo-psigiese liggaamsfunksies tot 'n geheel saamgevoeg en vervleg is (Vermeulen, 1971, p.52).

Binne die menslike aktstruktuur voltrek die menslike akt-lewe hom in drie grondrigtings, nl. ken, wil en verbeel. Die aktstruktuur laat hom nie afsluit met die bo-psigiese liggaamsfunksie nie, maar is vervleg met die ander menslike funksies.

Die mens funksioneer as 'n geheel. Dit beteken dat elke handeling of akt die hele mens met al sy funksies in beweging bring of in werking stel (Schoeman, 1975, p.80).

Omdat die hele mens betrokke is by die funksionering van diē akte, is 'n akt religieus bepaald, vanuit die hart van die mens.

Dit is verder ook nodig om aandag te gee aan die siening van Dooyeweerd dat daar nie 'n radikaal tipiese mens is nie, maar dat die tipies menslike uitgedruk word deur die mens se aktstruktuur. Dooyeweerd (III, 1969, pp.87-88 - vryelik vertaal P.C.v.d.W.) sē dat die mensheid nie ingesluit is in 'n tydelike werklikheid van indiwidualiteite nie. Die menslike liggaam, as die indiwiduele eenheid en geheel van die mens se tydelike bestaan, vertoon 'n ingewikkelde wisselwerking van verskillende tipiese strukture, wat saamgevoeg is in 'n vormtotaliteit en wat gekwalifiseer word deur die aktstruktuur.

Die aktstruktuur word aangetref by psigiese, vegetatiewe en materiële strukture. Die aktstruktuur gee aan die menslike liggaam sy besondere menslike karakter. By die aktstruktuur, alhoewel dit in die modale aspekte funksioneer, ontbreek daar 'n tipiese kwalifiserende funksie binne die tydelike sfeer. Die aktstruktuur is die direkte tydelike uitdrukking van die selfheid wat die tydelike kosmiese orde transendeer (vgl. III, 1969, p.88; "It is the immediate temporal expression of the human I-ness which transcends the cosmic temporal order").

Die rede hiervoor, volgens Dooyeweerd, is dat die menslike bestaan nie beperk is tot die tydelike wêreld nie en ook nie sy uiteindelijke interne bestemming daarin vind nie. Elke radikaal-tipe wat gekwalifiseer word deur 'n tipiese leidende funksie veronderstel 'n innerlike beperking en begrensing van die interne tydelike bestemming van die individuele dinge wat daardeur ingesluit word. Die mens egter is na die beeld van God, die God van die aardse, tydelike wêreld geskape en daarom ontbreek dit by die mens se liggaam aan enige kenmerk van spesialisering wat dit sal bind aan 'n spesifieke milieu. Die regop stap, die uitdrukking op die mens se gesig wat die innerlike verraai, die menslike hand wat bedoel is om 'n projek aan te pak, bevestig die feit dat die menslike liggaam die vrye veranderbare instrument van die selfheid is as die geestelike kern van die menslike bestaan. Dit word bevestig deur die aktstruktuur van die mens (vgl. Dooyeweerd, III, 1969, p.88). Verderaan sê Dooyeweerd

(III, 1969, p.89) dat:

"The unqualified act-structure of the human body The human body is man himself in the structural whole of his temporal appearance."

Vir Dooyeweerd is die menslike liggaam transendentiaal en die religieuse sentrum, die hart van die mens, is transendent aan die kosmiese tyd. Volgens Dooyeweerd word die aktstruktuur aan die tydelike kant gevind, binne in die liggaam: die wisselwerking van die verskillende tipiese strukture wat gekombineer is in 'n vormtotaliteit, word gekwalifiseer deur die aktstruktuur. Dié tipiese strukture is strukture van die liggaam as 'n individuele geheel van die mens se tydelike bestaan. Dit is nou dié aktstruktuur wat aan die menslike liggaam sy tipiese menslike karakter gee en nie die beeld en gelykenis van God waarvolgens die mens geskape is nie (vgl. Taljaard, 1976, pp.179-180).

Verder ontbreek daar by die aktstruktuur 'n tipiese kwalifiserende funksie binne die kosmiese tyd. Dit fungeer egter binne al die modale aspekte en dit is moontlik omdat dit die direkte tydelike uitdrukking is van die mens se selfheid (".... the immediate expression of the human I-ness" vgl. Dooyeweerd III, 1969, p.88).

Volgens Taljaard (1969, p.180) skep Dooyeweerd hiermee 'n duplikaat van die menslike selfheid (sy hart) wat binne die modale sferes moet fungeer as 'n eenheid en

nie verbreek kan word deur die kosmiese tyd nie. Dié selfheid noem Taljaard (1976, p.180) 'n duplisering of 'n skepping van 'n tweede hart en sê dat Dooyeweerd vir die tydelike werklikheid 'n analogiese hart skeep, wat ooreenstem met sy monarganistiese sisteem, en dit noem Dooyeweerd die aktstruktuur, wat in staat is om in alle modale sfere te fungeer

Vervolgens moet daar gelet word op die mens as kenner met sy naïewe ervaring en teoretiese denke.

1.2.3 Naïewe ervaring

Waar Stoker praat van voor-wetenskaplike kennis in onderskeid met die wetenskaplike kennis, maak die Wys=begeerte van die Wetsidee by Dooyeweerd die onderskeid tussen naïewe ervaring en teoretiese denke.

Die naïewe voor-teoretiese ervaring word gekenmerk deur die nou en onlosmaaklike enkaptiese vervlegting=samehang (Kock, 1958, p.26). In die naïewe ervaring is daar geen sprake van abstraherende of uiteenstel=lende kennis nie. Alle kennis bestaan in 'n onver=breeklike samehang (Kock, 1958, p.27).

Die naïewe ervaring is nie 'n probleem nie, want die hele mens is hierby betrokke. In die naïewe ervaring vind die kenner homself in die empiriese realiteit (Dooyeweerd, 1948, p.32). Hier is nie 'n antitetiese relasie nie. Die naïewe ervaring word gekenmerk deur die objek-subjek-verhouding (Dooyeweerd, 1948, p.33).

Die werklikheid word geneem as die gegewene self, d.w.s. die gegewe struktuur. Die ervaring van die werklikheid is alledaags en lei tot geen teorie nie (Spier, 1972, p.141). Van alle dinge in die werklikheid word kennis geneem, en dit berus op die sintuiglike ervaring. Die naïewe ervaring is nie slegs gevoelsmatig van aard nie, maar berus ook op sintuiglike ervaring (Spier, 1972, p.142). Daar moet egter aanvaar word dat die kennis wat so opgedoen word, egte en geldige kennis is, wat aanspraak maak op die waarheid (Dooyeweerd I, 1969, pp.82-84).

Begrippe wat in die sintuiglike ervaring gevorm word, is nog sterk gebonde aan die sintuiglike voorstellings. Naïewe ervaring is onproblematies van aard, tog word die naïewe ervaring denkend gestuit deur probleme (Dooyeweerd I, 1969, p.82). Hiermee word bedoel dat as daar 'n probleem in die naïewe ervaring sou opduik, so 'n probleem slegs opgelos sou kon word deur wetenskaplike metodes.

Die naïewe ervaring het 'n eenheidsblik van die werklikheid. As die naïewe ervaring gewortel is in die Christelike religie, sal die naïewe ervaring 'n radikale en 'n eenheidsiening van die werklikheid hê, wat sy oorsprong by God het (Dooyeweerd, 1969 I, p.84).

Dooyeweerd sê (1969 I, p.34):

"In the naive pre-theoretical attitude of experience, we have an immediate integral experience

of cosmic time in the uninterrupted coherence of all its modal aspects, inclusive of the normative ones, and in concentric relatedness to the selfhood."

Die werklikheid word enstaties of sistaties, (Van der Merwe, 1958, p.151), met ander woorde in sy samehang gesien of belewe. Dit gaan hier om die totaliteit=samehang.

Saam met die naïewe ervaring gaan ook die naïewe intuïsie. Dit is die bewuste beleving van die werklikheid as die eie (Dooyeweerd I, 1969, pp.82-83). Die naïewe intuïsie is die kosmiese selfbewussyn. Spierse (1950, p.141) die naïewe intuïsie lê tussen die geskape kosmiese tyd van God, die modale aspekte en die religieuse wortel. Dié intuïsie is nie 'n modale funksie of deel van die aktstruktuur van die mens nie. Dit is die tydelike dieptelaag van die analitiese funksie. Dit is ook nie dieselfde as die hart van die mens nie, maar die hart van die mens werk deur die intuïsie. Spier meen verder (1950, p.143) dat die naïewe intuïsie die transendentale voorwaarde is vir die naïewe ervaring (vgl. ook Spier, 1972, p.156).

Naïewe intuïsie is nie teoreties isoleerbaar nie (Dooyeweerd, 1969 II, p.473). In die rustigheid van die naïewe intuïsie het die kenner 'n onmiddellike enstatiëse ervaring van die tydelike werklikheid as sy eie in sy gedagtes (Dooyeweerd, 1969 II, p.479). So het die mens 'n bewuste ervaring van die verskil=

lende modaliteite sonder dat daar onderskeidende kennis van die modaliteite nodig is. Tog kan die naïewe intuïsie nie fungeer sonder dat daar logiese onderskeiding is nie (Dooyeweerd, 1969 II, p.484).

Om saam te vat kan gesê word dat die naïewe ervaring nie op aspekte gerig is nie, maar wel op dinge. Die logiese is onlosmaaklik verbind aan die nie-logiese. Daar is geen antitese nie. Die werklikheid word begryp in sy totaliteit; die modaliteite is 'n eenheid. Die werklikheid word ervaar as 'n subjek-objek-relasie, totalitêr en integraal. Dinge word sonder meer toegeskryf aan natuurlike gebeurtenisse. Dooyeweerd vat dit so saam (1969 II, p.462):

"A truly pre-theoretical judgment of experience in principle lacks the abstraction proper to the intermodal theoretical synthesis of meaning. Thought in this case remains systematically integrated into the temporal meaning-coherence and has no "Gegenstand"."

1.2.4 Teoretiese denke

In teenstelling met naïewe ervaring is die teoretiese denke wetenskaplik van aard. Die subjek-objek-relasie speel nie hier so 'n groot rol nie. Kennis word bekom deur abstraksie en sintese (Dooyeweerd I, 1969, p.40).

In die teoretiese denke word 'n kosmiese aspek van die werklikheid geïsoleer en word dit in 'n antite= tiese verhouding teenoor die analitiese kenfunksie geplaas. Die kenaktiwiteit wat nou volg, is antite= ties van aard.

Die teoretiese denke is die houding waarin daar teore= ties 'n afstand geskep word tussen die logiese aspek van die denke en die nie-logiese aspek (Dooyeweerd, 1948, p.29). Die verhouding wat teoreties geskep word, veroorsaak 'n antiteitiese verhouding, waarin die logiese aspek teenoor die nie-logiese aspek van die werklikheid gestel word.

Teoretiese denke is verder die teoretiese insig in die kosmiese samehang van alle funksies. Dit is teenoor= stellend en abstraherend. Teoretiese denke is die teoretiese wetenskaplike arbeid wat volg op die naïewe ervaring en is daarop gerig om resultate te bekom van 'n geïsoleerde, geabstraheerde probleem.

Die teoretiese denke, soos die naïewe ervaring, ont= spring uit die hart van die kenner, sodat daar nie neutrale teoretiese denke kan wees nie (Spier, 1972, p.157). Dit beteken dat teoretiese denke nie onbe= vooroordeeld kan wees nie, maar dat die teoretiese denke 'n religieuse aangeleentheid is, wat ontspring uit die hart van die mens, wat op sy beurt religieus gerig is.

Tereg sê Van der Merwe (1958, p.155) dat die teoretiese denke nie sonder die bo-teoretiese veronderstellinge kan funksioneer nie. Slegs by die Oorsprong van alles kan ook die teoretiese denke tot rus kom.

By die teoretiese denke word die teoretiese intuïsie aangetref. Die teoretiese intuïsie is nie teoreties isoleerbaar nie. Die inter-modale sintese is slegs moontlik deur die teoretiese intuïsie (Dooyeweerd, 1969 II, p.478). Die teoretiese intuïsie is verbonde aan die selfheid van die mens. Dooyeweerd verklaar die werking van die teoretiese intuïsie soos volg (1969 II, p.478):

"My intuition moves to and fro between my deepened analysis and its "Gegenstand" to bring them into actual contact in the inter-modal synthesis of meaning."

Dooyeweerd gaan verder (1969 II, p.479) en verklaar nie net die werking van die teoretiese intuïsie nie, maar ook die betekenis daarvan. Hy sê dat die teoretiese intuïsie geaktualiseer word in die sintetiese denke as insig. Die teoretiese intuïsie kan verstaan word as 'n verdieping van die naïewe intuïsie. Dié intuïsie kan beskou word as die tydelike grond van die analitiese funksie, en kan nie geïsoleer word van die analise nie (Dooyeweerd, 1969 II, p.480). Die teoretiese intuïsie verskaf die insig dat die werklikheid met al sy tydelike aspekte my eie is. Spier noem dit selfs die teoretiese

bewussyn (1950, p.143).

Teoretiese denke het te make met die denke van die mens. Denke is 'n menslike aktiwiteit wat analities gekwalifiseer is. Denke is egter nie net tot die analitiese beperk nie. Die nodigheid en belangrikheid van die wysgerige denke as totaliteitsdenke is gerig op die totaliteit of die volheid van die sin. Van hierdie volheid moet die denker noodwendig 'n idee hê sodat hy sy denke van die begin af daarop kan rig (Kock, 1958, p.28).

Ten slotte moet daar in gedagte gehou word dat die teoretiese denke deur die analitiese aspek gekwalifiseer word, maar dat dit nie dieselfde is nie.

1.2.5 Die verskil tussen naïewe en teoretiese denke

Die verskil tussen die naïewe ervaring en die teoretiese denke kan as volg saamgevat word (Spier, 1972, pp.139-143):

Naïewe ervaring	Teoretiese denke
1. Dit is gerig op die nie-analitiese en het nie-analitiese doelstellingen.	1. Dit het te make met die analitiese modaliteit en het analitiese doelstellingen.
2. Is gegrond op die alledaagse ervaring.	2. Is 'n ondersoek na 'n bepaalde probleem uit die alledaagse ervaring.

Naïewe

3. Subjek-objek-relasie speel hier 'n beslissende rol.
4. Die sintuiglike speel 'n groot rol in die vorming van voorstellings.
5. Die werklikheid word ervaar as 'n eenheid; dit is sistaties van aard en word gesien as 'n kosmiese samehang.
6. Dieselfde saak kan op verskillende maniere aangetoon word.
7. Dit is die begin van kennis.
8. Die naïewe intuïsie speel hier 'n belangrike rol

Teoretiese denke

3. Die subjek-objek-relasie is nie hier van so groot belang nie. Die Gegenstandsrelasie wel.
4. Denke speel 'n belangrike rol in die vorming van oordele en begrippe, en bepaalde kensimbole word ontwerp.
5. 'n Probleem uit die werklikheid word afgesonder en daar is 'n sistematiese ondersoek na dié bepaalde probleem van die werklikheid.
6. By die ondersoek word daar gepoog om spesifieke terme te vind waarmee 'n saak aangedui word.
7. Dit verdiep, verryk en sistematiseer die naïewe ervaring.
8. Die teoretiese intuïsie speel hier 'n belangrike rol.

1.2.6 Die kenaktiwiteit

1.2.6.1 Inleidend

Vir die teoretiese denke om voltrek te word tot 'n teoretiese sintese is daar twee dinge nodig, nl. die transendente en die transendentale voorwaardes.

Die transendente voorwaarde is die religieuse wortel, die hart van die menslike bestaan. Die hart van die mens is die bo-tydelike konsentrasiepunt van alle kosmiese funksies wat aan 'n tydsorde onderworpe is. Die analitiese funksie in die kenaktiwiteit is nie los te maak van die religieuse wortel van die mens nie. Die kenaktiwiteit sal dan dié religieuse wortel veronderstel (Dooyeweerd I, 1969, p.37; vgl. ook p.88).

Die transendentale voorwaarde beteken dat daar binne kosmiese tyd 'n betrokkenheid op die bo-tydelike sentrum van die kennende bewussyn is wat as voorwaarde vir die kensintese optree, nl. die intuïsie. Die betrokkenheid is 'n intuïtiewe werksaamheid (Dooyeweerd II, 1969, p.473).

1.2.6.2 Die antitetiese denkhouding

Die kenaktiwiteit in die teoretiese denke begin met 'n antitetiese houding. Die teoretiese denke word deur 'n tipiese antitetiese verhouding gekenmerk (Kock, 1973, pp.27-28).

Dooyeweerd sê dat die werklike innerlike struktuur van die teoretiese denkhouding slegs ontdek kan word deur die teenoorstelling van die teoretiese denke teenoor die algemene ervaring (1948, p.29).

Die kenaktiwiteit as antitetiese relasie is slegs moontlik deur die mens (Spier, 1972, p.133). Die kenner kyk na die kenbare met die doel om dit te ondersoek en die grense van die kenbare te ontdek. Die kenner maak egter nie die kosmos kenbaar nie. Die kosmos is kenbaar geskape en die mens "herontdek" dit.

In die herontdekking van die kosmos is die kenaktiwiteit 'n liefdesdiens aan God, maar die kennis en kenne is ook beperk en begrens. Wie as sondige mens die kenbare goed wil ken, moet sy denklewe beheers om 'n juiste begrip te vorm (Spier, 1972, p.134).

Die kenaktiwiteit is 'n innerlike werksaamheid wat in alle modale aspekte fungeer. Die teoretiese denke sowel as die nuwe ervaring is gefundeerd in die kosmiese wetsorde (Kalsbeek, 1970, p.161). Die teoretiese denke het verder sy wortels in die nuwe ervaring, en vanuit die nuwe ervaring ontstaan die teoretiese denke.

Die teoretiese denke is die doelbewuste poging om 'n afstand te skep tussen die logiese aspek van die denke en die nie-logiese aspekte. Dié twee aspekte word as 'n antitetiese relasie nou teenoor mekaar gestel (Taljaard, 1976, p.276).

Dooyeweerd meen (1969 II, p.433) dat:

"The epistemological problem only arises in

deepened thought, in which the logical function by means of a theoretical abstraction is opposed to the non-logical aspects of experience and its theoretical resistant."

Die antitetiese denkrelassie van die teenoorstelling gaan voort in die teoretiese denke.

By die naiewe ervaring ervaar die kenner die kosmiese werklikheid as 'n eenheid, 'n geheel. Met die teoretiese denke word die kosmiese aspekte van die werklikheid met die denke nou teoreties uiteengestel. Die verskillende kosmiese aspekte van die werklikheid word nou apart gesien en nie meer as 'n geheel nie.

Dooyeweerd gebruik die term "Gegenstand" om die nie-logiese aspek aan te dui wat teenoor die logiese denkfunksie gestel word. Dié teenoorstelling impliseer uiteenstelling, uitlig, isolering van verbonde aspekte (Söhnge, 1973, p.35).

Die teenoorstelling en uiteenstelling dui op die aktiwiteit van die logiese denkfunksie - wat abstraherend en logies-analities te werk gaan.

Dié uiteenstelling en teenoorstelling, wat aspekte van die antitetiese denkhouding is, het Dooyeweerd met die term "Gegenstandsrelasie" gedoop.

Dooyeweerd verstaan dan onder "Gegenstandsrelasie" (1948, p.30) die volgende:

"In the future we will use the semi-German term "Gegenstand-relation" as a stronger expression for the anliithetical relation which characterizes the theoretical attitude conformable to its own structure."

1.2.6.3 Weerstandsrelasie

Die kenner wil in die voltrekking van sy kenaktiwiteit 'n aspek van die kosmiese werklikheid abstraheer vir ondersoek. Die veld wat ondersoek gaan word, is teenoor die logiese aspek van die denke geplaas. Dit beteken dus dat as die kenner sy logiese funksie op die nie-logiese funksie wil rig met die oog op uiteenstelling en abstrahering, sal die nie-logiese aspekte wat steeds 'n eenheid vertoon, weerstand bied vir die logiese denke om nie uiteengestel te word nie. Bv.: as die kenner sy logiese aspek wil rig op die pistiese funksie, sal dit wat gaken wil word van die mens wat 'n eenheid is, weerstand bied vir die uiteenstelling vir verdere ondersoek.

1.2.6.4 Abstrahering

Die ondersoek wil nou op een van die kosmiese aspekte konsentreer. Die konsentrasie van die logiese aspek op 'n bepaalde kosmiese aspek veroorsaak 'n verdieping van die denke en so word die "Gegenstand" geopen vir verdere ondersoeke (Dooyeweerd, 1969 II, p.471).

Daar kan nie teoretiese insig in die modale struktuur van die kosmiese wetsorde verkry word nie, behalwe as dit tot "Gegenstand" van die analitiese aspek gemaak word (Dooyeweerd, 1969 II, p.463).

Die nie-logiese aspekte bied derhalwe 'n weerstand aan die logiese aspekte wat hulle in 'n begrip wil omvat. Kock sê (1973, p.29) dat alles daarop neerkom dat die teoretiese abstraksie 'n noodsaaklike voorwaarde vir teoretiese insig is.

1.2.6.5 Teoretiese sintese

As die kenner 'n bepaalde aspek van die kosmiese werklikheid geabstraheer het uit die antitetiese relasie, word daar nou 'n sintese gevorm. Sintese is nie te vind in een van die twee antitetiese pole nie (Dooyeweerd I, 1969, p.45). Die sintese gaan die teoretiese antitese te bowe. Daar moet onthou word dat die antitese self geen brug vorm tussen die logiese denkaspek en die nie-logiese "Gegenstand" nie (Kock, 1973, p.32).

Die uitgangspunt vir 'n sintese lê in die teoretiese denke self. Die sintese behels deels 'n logiese en deels 'n nie-logiese aspek (Kock, 1973, p.32). Teoretiese sintese beteken 'n sintese of vereniging, maar beslis nie 'n dieper eenheid tussen die logiese en die nie-logiese denkaspekte nie.

Sintese veronderstel 'n bo-teoretiese uitgangspunt, wa^l die teoretiese verskeidenheid moet transendeer. Elke teoretiese onderskeiding en sintese moet as voorveronderstelling hê 'n insig in hulle onderlinge samehang en verhoudinge. Om dié insig te kan hê, word verder 'n grondnoemer veronderstel (Kock, 1973, p.33). Die grondnoemer of gemeenskaplike moet in die kosmiese tyd gesoek word. Die kosmiese tyd kom tot uitdrukking in die modale struktuur van elke werklikheidsaspek, en is ook 'n waarborg van die samehang met die ander aspekte.

Met die gemeenskaplike tussen die logiese en die nie-logiese aspekte kan 'n teoretiese sintese gevorm word. 'n Teoretiese sintese word gevorm tussen die logiese en die nie-logiese om tot 'n teoretiese begrip van die nie-logiese te kom. Die logiese denkfunksie probeer om die modale aspek (-te) in 'n logiese begrip te omvat. Dié begrip is die gevolg van die sintese, want uit die sintese het 'n teoretiese probleem ontstaan (Van der Merwe, 1958, p.150).

Waar die naëwe intuïsie die transendentale voorwaarde vir die naëwe denke is wat hom sistematies in die volle werklikheid indink en inleef, is die teoretiese intuïsie gegrond op die naëwe intuïsie en is die teoretiese intuïsie 'n verdiepte intuïsie wat 'n diepe dryfveer van alle wetenskap is. Die teoretiese intuïsie is die teoretiese insig in die kosmiese samehang van alle funksies. Spier (1972, p.156) sê dat dié teoretiese intuïsie die selfbewussyn van die mens is,

en dié selfheid (I-ness) as sodanig is weer die transendente voorwaarde (vgl. Dooyeweerd II, 1969, pp.472-473). Dooyeweerd (II, pp.478-479) toon verder aan dat die inter-modale sinsistase slegs weer moontlik is deur die teoretiese intuïsie van tyd, en sê:

"Theoretical intuition is operative in deepened analysis itself, and only by its intermediary is theoretical thought able to analyse the "Gegenstand" in the intermodal synthesis of meaning. In this intuition I implicitly relate the intermodal meaning-synthesis to the transcendent identity of the modal functions I experience in the religious root of my existence."

1.2.7 Kennis

1.2.7.1 Kennis as resultaat

Die moontlikheid van 'n kensintese is alleen aan die analitiese funksie van die mens gegee (Spier, 1972, p.154). Dié moontlikheid moet op 'n diepere samehang berus, soos reeds aangetoon.

Kennis as besit word slegs verkry wanneer die mens sy ken-aktiwiteit op die kenbare rig. Dit is die resultaat van die analitiese aktiwiteit. Die kennis as menslike besit kan vermeerder of verminder. Dit is egter die mens se kultuuropdrag om sy kennis aangaande die kenbare te vermeerder.

Omdat kennis altyd die resultaat van die menslike ken=
aktiwiteit is wat volg uit die samehang tussen waar=
heid en kennis, is daar ook 'n verband tussen die
kennende mens en die waarheid.

Waarheid is ten diepste 'n religieuse aangeleentheid
(Dooyeweerd II, 1969, p.561).

1.2.7.2 Selfkennis

Selfkennis korreleer altyd met kennis van God (Taljaard,
1976, p.278). Dié selfkennis word verkry uit die Woord
van God (Dooyeweerd, 1971, p.77). Dit is belangrik dat
daar selfkennis moet wees, want sê Dooyeweerd (1969 I,
p.5):

*".... it is I who remain the central point of
reference."*

Slegs deur self deel aan die kosmos te hê, kan die
kenner 'n idee hê om sy denke op die totaliteit te
rig (Kock, 1958, pp.28-29).

Omdat die kenaktiwiteit nie 'n neutrale aksie is nie,
en die hele mens besig is in die kenaktiwiteit, is die
kennis wat die mens van homself het ook nie neutraal
nie (Kalsbeek, 1970, p.171).

Dit beteken dat die teoretiese denke alleen in sy ge=
rigtheid op die EK tot 'n eenheid van bewussyn kan kom
(Van der Merwe, 1958, p.154). Die menslike selfheid

is 'n eenheid wat alle tydelike aspekte transendeer. Die EK-heid is die konsentrasiepunt van alle tydelike funksies.

Selfkennis gaan die grense van die teoretiese denke te bowe. Selfkennis is verder sentrale kennis en dié kennis is nie teoreties waarneembaar nie (Dooyeweerd, 1971, p.77).

Selfkennis as kennis van die Oorsprong is 'n aangeleentheid van die hart. Selfkennis word egter nie in die hart opgesluit nie (Kock, 1973, p.36). Selfkennis is van nature religieus (Dooyeweerd, 1948, p.51).

Dooyeweerd sê verder (1948, p.53):

"... now self-knowledge, the only way to discovering the true starting point of theoretical thought, is always correlative to knowledge of God."

Die self, die EK-heid is nie 'n afgeslotenheid nie; dit bestaan en lewe in die geestelike gemeenskap as voedingsbron (Taljaard, 1976, p.278).

1.2.7.3 Samevatting van kennis

Samevattend word gesien dat wetenskaplike kennis ontstaan deur 'n sistematiese ondersoek van 'n bepaalde teoretiese geabstraheerde en sinteties begrypte aspek van die werklikheid. Dit word gevorm deur 'n teore-

tiese uiteenstelling en teenoorstelling van die verskillende werklikheidsaspekte. As kennis wat so gevorm en bekom is, waar is, sal dit in ooreenstemming wees met die deur God gestelde kennorme (Spier, 1972, p.158).

1.3 Samevattende evaluering by Dooyeweerd

Die basies, karakteriserende en kenmerkende uitgangspunt in die filosofie van Herman Dooyeweerd is sy dogmatiese aanvaarding van die beginsel van universele heenwysing en universele uitdrukking (vgl. I, 1969, pp.3-4). Vanaf die kant van die kosmos wys alles heen na alles ander - binne die sinsverskeidenheid wys die sinsanalogieë heen na die sinkern, elke sinsy wys heen na alle ander sinsye, saam wys al die sinsye heen na die sintotaliteit (I, 1969, p.4) in die sinvolheid en binne die sinvolheid is daar 'n religieuse impuls wat die heenwysing vanuit die sinvolheid rig op die Arché van alle sin, na die Syn. Die teenoorgestelde vind ook plaas: God skep die mens na sy beeld en na sy gelykenis. Sodoende druk Hy Homself uit in die hart van die mens as sinvolheid. Dié sinvolheid word as sintotaliteit egter opgebreek in 'n sinverskeidenheid deur die prisma van die tyd. Hierdeur word die uitdrukking universeel deurgetrek tot binne elke sinsy en binne die sinsy weer tot die sinkern met sy sinsanalogieë.

Hierdie karaktertrek in die filosofie van Dooyeweerd herinner aan die Monarchianisme van Aristoteles, maar dan soos dit verwerk is in die vroeë stadium van die filosofiese denke van Thomas van Aquino. Tog inkorpo=

reer die beginsel van universele heenwysing en universele uitdrukking ook die beginsel van Thomas van Aquino bekend as die partisipasieleer en die synsanalogie (Spier, 1959, pp.93-94). Geen wonder dat Dooyeweerd se omwenteling daarin bestaan dat die hele kosmos teenoor God gerelativeer word nie.

En nou moet Dooyeweerd die kenprobleem (sy kenteorie) binne hierdie filosofiese raamwerk stel en oplos. Daarby moet die beroep op 'n Skrifgefundeerdheid bewaar bly. Soos Spier (1950, p.22) dit stel lewe ons in die bewussyn dat geen enkele ding los van die geheel staan nie, dat niks op sigself staan nie, dat die skepping 'n totaliteit is waarin ons as lewende mense opgeneem is. Dit is wat die naëwe ervaring ons leer. Met dié teoretiese denkhouding is dit egter anders. Die teoretiese denkhouding tipeer Dooyeweerd as die uiteenstellende en teenoorstellende denkhouding. Die teenoorstelling veroorsaak weerstand van die kant van wat geken moet word en 'n uiteindelijke sintese tussen kenbare en analitiese aktiwiteit. Die volgende aanhaling sal dit verduidelik (Dooyeweerd, II, 1969, p.429):

"The functional modalities of meaning guaranteeing the different aspects their sphere-sovereignty are integrated into the cosmic coherence of time. In this cosmic temporal coherence they show an intermodal systasis of meaning. The modal aspects do not owe their existence to theoretical synthesis, although without theoretical disjunction from one another they cannot be articulately

distinguished. Anyone who ignores the cosmological priority of meaning-systasis to theoretical synthesis, cannot even properly pose the epistemological problem."

Twee terme staan hier uit, naamlik sistase en sintese. Sistase vind ons op voor-teoretiese vlak waar niks op sigself staan nie, maar waar die skepping 'n totaliteit is - 'n totaliteit saamgebondel in sinvolheid in die hart. Vandaar dat die hart die transendente voorwaarde kan word vir die sintese wat op teoretiese vlak in uiteenstellende en teenoorstellende denkhouding gevind moet word. Die kenteoretiese probleem sentreer rondom twee vrae. Dooyeweerd (II, 1969, p.434) formuleer dit soos volg:

"The primordial question should be: What do we abstract from the real datum of experience in the fundamental antithetical relation of theoretical thought which gives rise to the problem of the Gegenstand? And only in an unbreakable coherence with this primordial question should the second problem be raised: How can the theoretical antithesis between the logical function of knowledge and its non-logical Gegenstand be reconciled by an inter-modal theoretical meaning-synthesis?"

Dit is duidelik dat die sistase tydtransenderend gegee is, maar dit is net so duidelik dat die teoretiese uiteenstelling, teenoorstelling en sintese tydtransendentiaal is. Ook hierdie sintese soek na die samehang, na

die totaliteit en eenheid van die uiteengestelde Gegenstand in die kennis. En daarvoor vind Dooyeweerd dan 'n transendentale voorwaarde wat aan die tydelike kant dieselfde funksie vervul as die hart aan die tydtransenderende kant. En hierdie transendentale voorwaarde is die intuïsie - 'n naïewe en 'n teoretiese intuïsie. Wat doen die intuïsie binne die kosmiese tyd as transendentale voorwaarde vir die kensintese? Dit is die kosmiese selfbewussyn waardeur ons wetende die sinsverskeidenheid van die modale aspekte beleef en hierdie aspekte beleef as sye van die werklikheid wat nie vreemd aan ons is nie (vgl. Spier, 1950, p.141). Dit is belangrik dat die aspekte nie vreemd aan ons is nie, dat hulle saamgetrek is op so 'n wyse dat 'n sintotaliteit gegee word waarin ons self ook funksioneer en dat die sintotaliteit dus ook sinvolheid impliseer. (Maar dit alles geskied binne die tyd, tyd transendentiaal.) So gesien is die intuïsie 'n replika binne die tyd van die hart wat tydtransendent is. So gesien is die transendentale voorwaarde of intuïsie 'n replika van die transendente voorwaarde naamlik die hart.

Dooyeweerd ken egter nog iets wat hy die "immediate temporal expression of the I-ness" noem (III, 1969, p.88) - dus iets soortgelyke aan wat ons by die hart en intuïsie gevind het. Dit noem Dooyeweerd die aktstruktuur. Vandaar dat die aktstruktuur en intuïsie identies moet wees en as "immediate temporal expression" die skepping van 'n tweede, maar tydelike hart in die sisteem van Dooyeweerd is. Dooyeweerd word deur sy ontologie gedwing om hierdie tweede hart te skep, want daar=

sonder sou sintese sowel as totaliteitskennis onmoontlik wees. Maar daarsonder sou dit ook sinloos van hom wees om aan die poort van sy wysgerige gebou te skryf "Ken u self" (vgl. I, 1969, p.5).

As *dít so is* dat die hart verleng word in die tyd tot 'n intuïsie en aktstruktuur, en as dit waar is dat 'n tweede hart gekonstrueer word deur Dooyeweerd, dan geskied dit kragtens sy aanvaarding van die beginsel van universele uitdrukking en is dit ingebed in die Thomistiese beginsels van partisipasie en analogia entis. Maar dan moet hierdie universele uitdrukking van sy beginpunt geneem word, naamlik God wat Homself uitdruk in die mens deur die mens na sy beeld en sy gelykenis te skep. Maar vir die moontlikmaking van sy fiktiewe tweede hart is die tweede beginsel ewe belangrik, naamlik die universele heenwysing. Hierdeur kan die hele tydelike verskeidenheid in die verdiepte analitiese as intuïsie saamgetrek word. Sonder hierdie intuïsie met sy saambinding van die verskeidenheid is sintese nie moontlik nie en sonder sintese is kennis nie moontlik nie.

So bou Dooyeweerd dan in 'n grootse sisteem sy denke uit en hierin is hy uiters konsekwent rondom sy uitgangspunte soos in sy Prolegomena helder en duidelik gestel. Hierin lê ook die grootsheid van Dooyeweerd as filosoof. Sy filosofie, soos dit blyk, is 'n versoening tussen Thomas van Aquino en via hom 'n versoening tussen Aristoteles en die Skrif.

1.4 Slot

Dooyeweerd se kenteorie kan as volg saamgevat word:

- * Nuwe ervaring
- * Teoretiese denke
- * Antiteitiese denkreëlasie
 - Teenoorstelling
 - Uiteenstelling
- * Weerstandsrelasie
- * Abstrahering
- * Teoretiese probleem
- * Sintese.

2. DIE KENTEORIE BY D.H.TH. VOLLENHOVEN

2.1 Inleiding

Saam met Dooyeweerd is Vollenhoven die belangrikste bouer aan die Wysbegeerte van die Wetsidee. Daar sal gepoog word om Vollenhoven se gedagtes weer te gee as aanvulling by dié van Dooyeweerd en nie as 'n oorvleueling nie.¹⁾

Vollenhoven het beoog om met sy wysbegeerte 'n reformasie terug na die Calvinisme te bewerkstellig (Kock, 1973, p.141). Dié instelling van Vollenhoven beteken dat hy die Calvinisme aanvaar as die mees konse-

1) Die gedagtegang van Vollenhoven sal aangevul word uit die werk van Taljaard, wat in 'n gesprek weer dat hy 'n navolger van Vollenhoven is.

kwente en suiwerste vorm van die Christelike belydenis in die Christelike kader. Dit beteken verder dat Vollenhoven slegs begerig is om tot die ware en diepe kern van die Christelike religie deur te dring (Kock, 1973, p.141).

Onder die Christelike wysbegeerte verstaan Vollenhoven 'n wysbegeerte wat met die Woordopenbaring rekening hou. Daarom is dit vir hom ook noodsaaklik dat 'n mens kennis van die Woord moet hê. Die inhoud van die Woord is vir Vollenhoven die volgende (1968, pp.9-14):

1. God is soewerein oor alle dinge.
2. God openbaar Homself in sy Woord aan ons.
3. Voor die sondeval was die mens reeds religieus verbonde aan God.
4. Na die sondeval is die mens totaal verdorwe.
5. Die dood is die straf op die sonde.
6. God openbaar sy genade aan die mens deur Jesus Christus.

Die bogenoemde stelling is vir Vollenhoven die voorveronderstelling wat nodig is vir die Christelike beoefening van die wysbegeerte.

2.2 Die kenbare

2.2.1 Kenbaar is God

God is kenbaar deurdat Hy Homself openbaar aan die mens deur sy Woord. Hy openbaar Hom nie net deur sy Woord nie, maar ook deur die natuur (Van der Merwe, 1958, p.306). Van God se werke is egter nie kenbaar nie (Vollenhoven, 1948, p.41). Die kennis wat God van sy skepping het, is anders as die kennis wat die mens van die skepping het. God se kennis is anders as die mens se kennis. Daarom sal die mens se kennis van God as kenbaar anders wees as die kennis wat God van Homself het (Vollenhoven, 1968, p.109).

God moet beskou word as die vaste grond van alles, uit wie, deur wie en tot wie alles geskape is.

Vollenhoven lê besondere klem op die soewereiniteit van God. Volgens Vollenhoven is die wet van God die grens tussen God en die geskape werklikheid.

Dit wat van God openbaar is, is sy Woord as die waarheid. Die mens kan nou toeneem in kennis aangaande God. Die toename en ontwikkeling geskied onder leiding van die Heilige Gees (Taljaard, 1976, p.256).

2.2.2 Kenbaar is die wet

Slegs dit wat God wil hê dat die mens moet ken, is vir die mens kenbaar. Dit beteken dat daar 'n wet

gestel is vir die menslike kenne (Vollenhoven, 1968, p.109). Die wet van God is nie net 'n skeiding tussen God en kosmos nie, maar is spesifiek vir die kosmos gestel.

Van dié wet is baie min in die Woord van God. Die wette bestaan wel, maar is nie empiries aan die mens gegee soos die skepping nie. Kennis daarvan word bekom deur die werke en dit word benader deur die werke. Dié wette moet deur die werke leer ken word, m.a.w. via die ding wat daaraan onderworpe is. Dit beteken dat kennis van die wette slegs moontlik is via die kensubjek, en nie direk nie. Taljaard sê dat kennis van die wette as volg bekom kan word (1976, p.256):

"One attains knowledge about them by looking at them with the eye of reason and studying the things subjected to them."

2.2.3 Kenbaar is die kosmos

Vir Vollenhoven is kenbaar die aarde en die hemel. Onder hemel verstaan hy die engelewereld en dit is te onderskei van die hemel as sterrehemel. Hiervan is die kennis beperk tot die Woordopenbaring (Vollenhoven, 1968, p.14). Die kennis wat van dié aspek van die kosmos verkry en geken word, is Goddelike mededeling deur die Woord (Van der Merwe, 1958, p.307).

Ook is kenbaar die aarde. Die aarde is kenbaar deur die Woord van God en deur ondersoek wat in die ver=

lede, hede en toekoms onderneem is en sal word (Vollenhoven, 1948, p.41; Van der Merwe, 1958, p.307).

Die kosmos as kenbare kan verdeel word in dit wat primêr kenbaar is en dit wat sekondêr kenbaar is (Vollenhoven, 1948, p.41).

Die primêr kenbare is dit wat kenbaar is, maar nie tot kennis of tot dwaling behoort nie. Dit wat sekondêr kenbaar is, is dit wat kenbaar is, maar dit behoort tot die kennis of dwaling.

In die kosmiese kenbare onderskei Vollenhoven ook nog die volgende:

1. Intra-individuele verbande;
2. Inter-individuele verbande;
3. Die oorgaan van iets uit 'n inter- na 'n intra-individuele verband en omgekeerd (Vollenhoven, 1968, pp.61-72; Kock, 1973, p.143).

In die intra-individuele verband word die opeenvolging van dieselfde entiteit se verbande aangetref.

Die inter-individuele verbande is die verbande tussen die subjek en die objek, waar die objek die veld van ondersoek is (Kock, 1958, p.52).

Samevattend word hier gesien dat die kosmos, die aarde, deur twee middele geken kan word, naamlik die Skrifuur en die natuur (Vollenhoven, 1968, p.125). Vollenhoven

gaan selfs sover deur te sê wie dié twee middele nie aanvaar nie, die moontlikheid van 'n Christelike wetenskap loën (Vollenhoven, 1968, p.126).

2.3 Die kenner

2.3.1 Die kenner self

Geen mens is alwetend nie. Hy kan die kenbare ken in soverre hy die kenbronne bemeester het. God openbaar deur sy Woord aan die kenner kennis van Homself slegs in soverre die mens dit nodig het (Taljaard, 1976, p.252).

Slegs God is alwetend en die mens is op God aangewys vir sy kennis. Menslike kennis word beïnvloed deur sy geloofsoortuiging, asook die sondeval en die tradisie van die eeue (Taljaard, 1976, p.251). Die menslike kennis is vervleg met die mens se religie. Die mens as kenner ken homself as heerser, en sy taak dat hy die kosmos moet ken en onderwerp.

Met die sondeval het die mens nuwe kennis van homself gekry. Oorspronklik was die mens toegerus om die wette van God te gehoorsaam, en hiervoor het die mens 'n verstand gekry om te kan onderskei (Taljaard, 1976, p.254). Die verstand van die mens het hy van God ontvang en Taljaard (1976, p.254) sê die doel daarmee is:

"The intellect with which man was endowed, can be described as a faculty of knowing and reaso=

ning, including the understanding of himself and of creation."

Die vermoë van die mens om te kan ken is 'n vermoë van die hart en dit sluit die aktstruktuur van die mens in. Dié vermoë is religieus bepaald.

Die menslike kenvermoë word gerig op die kenbare met die bedoeling om kennis daarvan te verkry, en die beskouing van die kenbare word gekleur deur die mens se geloofsoortuiging (Taljaard, 1976, p.254).

2.3.2 Die kenner as religieuse wese

Vollenhoven laat besondere klem val op die verbonde. Hy beskou religie as die verhouding van die mens tot die gebod dat jy God, jou naaste en jouself moet liefhê (Deut.6:5; Matt.22:37).

Hieruit lei Vollenhoven af dat God hier as 'n God van die verbond optree (Vollenhoven, 1968, p.76). Daarom is die religie die verhouding van die mens tot die God van die verbond.

Religie word nie vertolk as die funksionele opgaan van die mens in die Godheid nie. Religie is nie 'n funksie van die mens nie en mag daarom nooit verwar word met die mens se geloofsfunksie nie (Kock, 1973, p.144).

Die geloofsfunksie van die mens is religieus deur die hart van die mens gebind aan God. Dit impliseer dat

religie geloof insluit. Die kenner is 'n gelowige, en as 'n gelowige is hy besig met 'n religieuse daad as hy sy analitiese funksie op die kenbare rig.

Vollenhoven wys ook daarop dat deur die werking van die Heilige Gees, die mens gelei word tot wedergeboorte, en deur die wedergeboorte word die hart van die mens omgebuig tot volle gehoorsaamheid aan die Woord van God (Kock, 1973, p.145).

2.3.3 Sy kennis

Die kennis van die kenner is anders as die van diere. Reeds in die psigiese funksie van die kenner is alle funksies met die analitiese verbind. Die kenner se kennis is nie net emosioneel nie, maar ook rasioneel.

Die kenner bekom kennis deur sy analitiese funksie te rig op dit wat vir hom kenbaar is. Die kennis is religieus bepaald, wat ontspring uit die hart van die mens (Kock, 1973, p.153). Kennis is om insig te verwerf in die wese van iets, om die onderlinge verbande en verskille te onderskei.

2.4 Die analitiese funksie van die kenner

In die denke, dit is in die wetenskaplike en die voor-wetenskaplike denke, is die logiese met die nie-logiese aspekte van die werklikheid in 'n inter-modale

sin-sistase saamgevoeg (Van Niekerk, 1971, p.8).

Die struktuur van die analitiese aspek kom nie net in die wetenskaplike denke voor nie, maar ook in die nie-wetenskaplike denke.

Die analitiese aktiwiteit is genormeerd. Dit staan onder die wet van die analitiese (Vollenhoven, 1948, p.43). Die analitiese aktiwiteit is vir die normale funksionering van normale denke afhanklik. Selfs in die mens se denke en in sy analitiese aktiwiteit is die mens nie los te maak van sy hart nie (Vollenhoven, 1948, p.43).

Die analitiese sin-struktuur funksioneer in die voor-wetenskaplike denke in die samestelling van begrippe en oordele (Van Niekerk, 1971, p.8).

Daar is 'n duidelike verband tussen die analitiese en die kenbare. Die analitiese aktiwiteit is subjektief. Gesien in dié lig is die analitiese aktiwiteit ook 'n religieuse funksie van die kenner. Die analitiese word regstreeks gerig op die kenbare.

Taljaard sê dat (1976, p.264):

"Man's intellectual activities, therefore should be service to God as an expression of his loving obedience."

Die analitiese aktiwiteit is analities van aard en is geen skeppende aktiwiteit nie (Taljaard, 1976, pp. 264-265). Die analitiese aktiwiteit kan op die kenbare kosmos gerig word, en daarvan kan kennis gevorm en bekom word.

Die analitiese retrosipeer op die laere funksies bv. dit retrosipeer op die aritmetiese in die opsig dat dit blyk uit die veelheid van denke, op die ruimtelike uit die vergelyking, op die fisiese uit die denkende voortskryding van grond tot gevolg, op die organiese uit die denkkrag, op die psigiese uit die denkwil (Vollenhoven, 1968, p.124).

Die analitiese aktiwiteit antisipeer op die hoëre funksies, dit blyk o.a. uit die vorming van begrippe en oordele.

Belangrik is om dié onderskeiding van antisipasies en retrosipasies in die voorwetenskaplike denke sowel as in die wetenskaplike denke in gedagte te hou.

In die voorwetenskaplike begrippe tref ons die retrosiperende sinmomente in die logiese sinmodaliteit aan, maar daar is nog niks te bespeur van bv. logiese beheersing, denkeconomie ens. nie.

Eers in die wetenskaplike denke word die antisiperende momente in die analitiese sinstruktuur ontplooi (Van Niekerk, 1971, p.9). Dié ontplooiing verdiep

en ontsluit die sin van die logiese aspek. In die voorwetenskaplike denke vertoon die logiese aspek nog 'n onontslote karakter. Voorwetenskaplike en wetenskaplike denke verskil van mekaar en dit blyk nou nodig te wees om eers aan die verskil aandag te skenk.

2.5 Nie-wetenskaplike kennis¹⁾

2.5.1 Vooraf

By die voorwetenskaplike kennis moet onderskei word tussen die struktuur daarvan en die ontwikkeling daarvan (Vollenhoven, 1968, p.111).

Die volgende voorveronderstellings sal gedurig in gedagte gehou moet word. Kennis is onderworpe aan die wet van God wat Hy vir die kosmos gestel het (Van der Merwe, 1958, p.306). Dié kennis is ook onderworpe aan die analitiese en die bo-analitiese wette. Die analitiese is bo-psigies te onderskei, d.w.s. die psigiese is die substraat van die analitiese.

Voorwetenskaplike kennis sluit ook kennis in wat vervat is in die geloof en verkry is deur geloof, ook die aanvaarding van God se Woord. In dié opsig ver-

1) Nie-wetenskaplike kennis is Vollenhoven se term vir voorwetenskaplike kennis.

toon die voorwetenskaplike kennis 'n verskil by die rigting van die kennis van die Christene en die nie-Christene (Taljaard, 1976, p.267). Godsdienstige geloof is deel van die voorwetenskaplike kennis.

God het mag oor die kennis wat verwerf word. Kennis mag nie verabsoluteer word nie. Kennis moet bekom word in die menslike gehoorsaamheid aan die wette van God wat vir die kennis gestel is (Taljaard, 1976, p.258). Menslike kennis is ook net ten dele (I Kor. 13:12). Tog is daar 'n onderlinge samehang tussen die kenner en die res van die skepping wat onderworpe is aan die wette wat deur God gestel is.

2.5.2 Die kenaktiwiteit as horisontale analitiese samehang

2.5.2.1 Inleiding

Die kenaktiwiteit as horisontale analitiese samehang word met betrekking tot alle wetskringe aangetref. Die verskeidenheid binne die analitiese samehang is groot. Daar word onderskeid gemaak tussen die kontemporele en die suksessiewe samehange.

2.5.2.2 Die kontemporele samehang

Die kontemporele samehang word ook genoem die gelyktydige samehang. Hier word onderskei tussen die

kontemporele inter-individuele samehange en die kontemporele intra-individuele samehange.

Die waargenomene is by albei aktief. By die waargenomene speel taal nie 'n rol nie. Vollenhoven gee die kenmerke en terselfdertyd die verskil tussen dié twee samehange (1968, pp.113-117).¹⁾

Inter-individuele waarneming	Intra-individuele waarneming
1. Waarneming is inter-individueel sowel as innerlik.	1. Die analitiese subjeksfunksie rig hom op iets wat waarneembaar intra-individueel met die waarnemende verbind is.
2. Die aktiewe in dié waarnemingsamehang is hy wat waarneem, hy wat sy analitiese funksie rig op dit wat vir hom waarneembaar is in iets wat individueel met hom verskil.	2. Die aktiewe is die waarnemende wat sy analitiese subjeksfunksie rig op dit wat vir hom van homself waarneembaar is.
3. Die louter waarneembare word nou die	3. Die louter waarneembare word nou die waargenomene

1) Indien daar ooreenstemming is tussen die Inter-individuele waarneming en die intra-individuele waarneming, beteken dit dat albei by die verskillende waarneminge teenwoordig is.

Inter-individuele waar=
neming

waargenomene, dus in
soverre iets passiefs.

4. Die waarneming val nie
saam met die onderskei=
ding van uiterlik en
innerlik nie.

5. Die waargenomene hoof
nie die objek te wees
nie. Dit kan die objek
of die subjek wees.

6. Direkte inter-indivi=
dule waarneming van
vroeëre momente is nie
moontlik nie: waarne=
ming is altyd gelykty=
dig met dit wat waarge=
neem word. Waarneming
van vroeëre momente is
altyd waarneming van
direkte of indirekte
herinnering.

Intra-individuele waar=
neming

mene, dus in soverre iets
passiefs.

4. Die waarneming val nie
saam met die onderskei=
ding van uiterlik en
innerlik nie.

5. Die waargenomene hoof
nie 'n objek te wees nie.

6. Intra-individuele waar=
neming is ook gelyktydig
met die waargenomene.

In die kosmos word oral verskille aangetref. Waar=
neminge is nie tot mekaar te herlei nie. Die kenak=
tiwiteit as horisontale samehang is egter nie net
kontemporeel nie, maar ook suksessief.

2.5.2.3 Die suksessiewe analitiese samehang

Daar sou nooit van leer sprake kon gewees het, indien daar nie nog ander analitiese samehange bestaan het nie. Die samehange is suksessief of agtereenvolgend (Vollenhoven, 1968, p.118).

Omdat die kennende in die suksessiewe verband met die verlede sowel as met die toekoms staan, kan hier twee samehange onderskei word, nl. herinnering en verwagting. Die kenmerke en verskille tussen die twee word weer eens gelyktydig gegee (Vollenhoven, 1969, pp.118-122).

Herinneringsamehang	Verwagtingsamehang
1. Die herinnering is die aktief-analitiese.	1. Die verwag is die aktief-analitiese.
2. Die herinnerde is die passief-analitiese.	2. Die verwagte is die passief-analitiese.
3. Die herinnerbare is die eerdere of vroeëre.	3. Die verwag is die eerdere of die vroeëre.
4. Die herinner is die latere.	4. Die verwagte is die latere.
5. Die aktiewe in die herinneringsamehang is die herinnerende wat sy analitiese subjekfunksie rig op die eerdere, en	5. Die aktiewe in die verwagtingsamehang is die verwaggende wat sy analitiese subjekfunksie rig op die toekoms wat daar

Herinneringsamehang

vir hom is dit die herinnerbare.

6. Die herinnering kan onderskei word in inter- en intra-individuele herinneringsamehang. By die herinnering is 'n intra-individuele aksie altyd primêr.

7. Die herinnerde as passiewe samehang kan sowel die subjek as die objek wees.

8. In dié samehang is daar herinnering van herinneringe.

Verwagtingsamehang

deur van "te verwagte" (verwagbaar) tot verwag word.

6. Die verwagte hoef nie intra-individueel te wees nie. Daar is ook inter-individuele verwagtingsamehange.

7. Die verwagte as passiewe samehang kan ook die subjek sowel as die objek wees.

8. In dié samehang is daar verwagting van 'n verwagting.

Tot dusver is slegs die onderskeidings van die horisontale samehange onderskei. Die onderskeiding is moontlik en dan slegs deur die verstandsaktiwiteit wat die besonderhede van mekaar onderskei. Dit is moontlik waar die kenner sy analitiese funksie op die kenbare rig om die onderskeidings moontlik te maak (Taljaard, 1976, p.262).

Deur die analitiese aktiwiteit kan die kenner steeds die kenbare in steeds kleiner onderskeibare dele verdeel en hulle samehange sien. Deur die analitiese aktiwiteit word die geheel van die nie-wetenskaplike kennis in steeds kleiner wordende verbande onderskei. Die doel is die differensiering van die besondere (Taljaard, 1976, p.261).

Die herinnering en die verwagting is aan mekaar verbonde, maar is nie onderling herleibaar nie. Verwagting is nie moontlik sonder herinnering nie (Vollenhoven, 1968, p.122).

Vollenhoven maak verdere onderskeidings, nl. die van die herinnering aan die analitiese waarneming en die analitiese waarneming van die herinnering. Die onderskeiding is vir die studie nie nodig nie.

2.5.3 Die kenaktiwiteit as vertikale analitiese samehang

2.5.3.1 Ter inleiding

Die vertikale verbande word gevind in sowel die denke as die kenbare. Daar bestaan nie net horisontale verskille nie, maar ook vertikale verskille. Die vertikale verband in die kenaktiwiteit gaan hoofsaaklik om die analitiese funksie en sy verband met die laere en die hoëre funksies.

2.5.3.2 Die verskil van die analitiese met die laer en die hoër funksies

Die analitiese funksie is geleë tussen die psigiese en die historiese funksies van die kosmiese wetsorde. Vollenhoven gee die verskil van die analitiese funksie met enkele ander funksies, daar hy meen dat dit nie nodig is om alle funksies se verskil met die analitiese breedvoerig te gaan uitwerk nie (Vollenhoven, 1968, p.122).

Die analitiese funksie word dikwels vereenselwig met die matemitiese funksie, maar die gedagte wys Vollenhoven summier van die hand (1968, pp.122-123).

Sommige wil die analitiese funksie ook gelykstel aan die psigiese funksie. Dit is toe te skryf aan 'n onduidelike siening oor die psigiese self. Die psigiese lewe is die emosionele lewe en die analitiese is primêr denke wat alleen by die mens op aarde aangeref word, terwyl die psigiese in 'n ander vorm by die dier voorkom (Vollenhoven, 1968, p.123).

Die analitiese het nie net 'n verskillende funksie t.o.v. die laer funksies nie, maar is ook eie t.o.v. die hoër funksies. Die analitiese, die denke is nie dieselfde as kultivering nie. Dit is nie dieselfde as die historiese funksie nie. So toon Vollenhoven ook die verskil van die analitiese met ander hoër funksies aan.

Die bedoeling van die verskille is om aan te toon dat in die nie-wetenskaplike denke die funksie outonoom is en nie vermeng is met die ander funksies van die kosmiese wetsorde nie.

2.5.3.3 Die ooreenkoms van die analitiese met die laer en die hoër funksies

Die ooreenkoms is geleë in die retrosipasies en die antisipasies wat reeds aangetoon is.

Retrosiperend kry die analitiese die volgende:

aritmetiese	-	veelheid van denke
ruimtelike	-	vergelyking van denke
fisiese	-	ontwikkeling van denke
biotiese	-	denkkrag
psigiese	-	denkwil

Antisiperend die volgende:

historiese	-	begryp
linguïstiese	-	oordele
sosiale	-	kommunikasie
ekonomiese	-	denkeonomie
estetiese	-	denkharmonie
juridiese	-	regte denke
etiese	-	sinvolle denke
pistiese	-	denksekerheid.

2.5.4 Die verband tussen die kenaktiwiteit en die kenbare

Die analitiese aktiwiteit is in alle sake wat op die kenne betrekking het, aanwesig. Daar is 'n regstreekse verhouding tussen die kenaktiwiteit en die kenbare (Van der Merwe, 1958, p.312).

In die leer ken rig die mens sy kenaktiwiteit op die vir hom kenbare om kennis daaromtrent te verwerf (Van der Merwe, 1958, p.314). Denke vestig die aandag op die kenbare - die ding of medemens - en analiseer dit, en so word tot resultate gekom (Vollenhoven, 1968, pp.126-127). Die kenaktiwiteit is 'n analiserende aktiwiteit.

Die kenaktiwiteit as leer ken is nie 'n passiewe aktiwiteit nie (Vollenhoven, 1948, p.47). Die kenaktiwiteit is nie skeppend of heersend van aard nie. Die kenaktiwiteit is wel ontwarend en kennisnemend van aard m.b.t. die kenbare. Primêr is die kenaktiwiteit 'n analiserende aktiwiteit.

Die kenaktiwiteit wat op die kenbare gerig is, kan primêr of sekondêr wees. Die direkte kenbaar analiseerbare is bv. die liefdesgebod van God, die geskapene of die kosmos. Dit is primêr kenbaar deur die kenaktiwiteit.

Ook kan deur die kenaktiwiteit indirekte analises van die kosmos gedoen word. God is vir die mens indirek kenbaar. Die kenner se opvatting van Hom is net 'n samevatting van wat Hyself aan die mens bekend ge= maak het (Van der Merwe, 1958, p.313).

Met die rigting van die mens se kenaktiwiteit op die kenbare, en die verband daarvan met mekaar, moet ont= hou word dat die mens deel is van die geskape kosmos. Daarom is die mens in sy kenaktiwiteit gebonde aan die grense en wette wat vir die kenbare gestel is. Tog is die analiseerbare in die kenaktiwiteit nie dieselfde as die kenbare nie, bv. ons geloofskennis van God is om Hom te dien en nie om God te analiseer nie (Van der Merwe, 1958, p.315).

2.5.5 Die kenresultaat

2.5.5.1 Vooraf

Deur die gebruikmaking van die analitiese aktiwiteit kan dinge geanaliseer word. Die analise wil steeds dieper indring in die kleinste gegewene van die ken= bare (Taljaard, 1976, p.259). Die doel is die korrek= te onderskeiding van onderlinge verskille. Taljaard meen die doel is (1976, p.261):

"With our intellectual activity directed upon the cognizable, whatever it may be, analyses the latter into its details, and when the per=

reverence, rememberence and classification, etc. accompany the process, knowledge about it is attained."

Die kenresultaat, die verwerfde kennis aangaande die dinge, help die mens om sy roeping op aarde beter te kan verstaan. Deur sy kennis wat verwerf is, is die mens se vermoë om te regeer en te onderwerp verhoog.

Tussen die kenbare en die kenresultaat is daar geen direkte verband nie, omdat daartussen altyd die kenak=tiwiteit van die kenner is (Vollenhoven, 1968, p.127).

2.5.5.2 Die begrip as kenresultaat

Die kenresultaat kan ingedeel word in begrippe en oordele. Vollenhoven (1948, p.49) definieer 'n begrip as volg:

"Een begrip is een zoo juist of reeds vroeger door de begrijpende activiteit van het denken verworven bezit aan kennis (of dwaling) omtrent een stand van zaken."

2.5.5.3 Die oordeel as kenresultaat

Vollenhoven (1948, p.66) definieer ook oordeel as volg:

"Een oordeel is een zoo juist of reeds vroeger verworven bezit aan analytische kennis omtrent een stand van zaken met betrekking tot iets."

2.5.5.4 Die verskil tussen 'n begrip en oordeel

Die kenresultaat is 'n toestand van rus. Die hele mens is hierby betrokke. Die begrip en oordeel kan na hulle logiese aard aangewend word om kennis in te vergestalt. Vollenhoven gee (1968, pp.127-128) die verskil tussen 'n begrip en 'n oordeel:

Begrip	Oordeel
1. 'n Begrip as resultaat is genormeerd: daarom kan gepraat word van kontradiktoriese en nie-kontradiktoriese begrippe.	1. Daar bestaan ook kontra= diktoriese en nie-kontra= diktoriese oordele.
2. Die bepaaldheid van 'n begrip is na die kant van die gekende. Hier word onderskei tussen primêre en sekondêre begrippe.	2. 'n Oordeel word ook bepaal deur die gekende. Daarop berus die omvang sowel as die kwaliteit van 'n oordeel.
3. 'n Begrip is bepaald na die kant van die	3. 'n Oordeel is bepaald na die kant van die ak=

Begrip	Oordeel
kennende. Hier kan daar onderskei word: waarnemingsbegrippe; geabstraheerde begrippe; nie-saamgestelde begrippe; saamgestelde begrippe.	tiwiteit. Hier kan daar onderskei word tussen: onmiddellike oordele; bewese oordele.

2.5.6 Die genetiese in die nie-wetenskaplike kenne

Vollenhoven behandel ook die genetiese in die nie-wetenskaplike kenne (1968, pp.128-139).

Die kennis wat Adam gehad het, was primêr kennis van God. Die ondersoek in die kosmos het egter nie stasies gebly nie, maar kennis van die kosmos het toegeneem. Die kenbare het verander en verbeter deur menslike toedoen.

Die beïnvloeding van die toename in kennis beïnvloed ook die kwaliteit en die kwantiteit van die mens se nie-wetenskaplike kennis. Die milieu waarin die kind opgroei, bepaal sy herinnering en nie-wetenskaplike kennis. Die verlede is beter kenbaar as die toekoms.

Met die toename van die nie-wetenskaplike kennis is die aantal begrippe en oordele ook vermeerder en in 'n groot mate georden. Daar moet gelet word op die

feit dat daar in die hede voor-wetenskaplike kennis kan wees, wat 'n paar jaar gelede nog wetenskaplike kennis was.

2.5.7 Slot

Vollenhoven is van mening dat daar baie meer tot die nie-wetenskaplike kennis behoort as wat tot dusver aanvaar is (1968, p.139). Die persoon wat nie die nie-wetenskaplike kennis skerp analiseer nie, dit nie uit mekaar hou nie, sal verward raak.

Die geanaliseerde van die nie-wetenskaplike kennis is nie bedoel om volledig te wees nie, maar is baie gevarieerd.

2.6 Wetenskaplike kennis

2.6.1 Inleidend

Die wetenskaplike kennis berus op die nie-wetenskaplike kennis en dit veronderstel die nie-wetenskaplike kennis (Vollenhoven, 1968, p.140; Taljaard, 1976, p.266).

Vollenhoven maak 'n onderskeid tussen vakwetenskaplike kennis en nie-vakwetenskaplike kennis. Onder die vakwetenskaplike kennis verstaan hy dat nie meer as één nie-analitiese modaliteit ondersoek word nie.

Onder nie-vakwetenskaplike kennis verstaan hy daardie terreine wat breër is as die van 'n vakwetenskap bv. die pedagogiek. Dit is nie beperk tot een bepaalde wetskring nie.

Taljaard omskryf wetenskaplike kennis soos volg (1976, p.287):

"The scientist is busy with a gnostic activity. This implies not only the correct distinguishing of mutual differences in their finest detail, but also preserving, remembering, classification, description and the dissemination of his results to others interested in the same field of investigation."

Wetenskaplike kennis beteken dat die analitiese denke van die ondersoeker hom rig op 'n nie-analitiese wetskring of op die hele kosmiese wetsorde. Die wetenskaplike kennis moet in ooreenstemming wees met die geloofsoortuiging van die ondersoeker se nie-wetenskaplike oortuigings (Taljaard, 1976, pp.267-268). Dit bring die interpretasie van die nie-wetenskaplike kennis mee. (Taljaard, 1976, pp.284-285).

Wetenskaplik besig wees hou in om volgens 'n bepaalde metode die nie-analitiese wetskring te ondersoek. Wat is nou dié metode?

2.6.2 Analise en abstrahering

Deur analise moet die wetskring wat ondersoek gaan word, geanaliseer en geabstraheer word uit die kosmiese verband waarin dit voorkom. Daardeur word dit tot veld van ondersoek gemaak.

Die analise dring altyd verder en gnosties aktief deur in die geanaliseerde veld. Slegs 'n deel van die veld van ondersoek kan van nader beskou word, en nie die hele veld nie. Die bepaalde vakwetenskap sal bepaal watter metode in die ondersoek, in die analise gebruik sal word (Van der Merwe, 1958, p.320).

Die wetenskaplike metode is 'n twee-enige metode. Die twee-eenheid in die wetenskaplike metode is die sintese. Die sintese impliseer 'n isolering in steeds kleiner samehange.

2.6.3 Sintese

Die wetenskaplike metode wil nou 'n sintese vorm. Die sintese is die produk van die dieper indringing in die bepaalde wetskring. Die sintese word gevorm wanneer die analitiese met die nie-analitiese verbind word.

Die verbinding kan 'n wetenskaplike resultaat genoem word. Die wetenskaplike resultaat bestaan daarin dat wetenskaplike stellings en oordele gevorm word. Die inhoud van die stellings en oordele is nie suiwer analities of nie-analities nie; dit is die produk van

die twee-eenheid. Die stellings en oordele wat gevorm is, moet nog verbind word.

2.6.4 Konklusie

Dit is die verbinding van die wetenskaplike stellings en oordele, sodat die samehange gesien kan word. Die samehang en die verbinding van die wetenskaplike stellings word 'n wetenskaplike konklusie genoem (Vollenhoven, 1968, p.142). 'n Konklusie veronderstel dus twee stellings. Die konklusie wat gevorm is, is nie verkry deur konkludering nie, maar wel deur wetenskaplike arbeid.

2.6.5 Beskrywing

Ter wille van die samewerking tussen die verskillende vakwetenskappe, moet die kompleks van stellings wat deur wetenskaplike ondersoek en konkludering gevind is, in volsinne weergegee word. Die weergee en beskrywing van die ondersoek moet didakties georden wees (Vollenhoven, 1968, p.142; Van der Merwe, 1958, p.321).

2.7 'n Samevattende evaluering by Vollenhoven

Die kenteorie van D.H. Th. Vollenhoven laat in die Calvinistiese kringe 'n nuwe geluid hoor. Welliswaar opereer Vollenhoven ook met die wetskringleer en werk die gedagte, veral in die wetenskaplike kennis, by hom ook deur dat die kenbare 'n besondere wetskring moet wees. Vollenhoven se kenteorie verskil egter daarin

van Dooyeweerd s'n dat Vollenhoven nie met die uiteen=stellende, teenoorstellende, Gegenstand, intuïsie ens. binne die tydelike werklikheid opereer nie.

In die kenteorie van Vollenhoven speel die vier kom=ponente van kenner, kenaktiwiteit, kenbare en kenre=sultaat klaarblyklik 'n meer pertinente rol. Die kenner is die mens, die kenaktiwiteit is die analitiese aktiwiteit, die kenbare is God vir soverre Hy Hom ge=openbaar het, sy wet wat aan die kosmos gestel is en uit die kosmos by die lig van sy Woord geken kan word, asook die kosmos wat uit die geesteswêreld, waarom=trent ons mededeling uit Gods Woord ontvang, en die aarde bestaan, Ook oor die aardse ontvang die mens mededeling uit Gods Woord, maar ons kan dit ook met betrekking tot sy verlede, hede en toekoms ondersoek.

Wanneer Vollenhoven die verband tussen die aktiwiteit in die leer ken en die kenbare behandel, kom die nuwe in sy kenteorie na vore. Die aandag word daarop geves=tig dat die kenner, ook genoem die denkende subjek, self tot die kosmos behoort en daarom kan hy nie die grense van die kosmos oorskry nie. Aan die ander kant staan hy positief met alles wat kenbaar is in verband. Die verband met God bestaan daarin dat die aktiwiteit van leer ken deur God tot diens van Hom as uiting van liefdevolle gehoorsaamheid opgeroep word. Ook die leer

ken - net soos alle uitgange van die hart - is 'n uiting van die liefdevolle gehoorsaamheid aan God, is diens van God, is Godsdienst. Sodoende sny Vollenhoven alle sekularisasie by die wortel af. Deur hierdie gehoorsaming word ook die verband tussen die leer ken en die wet aangedui, maar die wet kan natuurlik ook een van die kenbares wees. Die verhouding tot die wet is egter nie louter komtemplatief nie.

Daar is egter ook 'n verband tussen die kenaktiwiteit en die kosmos, en hierdie verband is vir Vollenhoven 'n regstreekse verband (Vollenhoven, 1968, pp.126-127). Die sake verloop dus nie so dat die kenbare, wat dit ookal is, eers indrukke in die mens moet wek waarvan die mens dan deur abstrahering resultate verkry nie. Die kennende vestig egter sy aandag op die kenbare - ding of medemens - en analiseer dit (al of nie abstraherend) daar waar dit sig bevind, en kom so tot resultate.

Dit hou implikasies in vir die verband tussen die kenbare en die kenresultaat. Hierdie verband is nie soos die afdrukketeorie meen, 'n direkte verband nie, want tussen die kenbare en die betrokke resultaat staan altyd die analise van die kennende wat die kenbare, juis of onjuis, analiseer en so tot kennis of dwaling omtrent die kenbare kom.

By dit alles moet onthou word dat die kenaktiwiteit 'n analiserende aktiwiteit is. Vandaar dat onthou moet word dat hierdie aktiwiteit geen skeppende of produseerende aktiwiteit is.

rende aktiwiteit is nie: kennis of dwaling word nie uit die self verkry nie, maar is die resultate wat verkry word wanneer iets kenbaars geanaliseer word.

Deur iets kenbaars te analiseer, word kennis of dwaling daarvan verkry. Die implikasies hiervan is duidelik: die kenner is 'n religieuse wese wie se kenaktiwiteit Gode-subjek is (of moet wees). Die kenaktiwiteit is religieus bepaald, so ook die kennis wat verkry word. Dit is egter verkry van die betrokke kenbare. Sowel die kenner as kenbare is betrokke in die resultaat. Dit is die geval nie net in die wetenskaplike kennis nie, maar ook in die nie-wetenskaplike kennis. Die inhoud van die kennis is nóg enkel analities nóg enkel nie-analities. So is die stelling $2 \text{ maal } 2 \text{ is } 4$ nie enkel analities nie, maar dit is ook nie enkel aritmeties nie: dit is 'n twee-eenheid, dus aritmetikaal. Kennis as resultaat het altyd die kenmerk dat dit 'n twee-eenheid is. Waar die sintese die groot probleem vir Dooyeweerd is en hy tot die aanvaarding van 'n intuïsie genoop word, daar is die sintese vir Vollenhoven 'n vanselfsprekenheid omdat die kennis 'n twee-eenheid is. 'n Mens sou kon sê dat alhoewel die kenbare gnoties passief is, bepaal dit tog die omvang en inhoud van die resultaat, van die kennis.

Hierdie opvatting rakende die resultaat het ook besondere konsekwensies vir 'n Christelike of Skrifmatige wetenskapsidee. Die kenresultaat, gesien as begrippe bv., vereis 'n ordening van die begrippe en wel sodanig dat hulle na die omvang waaromtrent hulle geld,

georden of geskik word.

Die prinsiepe waarna die begrippe georden word, is nou nie meer die van die gnotiese orde waarin die kennende hulle indertyd opgedoen het nie, maar is iets heeltemal anders: want die betekenis van die betrokke terreine hang af van die omvang wat hulle volgens die kennende het. Vandaar dat dit vir hierdie ordening van die grootste belang is of hy wat daartoe oorgaan, die omvange en hulle verhoudinge goed sien, of hy nie die gebied van die geskapene te eng opvat nie. Dan sou daar die deel van die kosmos wat buite hierdie omvang val, noodwendig vergoddelik word. Allerlei vrae sal dan gestel kan word oor die verhouding tussen dié op so 'n manier uiteengeskeurde dele van die . een kosmos. *

So word dit duidelik waarom die al of nie buig vir die Woordopenbaring ook beslis oor die waarde en onwaarde van hierdie ordening. Wie die Woord van God gehoorsaam, kan seker nog wel in die details dwaal, maar wie die Woord van God nie gehoorsaam nie, kom tot begrippe wat in die grondstruktuur vals is.

2.8 Slot

Die struktuur van die nie-wetenskaplike en die wetenskaplike kennis word nou kortliks georden.

1. Nie-wetenskaplike kennis
 - * Horisontale kennis

- * Kontemporele samehange
 - Intra-individueel
 - Inter-individueel
- * Suksessiewe samehange
 - Herinneringsamehang
 - Verwagtingsamehang
- * Vertikale analitiese samehang
- * Kenresultaat
 - Begrippe
 - Oordele

2. Wetenskaplike kennis

- * Abstrahering
 - Deur vakwetenskaplike metodes
 - Isolering in fynere samehange
- * Sintese
 - Dieper indringing
 - Verbinding van die analitiese met die nie-analitiese
 - Resultaat - wetenskaplike oordele en stellings
- * Konklusie
 - Verbinding van stellings
 - Samehange insien
- * Beskrywing
 - In volsinne
 - Didakties georden.

3. DIE KENTEORIE BY H. VAN RIESSEN

3.1 Inleiding

Van Riessen is 'n ander belangrike medewerker en uitbouer van die Wysbegeerte van die Wetsidee. Alhoewel hy en Dooyeweerd verskil in hulle siening van die nuwe ervaring en die wetenskaplike denke, stem hulle ooreen oor die kosmologiese en antropologiese e.a. grondslae van die Wysbegeerte van die Wetsidee.

Van Riessen het veral twee besware teen die kenteorie van Dooyeweerd, t.w. die "Gegenstandsrelasie" en die transendentale kritiek (Kock, 1973, p.54). Van Riessen sit sy eie kenteorie eers bondig uiteen (1958, pp. 77-80) en gee sy siening in 'n meer onlangse werk (1970, pp.77-108) breedvoeriger.

Opmerklik is dat daar nog nie 'n diepgaande studie gemaak is van die kenteorie van Van Riessen nie. Daar is wel kritiek teenoor sy kenteorie uitgespreek en wel vanuit die kenteorie van Dooyeweerd.

Van Riessen meen dat die skepping ordelikheid van die werklikheid veronderstel (Van Riessen, 1958, p.51). Dié ordelikheid van die werklikheid is onderworpe aan die wet van God, die wet wat as bevel van God vir die ordelikheid moet geld. Onwillekeurig en inherente gehoorsaamheid aan die wet van God is 'n basiese voorveronderstelling wat Van Riessen aan die begin van sy ken-

teorie aanvaar.

Ordelijkheid veronderstel weer eenheid, maar ook verskeidenheid. Dit is juis van die eenheid en verskeidenheid wat die naiewe ervaring en wetenskaplike denke rekenskap moet gee (Van Riessen, 1958, p.77). Die ken-teorie van Van Riessen is ontwerp om tot kennis van die eenheid en die veelheid van die ordelike kosmiese wetsorde te kan kom.

Van Riessen se onderskeid tussen voor-wetenskaplike ervaring en wetenskaplike denke verduidelik hy aan die hand van 'n voorbeeld (vgl. 1958, pp.77-78; 1970, pp. 80-82).

In die bespreking wat volg, word die voorbeeld kortliks bespreek. 'n Persoon wandel deur sy tuin, diep ingedagte en peinsend. Hy steur hom nie aan sy omgewing nie. Skielik val daar 'n blaar op sy neus wat hom uit sy peinsing uitruk. Met die dat die blaar op sy neus val, kan daar verskillende gewaarwordings plaasvind. Die persoon kan die blaar wat op sy neus val, ignoreer of hy kan daarvoor wonder of die hele kwessie van die redes waaroor blare val, gaan ondersoek. By dié punt kom die wandelaar by wetenskaplike kennis.

3.2. Voorwetenskaplike kennis

3.2.1 Vooraf

Van Riessen benader sy kenteorie primêr vanuit 'n praktiese gesigspunt (Kock, 1973, p.201). Hy meen dit is noodsaaklik om te ondersoek wat wetenskap is en wat die grense van die wetenskap is (Van Riessen, 1970, p.78). Reeds in 1949 lê Van Riessen sterk klem op die linguale subjek-objek relasie (Van Niekerk, 1971, p.89).

Van Riessen meen dat die drie stadia van waarneming, opmerking en praktiese kennis tesame die voorwetenskaplike kennis vorm (1958, p.78). Die voorwetenskaplike kennis mag nie onderskat word nie.

In die voorwetenskaplike kennis is die werklikheid wat die mens wil leer ken, nog vervleg met die kenner (Van Riessen, 1958, p.80). Dié vervlegtheid beteken dat die voorwetenskaplike kennis met die religieuse grondslae van die mens vervleg en daarmee gemoeid is.

3.2.2 Gewaarwordinge

3.2.2.1 Inleidende opmerking

Die gewaarwordinge as beginpunt van die voorwetenskaplike kennis, en ook van die wetenskaplike kennis, illustreer Van Riessen aan die hand van sy voorbeeld. Die persoon wandel ingedagte en steur hom nie aan sy

omgewing nie. Die feit dat hy hom nie aan sy omgewing steur nie, is daaraan toe te skryf dat sy omgewing hom ordelik gedra (Kock, 1973, p.202).

3.2.2.2 Sintuiglike waarneming

Omdat die aandag nie gerig is op die omgewing nie, beteken dit dat daar behalwe die ordelikheid in die omgewing ook vertroue in die omgewing is (Van Niekerk, 1971, p.93).

Die vertroue is in die orde van die omgewing wat in die algemeen in die natuur bestaan (Van Riessen, 1970, p.80). Die waarneming van die omgewing om jou, sonder dat jy jou daaraan steur, is sintuiglike waarneming. Die orde wat daar bestaan in jou omgewing is nie deur die wandelaar daar gestel nie, maar hy ken dit nogtans en stel sy vertroue daarop (Van Niekerk, 1971, p.92).

3.2.2.3 Sintuiglike gewaarwordinge

Die tweede fase van die voorwetenskaplike kennis kom nou na vore wanneer daar by die wandelaar 'n gewaarwording ontstaan. Die wandelaar skrik op uit sy gepeins as daar iets op sy neus val. Wat op sy neus val, weet hy nie onmiddellik nie. Dit versteur egter sy vertroue in die omgewing en hy word bewus daarvan.

Nou word die aandag spesifiek op die omgewing gerig en wel met die doel om die versteurde vertroue te herstel. Dit kom daarop neer dat die wandelaar se

verhouding tot sy omgewing 'n bepaalde drumpel oorskry, nl. die tussen die psigiese en die analitiese (Kock, 1973, p.202).

Die sintuiglike waarneming (psigiese) gaan oor in 'n gewaarwording (analitiese). Die gewaarwording is veel meer as psigiese arbeid volgens Van Riessen (1970, voetnoot, p.80).

Beide die sintuiglike waarneming en die sintuiglike gewaarwording is deel van die menslike ervaring en in albei gevalle is die mens reseptief. Hieroor maak Van Riessen die volgende opmerking (1970, p.81):

"Ik meen dat het verwarring zou wekken, in het geval van de gewaarwording reeds van de vorming van kennis te spreken maar de analytische ervaring is tog wel een vorm van kennis te noemen."

3.2.3 Die gevolg van die sintuiglike waarneming en gewaarwording

3.2.3.1 Ter inleiding: die ervaring

Die gevolg van die sintuiglike waarneming en gewaarwording is geleë in die ervaring (Kock, 1973, p.203). Dié ervaring noem Van Riessen gewoon daaglik (1970, p.83).

Kock (1973, p.203) vat Van Riessen se siening van wat ervaring is, saam en sê:

1. Fantasie, geloof, geestelike beskouinge en intuïsie.
2. Die wetenskap moet mede-konstitutief vir die ervaring wees; dit dui veral op die resultaat van die wetenskap.
3. Ervaring word in die mens se geheue opgeberg en vorm herinnering en is voortdurend besig om in ons daaglikse bestaan te werk.
4. Ervaring is dit wat die mens gevoelsmatig en kennend besef of weet om te besit, waaronder ook religie.

Van Riessen gee 'n verdere uiteensetting van wat ervaring is (1970, pp.84-85) en toon nog die volgende kenmerke daarvan aan:

1. Uniek
2. Integraal met die werklikheid
3. Voortvloeiend
4. Dit groei
5. Dis geïntegreerd
6. Dis kontingent.

Tot sover die ervaring en Van Riessen se siening van die ervaring. Nadat die wandelaar van die sintuiglike gewaarwording bewus geword het, gebeur daar nou moontlik vier dinge, nl.: hy kan terugkeer na sy oorspronklike oorpeinsing, of feitelike of praktiese of wetenskaplike kennis kan gevorm word.

3.2.3.2 Terugkeer na die oorspronklike peinsing

Die wandelaar het nou opgemerk of bewus geword dat die "iets" wat op hom geval het 'n blaar is. Sy vertrou in die omgewing word herstel en hy kan in sy gepeins terugval. Hy maak 'n onderskeid tussen dit wat hom laat opmerk het en sy omgewing sodat hy sy aandag nou spesifiek op die blaar toespits. Dat dit 'n blaar is, bevredig sy aandag en hy gaan voort met sy peinsing.

3.2.3.3 Feitelike kennis

Die wandelaar kan ook die blaar nader beskou. Van Riessen noem die volgende voorbeeld, nl. dat die wandelaar sal opmerk dat die blaar bruin is en tot die besef kom dat dit herfs is (1970, p.82).

Hier het ons te doen met die konkrete werklikheid self. Die kennis wat die wandelaar van die blaar het, nl. dat dit bruin is en dit besig is om herfs te word, word konkrete of feitelike kennis genoem. Die feitelike kennis wat deur analitiese aktiwiteite gevorm is, word in die ervaring opgeneem (Kock, 1971, p.203).

Net soos die analitiese kennis steun die konkrete of feitelike kennis op herkenning, maar die feitelike kennis sal gedurig groei vertoon. In die feitelike kennis sal iets nuuts verwag kan word, daarom sal dit groei.

3.2.3.4 Praktiese kennis

Die aandag van die wandelaar kan ook 'n praktiese wending neem. Hierdie prakties gevormde kennis lei tot handeling (Van Riessen, 1970, p.82). Dié handeling hoef egter nie te volg nie. Die wandelaar kan oorweeg of die blare goeie bemestingstof sal wees wat hy in sy tuin gebruik. Dit kan hom lei tot die volgende vraag, nl. of dit hom die moeite sal loon om blare vir sy tuin te versamel.

Die praktiese kennis wat so gevorm word, oorskry die gegewe feitelikheid en dit ontstaan in die vrugbare teelaarde van die produktiewe verbeelding (Van Riessen, 1970, p.82). Die verskynsel beskou Van Riessen as 'n raaiselagtige verskynsel, maar beskou dit tog as baie belangrik, want dit is die hart van uitvindinge en nuutskeppinge.

3.2.3.5 Wetenskaplike kennis

Die wandelaar kan in die laaste instansie die moontlikheid van 'n wetenskaplike ondersoek raaksien by. swaartekrag ens..

3.3 Wetenskaplike kennis

3.3.1 Die basis van wetenskaplike kennis

Die basis van die wetenskaplike kennis is die voorwetenskaplike kennis. Dié oortuiging is reeds in Van Riessen

se vroegste werk (1949) aanwesig. Die voor-wetenskaplike kennis is die voorportaal van die wetenskap. Hier is die kennis nog ineengevleg.

Met wetenskaplike kennis word kennis sistematies in 'n samehang byeengebring (Van Riessen, 1949, p.630). Om die aandag toe te spits op die werklikheid, of op 'n aspek van die werklikheid, open die weg vir begripvorming en wetenskap. Die wetenskap gaan uit van die voorwetenskaplike kennis. In die voorwetenskaplike kennis kan daar nie sprake wees van logiese vorming nie. Opmerklik is die feit dat Van Riessen nie die subjek-objek relasie in die voorwetenskaplike kennis aanvaar nie (Van Riessen, 1970, p.85).

3.3.2 Wetenskaplike kennisvorming

3.3.2.1 Inleidend

Wetenskap begin by verwondering en nuuskierigheid (Van Riessen, 1970, p.85). Na die verwondering kan 'n voorval vergeet word of dit kan 'n mens prikkel. Dié prikkeling bring die navorsing en metode in die wetenskap na vore.

Goeie wetenskap word in omgang met God gevorm (Van Riessen, 1961, p.603). Wetenskap is nie 'n afbeelding van die werklikheid nie, maar wetenskap het tog 'n ordelikheid. Deur wetenskaplike kennis word wette wat vir die werklikheid geld, bekom.

Die metode in die wetenskap is vir Van Riessen (1970, p.89) die weg van analise en abstraksie.

Van Riessen gee die eienskappe van die wetenskap soos volg (Van Riessen, 1970, p.97 ; Kock, 1973, pp.208-209). Wetenskap beoog kennis; dit gaan van die ervaring uit en word verkry op grond van ondersoek en deur die verwerking van gegewens wat in die ondersoek verkry is. Dit gebeur onder leiding van hipotese en volgens die metode van analise en abstraksie. Dit het betrekking op kennis wat binne 'n modaliteit sistematiese samehang vertoon en uit dié gronde verantwoord word. Dit word uitgedruk in taal, as duiding van die wette vir die werklikheid en wel vir sover as wat hierdie wette 'n meer universele geldigheid besit.

3.3.2.2 Probleemstelling

Na aanleiding van die voorbeeld wat genoem is dat die blaas val, word daar nou sekere vrae gestel. As die vrae nie beantwoord kan word nie, stuit die vraer voor 'n probleem. Die probleem kan opgelos word en dan bly dit deel van die voorwetenskaplike kennis, of die vraer kan nou die probleem gaan ondersoek met die doel om dit op te los.

As die persoon die probleem wil oplos, volg die vraer 'n bepaalde metode om die probleem op te los en tot resultate te kom.

Die eienaardigheid van dié probleem is dat dit die saak losmaak van die konkrete voorval waarin dit plaasvind en van die mens se betrokkenheid daarby.

3.3.2.3 Hipotese

Die wetenskaplike vorm nou na aanleiding van die probleem 'n hipotese. Die hipotese gee die geleentheid om 'n fondament te stel waarop 'n teorie gebou kan word (Van Riessen, 1970, p.95).

'n Hipotese vertoon die volgende kenmerke (Van Riessen, 1970, p.96):

1. Dit bied geleentheid om orde te bring in die gegewens.
2. Dit is 'n dryfveer tot ondersoek.
3. Dit is 'n middel vir verklaring of interpretasie van die werklikheid.
4. Dit bepaal die opbou van eksperimente.
5. Die wetenskap ontwikkel uit 'n samespel van ervaring en hipotese.

3.3.2.4 Onderzoek

Die wetenskaplike metode wat gebruik word, is die metode van analise en abstraksie. Die analise en abstraksie geskied gelyktydig in die wetenskaplike ken-aktiwiteit (Van Niekerk, 1971, p.195).

Die analise is 'n logiese arbeid. Die analise ondersoek die orde van die interne struktuur van die wetenskap. Analise sorg vir die ontleding van die gebeurte wat ondersoek gaan word. Hier word in die wetenskap 'n subjektiewe element aangetref, aangesien dit my vrae is, my verwondering ens.. Die waarneming word nie net gerig op iets nie, maar in die wetenskap is dit analiserend en abstraherend.

Die man van die wetenskap plaas hom op 'n afstand met die konkrete werklikheid om dit te kan analiseer (Van Riessen, 1958, p.78). Die afsien van die blaar se konteks t.w. die tuin, boom ens. isoleer die blaar en dié isolasie word abstraksie genoem.

Van Riessen onderskei nou verskillende soorte abstraksies (1970, pp.90-91):

1. Die algemeen geldende abstraksie of objektiewe abstraksie.
2. Die modale abstraksie.
3. Die universele abstraksie.

Die drie abstraksies geskied gelyktydig in die wetenskaplike kennisaktiwiteit (Van Niekerk, 1971, p.195).

Onder die objektiewe of algemeen geldende abstraksie word verstaan dat dit van alles, alle verbande waaraan 'n voorwerp verbind is, losgemaak word, sodat die voorwerp alleen kan staan. Van alles word afgesien

om die verskynsel self objektief af te sonder (Van Riessen, 1970, p.91).

Die modale abstraksie is die grond vir die ontstaan van die verskillende vakwetenskappe. Die ondersoek van die blaar kan of op die weg van die fisika (swaar=tekrag) of op die weg van die biologiese (bou en samestelling) plaasvind. Daar moet nou gekies word tussen die wyse van ondersoek en moet die blaar op een bepaalde vakterrein ondersoek word. Dat die mens daartoe gedwing word, is volgens Van Riessen iets raaiselagtigs (1970, p.91). Die modale afsondering verklaar die bestaan van die verskillende vakwetenskappe. Die modale abstraksie is by Dooyeweerd, sê Van Riessen, kenmerkend van die tegenstandrelasie.

Die universele abstraksie is dat die oorspronklike gebeurtenis verdwyn en dat met die probleemstelling daar in die plek van die oorspronklike iets universeels ingekom het. Die universele omvat alle blare en alle blare wat val. Dit is iets wat onafhanklik van die oorspronklike gebeurtenis bestaan (Van Riessen, 1970, p.91).

Die abstraksie is deel van die verskillende eienskappe van die wetenskap, wat die wetenskap van die voorwetenskaplike kennis onderskei. Hier is vir Van Riessen ook iets raaiselagtigs. Hy meen dat terwyl die wetenskap hom op die werklikheid rig, hy deur abstraksie die werklikheid uitlig en afsonder en die teoretiese afsondering dan ondersoek. Dit is die metode in die weten=

skap - die van abstraksies wat 'n logiese denkarbeid is (Van Riessen, 1970, p.92).

3.3.2.5 Die resultaat

Die resultaat by die wetenskaplike ondersoek is anders as die opmerking van die voorwetenskaplike kennis. Die doel van die resultaat is slegs om God se wet tot uitdrukking te bring (Van Riessen, 1949, p.631).

Dat daar 'n resultaat moet wees, is noodsaaklik. Die resultaat wil die sistematiese samehange van die wetenskap ondersoek en blootlê, dit wil sistematiseer. Die resultaat wil algemeen geldig wees; dit is vas en die resultaat sonder kennis van dit wat ondersoek is, is nutteloos. Resultate vertoon ook 'n onafhanklikheid t.o.v. die ervarende en verwonderende mens. Die wetenskaplike resultaat verskil radikaal van die voorwetenskaplike kennis (Van Riessen, 1970, pp.85-86). Die resultaat is die gevolg van 'n bepaalde wetenskaplike ondersoek of werkswyse.

Tog is daar sekere beperkinge rakende die resultaat. Daar kan nie in so 'n mate gedifferensieer word dat die gekompliseerdheid van die wetenskap tot sy volle potensiaal tot uiting gebring kon word nie (Van Riessen, 1949, p.631). Die wetenskaplike resultaat kan in sy simboliese vorm nie volledig genoeg uitdruk wat die mens intuïtief van die werklikheid besit nie. Dit maak interpretasie, redenasie noodsaaklik, selfs verifikasie. Die resultaat is verder beperk, daar dit

slegs kennis van die veld van ondersoek van die onderskeie wetskringe gee (Van Riessen, 1949, p.632).

Die wetenskaplike kennisresultaat bring die navorser by die redenasie uit, waarin die resultaat verwerk en verklaar moet word (Van Riessen, 1970, p.85). Die redenasie kan 'n induktiewe of deduktiewe karakter vertoon (Van Riessen, 1970, p.100).

3.3.2.6 Die wetenskaplike kennisresultaat

Die kennisresultaat moet nou beskryf word. Beskrywing is die logiese vorming van denkwette wat geanaliseer is. Die beskrywing volg op die verifikasie van die wetenskaplike kennisresultaat. Verifikasie is die waarmaking van die hipotese, die teorie, wat nou aan die werklikheid getoets word (Van Riessen, 1970, p.104). Die verifikasie is ook 'n kontrole vir die wetenskap en moet dien as 'n kriterium vir die toelating van beweringe wat gemaak is (Van Riessen, 1970, pp.104-105).

As 'n bewering waar is, kan dit in die wetenskap toegelaat en aanvaar word.

Nou volg die wetenskaplike beskrywing van die wetenskaplike kennisresultaat. Die beskrywing is daarop gerig om vindings in taal te giet. Van Riessen se (1970, p.101) die beskrywing is:

"... een soort reproductie van een verschijnsel."

Die doel van die beskrywing van die wetenskaplike kennisresultaat is om wette op te stel wat 'n duiding is vir die werklikheid (Van Riessen, 1970, p.98). Dié wette wat opgestel is, is geldend in soverre dit algemeen, universeelgeldend is.

3.4 Evaluering van H. van Riessen

Van Riessen benader die wetenskap primêr vanuit 'n prakties-gerigte gesigshoek - as 'n ingenieur.

Sy hoofprobleem (en van die Weste, sê hy) is die probleem van die verhouding van (openbaring) geloof en weten-(skap) (1970, p.78).

Hy gaan voort en bespreek sy wetenskap na aanleiding van 'n wandeling. Die wandel in vertroue is die gevolg daarvan dat die bos en die pad hulle ordelik sal gedra - daar bestaan dus 'n orde of wet vir die boswees, en die orde of wet vir die boswees is vas en algemeen (1970, p.80).

Nou moet die drumpel tussen die psigiese en die analitiese oorskry word - blote sintuiglike waarneming moet oorgaan in opmerk (1970, p.81) en tog is dié gewaardwording nie louter psigies nie (vgl. 1970, p.81, voetnoot 3); albei is vorme van ervaring waarin die mens reseptief is (1970, p.81) (beteken dit dat die mens slegs ontvangend is - is dit gnoties-passief soos by Stoker of sit hier iets in van die afdrukketeorie?

Deur die sintuie kom die afdrucke).

Verder sê Van Riessen dat kennisvorming eers geskied wanneer die analitiese oorneem en dat daar nog geen kennisvorming by die gewaarwording is nie; gewaarwording is nog deel van die ervaring (1970, p.81).

Kennis hoef egter nie slegs analities te wees nie; dit kan ook feitelik en konkreet wees (1970, p.82) (Lê die verskil tussen voorwetenskaplike kennis en wetenskaplike kennis hier?). Albei soorte kennis steun op herkenning met wetsbesef (orde) as 'n onverbreeklike skakel daartussen (1970, p.82). In die feitelike kennis kan ons altyd iets nuuts verwag (1970, p.82) en dit beteken dat die sintuie die nuwe en die verstand die algemeen geldige bring.

Van Riessen onderskei ook die praktiese kennis as 'n praktiese wending en dit is 'n inleiding tot 'n handeling. Praktiese kennis is 'n vrug van die produktiewe verbeelding en dit is vir Van Riessen iets raaiselagtigs (1970, p.82).

In die vierde plek word die wetenskaplike aangetref. Die eerste drie is ervaring (1970, p.82), en tog word in die wetenskap op 'n gewone wyse ervaar. Ervaring speel by Van Riessen 'n baie groot rol en hy sê dat alle wetenskap met die ervaring begin (1970, p.71). Die ervaring is as besit dit waarvan die mens gevoelsmatig en kennend weet, dit is 'n horison waarbinne die werklikheid en sy wet, asook God, op 'n bepaalde wyse

en tot op 'n sekere hoogte aanwesig is, asook 'n basis waarop al die handeling sig voltrek (1970, p.84). Ook die religie is in die ervaring teenwoordig (1970, p.82).

Verder sê Van Riessen dat verwondering die begin van die wetenskap is omdat dit nuuskierig maak en dit lei tot vraagstelling wat van die grootste belang is (1970, p.85). Die vraag word tot 'n probleem omgestel wat lei na ondersoek en redenering op grond van die resultate van die ondersoek en hieruit vloei dan voort die wetenskaplike kennisresultaat (1970, p.85). Hierdie kennisresultaat is algemeen geldig, vas, noodsaaklik (m.a.w. dit is die vasstelling van die wet) en is ten opsigte van die *wetenskaplike onafhanklik*.

Hoe het die resultaat in die wetenskap tot stand gekom? Hier speel die metode 'n groot rol, te wete abstraksie en analise (1970, p.89). Die metode is egter slegs 'n weg van die wetenskap en nie die wetenskap self nie (1970, p.89). Hier beklemtoon Van Riessen dat daar 'n onvermydelike subjektiewe element in die wetenskap sal wees en dit kan weer tot eensydigheid aanleiding gee (1970, p.89). Verder is die wetenskaplike waarneming nie alleen gerig nie, dit is daarbinne analiserend en abstraherend, en daarom kan 'n mens ook eksperimenteer. Die gegewens word nou deur die wetenskaplike beskou en hy gaan nou oor tot 'n afgeronde teorie in die redenering, wat nou ook volgens 'n wetenskaplike metode plaasvind, naamlik die Logika as wetenskaplike metode.

skap van die analise as sodanig. Die praktyk van die wetenskap leer dat slegs deur modale abstraksie voor= uitgekóm kan word en dit verklaar die bestaan van die verskillende vakwetenskappe (1970, p.91).

In die oorgang vanaf die vraag na die probleem sien die wetenskaplike af van die konkrete (1970, p.91), die unieke, en gaan oor tot die universele. Hierin lê die vaste, in die universele abstraksie (1970, p.91). (Is hierdie universele gelyk aan die wet?)

In Van Riessen se wetenskaplike metode word nie net van die konkrete afgesien nie, maar word ook van die per= soon afgesien (1970, p.91) met die doel om die verskyn= sel af te sonder. Dit is die abstraksie van die objek= tiewe, waardeur die wetenskap die kenmerk van objekti= witeit verkry (In hoeverre is hier 'n terugkeer na die fenomenologiese metode?). Tog is dit die mens wat abstraherend besig is en nou moet hy van homself af= sien. So word die kenner uit die wetenskap afgesonder en dit moet noodwendig aanleiding gee tot 'n neutrale wetenskap.

Die metode van die wetenskap kom neer op 'n verwyde= ring van die werklikheid (1970, p.92). Die oogmerk van die wetenskaplike kennis is om die aandag te rig op die bestaan van wette. Die universele en bestendige is by uitstek die kenmerk van die wette (1970, p.93) en hierdie bestendige word nêrens in die werklikheid aangetref nie (onder werklikheid verstaan Van Riessen die subjekte en die universele is die wette). Die

wetenskap bring die wette vir die werklikheid tot uitdrukking en daarvoor is die taal belangrik as uitdrukking van die wet of die struktuur (1970, p.93).

Die wegkeer van die werklikheid is dus 'n toekeer tot die wette wat daarvoor geld met die doel om dit aan te dui. So het sowel ervaring en wetenskap met wette te doen.

Ten slotte die volgende drie opmerkings:

- * Die werklikheid vertoon 'n vanselfsprekende samehang. Ook die wetenskap word gekenmerk deur 'n samehang, wat egter van 'n ander aard is. Die eindresultaat wat die gevolg is van die analise, word daarin op 'n kunsmatige wyse tot 'n kennissistiem saamgestel.
- * In die wetenskap is daar altyd 'n hipotese aanwesig as fondament waarop die teorie gebou word. Dit is 'n dryfbeer tot die ondersoek en stimuleer en bepaal die vrae aan die werklikheid. Dit bepaal ook die opbou van die eksperiment. Die wetenskap ontwikkel sig teen die agtergrond van die samespel van ervaring en hipotese, want die hipotese bied geleentheid om orde te bring in die gegewens wat die ondersoek opgelewer het (1970, p.96).
- * Die noodsaaklikheid van die resultate hang saam met die feit dat daar wette is en dat

die wetenskap, om waar te wees, hierdie wette moet dui. Die sistematiese karakter van die wetenskap self is die grond vir die noodsaaklikheid van die resultaat.

Gesien in die lig dat die mens uit die beoefening van die wetenskap geweerd word, en dat daar in die beoefening van die wetenskap van die werklikheid afgesien word, bied die kenteorie van Van Riessen die geleentheid tot 'n neutrale beoefening van die wetenskap waarin die hart van die kenner nie 'n plek het nie. Dit beteken dat uit die hart waar die oorsprong van die lewe is, nie sy regmatige plek in die sisteem van Van Riessen kry nie, en daarom is sy teorie as sodanig nie heeltemal Skrifmatig nie.

3.5 Slot

Van Riessen se kenteorie word soos volg saamgevat:

1. Voorwetenskaplike kennis
 - * Sintuiglike waarneming
 - * Sintuiglike gewaarwording
 - * Rol van die ervaring
 - * Vorming van verskillende soorte kennis

2. Wetenskaplike kennis
 - * Probleemstelling, w.o. vrae en hipotesevorming
 - * Onderzoek volg weg van analise en abstraksie

- * Resultaat
- * Redenering
 - Verifikasie
 - Beskrywing
 - Opstel van algemeen-geldende wette.

HOOFSTUK 4

DIE IMPLIKASIES VAN 'N CHRISTELIKE KENTEORIE VIR DIE OPVOEDKUNDE

1. INLEIDING

Uit die voorafgaande hoofstukke (hoofstukke 2 en 3) kan daar nou tot 'n eie beskouing van 'n kenteorie gekom word. Die eie beskouing van wat 'n kenteorie is, sal gegrond word op beskouinge rakende die kosmos en die mens. Met betrekking tot beskouinge oor die kosmos en die mens het die bespreekte filosowe 'n groot bydrae gelewer en daar sal met groot vrug van hulle beskouinge gebruik gemaak word. Wat 'n eie kenteorie betref, sal daar 'n verskil wees met die voorafgaande persone se sienings, wat gemotiveer is in 'n evaluering by elkeen.

'n Eie geformuleerde kenteorie (nie in detail nie), sal implikasies moet hê vir die opvoedkunde. Daarom sal daar vervolgens gekom moet word tot die formulering van 'n opvoedkundige kenteorie wat gebruik kan word deur die opvoedkundige om sy veld van ondersoek (i.c. die opvoedingswerklikheid) te ken om so kennis daarvan te bekom.

Met 'n opvoedkundig geformuleerde kenteorie sal daar na die veld van ondersoek (i.c. die opvoedingswerklikheid) gegaan moet word om daar sekere onderdele te identifiseer vir nadere en fynere analise, naamlik:

* Wat is die veld van ondersoek vir die opvoed=

kundige (i.c. opvoedingswerklikheid)?

- * Hoe verkry die opvoedkundige kennis van die opvoedingswerklikheid?
- * Uit watter komponente bestaan die opvoedingswerklikheid waarvan daar kennis gevorm kan word?
- * Wat sal die kenresultaat van die komponente (of komponent) van die opvoedingswerklikheid wees?
- * Hoe word die kennis van die opvoedingswerklikheid begrond in die voorwetenskaplike kennis?
- * Met behulp van watter opvoedkundige metodes sal die kenne van die veld van ondersoek moet geskied?

In die vorming van kennis van die opvoedingswerklikheid sal eers aandag gegee word aan die twee soorte kennis, naamlik voorwetenskaplike kennis en dan wetenskaplike kennis. Daarna sal die veld van ondersoek (i.c. die opvoedingswerklikheid) wetenskaplik in sy komponente onderskei word.

Hierna sal besluit word of die hele veld van ondersoek (i.c. opvoedingswerklikheid) as veld van verdere en verdiepte ondersoek sal geld en of slegs één komponent van die opvoedingswerklikheid geneem sal word om daarvan wetenskaplike kennis te vorm - om dit in diepte te analiseer tot in die fynste moontlike besonderhede.

2. 'N VOORGESTELDE KENTEOURIE

2.1 Opmerking

Om 'n eie kenteorie waarmee die werklikheid geken kan word, te kan formuleer, sal daar gepoog word om nie denkrigtings in 'n eie siening te sinkretiseer nie. In die formulering van 'n kenteorie sal daar 'n siening moet wees oor elk van die komponente waaruit 'n kenteorie bestaan, naamlik oor die kenner, die kenbare, die kenaktiwiteit en kennis. In 'n kenteorie moet daar ook aandag gegee word aan die vertrekpunt, naamlik daardie punt wat jou siening van die hele werklikheid bepaal. Die vertrekpunt in dié geval is dan dat alle handelinge ontspring uit die hart van die mens. By dit alles is van kardinale belang die antwoord op die vraag na die plek van die Skrif in die betrokke kenteorie; dit wil ten minste 'n Christelike kenteorie wees.

2.2 Kenteorie en die hart van die mens

Dit is op die stadium nodig om breër in te gaan op die rol van die mens se hart in die kenteorie (vgl. ook hieroor hf. 1 punt 5, pp.25-31). Hier is dit reeds duidelik gestel dat die mens 'n religieuse wese is en dat al sy handelinge vanuit sy hart ontspring. Dit is ook reeds gesê dat die hart van die mens sy werklikheidsvisie bevat en dat verskillende sake die hartstoetsing van die mens bepaal, wat weer op hulle beurt meewerk om die mens se werklikheidsvisie te bepaal.

God is absoluut soewerein oor alles wat Hy geskape het, in watter verband of op watter terrein ookal.

God is derhalwe ook absoluut soewerein oor die mens en oor al sy doen en late.

God is sodoende ook absoluut soewerein oor die kenaktiwiteit van die mens sowel as oor die resultate wat daardeur verkry word. So gesien is ook die kenaktiwiteit van die mens 'n harteaktiwiteit en alle harteaktiwiteit van die mens moet daardeur gekenmerk word dat hulle Gode-subjek is en dus moet kwalifiseer as "worship" (Rushdoony, 1974, p.37). Ook in die kenakte moet die mens sy wil buig na die wil van God. Sy kenheerskappy moet 'n Gode-welgevallige heerskappy wees (Van der Walt, 1977, p.353).

So gesien is die kenteorie in diepte gefundeer vanweë sy ontologiese en antropologiese bepaaldheid. Maar dan 'n ontologie en antropologie waarin die Skrif sy regmatige plek ontvang het (Hart, 1970, pp.127-128). Dit is 'n Skrifwaarheid dat die mens 'n religieuse wese is (vgl. Rushdoony, 1974, pp.44-45; Pop, 1972, pp.281-285), 'n wese wat steeds in relasie van gehoorsamenheid of ongehoorsamenheid tot die sentrale liefdeswet staan (vgl. hoofstuk 1, p.3). Daardeur is alle doen en late van die mens religieus bepaald en dit geld direk ook vir die kenteorie. Uit die hart is die uitgange van die lewe (vgl. Spr.4:23). Kennis van die hart is dus 'n voorvereiste vir wetenskapsvorming, en via die wetenskap as kennisresultaat van myself, maar

ook van elke ander word ek tot kennis van my of sy hart gelei (Vgl. ook wat Dooyeweerd sê in 1948, p.53). Vandaar dat die uiteinde van alle sake rakende interpretasie van die eie of van 'n ander se kenresultaat 'n peiling van die hart is.

Tog speel die rigting van die hart nie die enigste rol in die kom tot kennis nie. Die toerusting van die hart speel 'n ewe belangrike rol (vir 'n volledige opgawe oor die toerusting van die mens se hart vgl. Van der Walt, 1977, pp.285-305). Die toerusting van die hart bestaan o.a. uit die voorwetenskaplike werklikheidsvisie, 'n werklikheidsvisie wat opgebou is vanaf die wieg en deurlopend opgebou word tot by die graf. Hierdie werklikheidsvisie is totalitêr, dit omvat die mens se voorwetenskaplike kennis van die ganse werklikheid, dus van God, sy wette wat Hy aan sy skepsele gestel het waaraan hulle onderworpe is en dit alles in onderlinge samehang en in verbondsrelasie met God die Skepper, Wetgewer, Onderhouer en Bestierder. Hierdie werklikheidsvisie, wetenskaplik verwerk in 'n ontologie, bied die volledige interpretasiebeginsel of hermeneutiese beginsel vir ons verstaan van die verskeidenheid standpunte wat ons in die wetenskaplike wêreld aantref, ook in die kenteorieë soos vergestalt deur die eeue heen.

Dit het alles-bepaalde betekenis vir die formulering van 'n kenteorie. Dit beteken dat (omdat die hart die mens se werklikheidsvisie bevat) die hart van die mens bepalend is in 'n kenteorie en vir die vorming van

kennis van die werklikheid.

Alhoewel die hart verskillende konnotasies in Bybelse verband het - dit word o.a. gebruik om iets geesteliks uit te druk (vgl. Pop, 1972, p.284), dit word ook gebruik as die onsigbare sentrale kern van die mens en in die hart word die relasie tussen God en die mens voltrek (vgl. Pop, 1972, p.284; Luk.8:12; Mark.4:15) ens. - dui dit daarop dat die hart die HELE mens met al sy funksies omvat. Die hart sien dus in Skrifverband die mens as 'n geheel en die hart druk die mens se wese uit. Gesien in dié lig word nou vervolgens gelet op die mens as kenner.

2.3 Die kenner

Die kenner se siening van die werklikheid is nie meer soos dit bedoel is om te wees nie, want die kenner het in sonde geval en algeheel verdorwe geraak. Die verlossing, die genade, die soendood is egter ook 'n feit.

God openbaar egter nie die kenbare aan die kenner nie (vgl. Stoker), maar rus die kenner toe met 'n intellek, 'n verstand wat hom in staat stel om die onderskeibare in die skepping te onderskei. Dié intellek waarmee die kenner toegerus is, kan beskryf word as die vermoë, aanleg van kenne, redenering wat insluit die verstaan van die self en van die skepping (Taljaard, 1976, p.254). Dié vermoë is deel van die mens se toerusting en is daarom deel van die mens se hartstoerusting. As aktiwiteit van die hart van die kenner word

dit bepaal deur die rigting van die mens se hart en is daarom as sodanig 'n religieuse aangeleentheid. Daarom word die intellek, as aktiwiteit van die hart van die kenner, op die kenbare gerig met die oog daarop om kennis van die kenbare te vorm.

Verder: God het die mens vir sy roeping op aarde volmaak toegerus met vermoëns, gawes en talente. Hierdie roeping bestaan in hooftrekke daarin dat die kenner (die mens) oor die skepping moet heers en dit moet beheers (vgl. Hart, 1974, hoofstuk 5). Maar in hierdie heerskappy is die mens nie soewerein soos God nie. God se soewereiniteit bestaan daarin dat Hy sy ewige krag vergestalt of konkretiseer in wette wat vir die skepsele geld, maar dat God nie aan hierdie of enige wette onderworpe is nie, alhoewel Hy Hom in sy trou aan sy wette hou (Ream, 1972, pp.40-64). Hierop het Calvyn ook al die aandag gevestig (vgl. I, hoofstuk V; XVI). Die mens se heerskappy verskil hierin dat die mens nooit verhewe is bo die wette nie - die mens is van nature Gode-subjek, maar die mens is ook toebedeel met krag om te heers. Die mens kan derhalwe ook sy wil in wette of reëls en regulasies konkretiseer vir die beheersing van spesifieke terreine waaroor hy met gesag bekleed is. Die mens is dus 'n wese wat sekere outoriteit (gesag) oor spesifieke terreine en verbande besit. Hy is uit die aard van sy geskiedenis na die beeld en gelykenis van God 'n gesagsdraer - gesag wat net so radikaal van die soewereiniteit van God verskil as wat die mens as skepsele van God as Skepper verskil.

2.4 Die Kenbare

Die kenbare is dit waarvan die mens kennis kan vorm. Kennis van God is slegs moontlik in soverre God dit self aan die mens in sy Woord geopenbaar het. Die mens se kennis van God via sy Woord is altyd geïnterpreteerde kennis en daarom is die mens se kennis van God indirek.

God het vir sy skepping wette gestel waarvolgens die geskape funksioneer en van dié wette wat God vir sy skepping gestel het, is daar weinig gegee in sy Woordopenbaring. Dat die wette bestaan, is wel 'n feit en dit is ook 'n feit dat God die wette daargestel het. Dié wette is ook nie afleibaar uit die Woordopenbaring van God nie, en kennis van dié wette kan slegs op 'n empiriese basis bekom en gevorm word. Kennis van die wette word bekom en verkry deur met die intellek, die rede, die verstand, 'n studie te maak van die dinge wat aan die bepaalde wette onderworpe is en deur hierdie studie kan die wette daarvan afgelei word. Daarom is kennis van dié wette indirek bekombaar en nie direk afleibaar uit die Woord van God nie. Om die wette te kan aflei, moet daar 'n studie onderneem word en die studie moet in Skriflig plaasvind.

Kennis van die aarde word verkry deur God se Woordopenbaring, maar ook deur die feite wat reeds in die verlede versamel is langs die weg van ondersoek. Hier kan onderskei word (vgl. Vollenhoven, 1948, p.41; Taljaard, 1976, p.257) tussen primêre stand van sake en sekondêre

stand van sake.

Die primêre stand van sake word beskryf as dit wat in die kenbare nie reeds behoort tot kennis of dwaling nie. Taljaard (1976, p.257) omskryf die primêre stand van sake nog duideliker naamlik dat dit die aardse geskape (i.c. die opvoedingswerklikheid) in sy ontiese bestaan is.

Die sekondêre stand van sake is die kenbare in soverre as wat dit reeds bekend is, d.w.s. kennis wat reeds opgeteken is in verband met die primêre stand van sake en kennis wat in 'n wisselende mate korrek is of tot dwaling behoort (Taljaard, 1976, p.257).

2.5 Die kenaktiwiteit

Die outoriteit of heerskappy van die mens sluit ook sy kenne in, dit wil sê sy kenaktiwiteit en die besit van kennis verkry deur die kenaktiwiteit op die kenbare te rig en dit te leer ken. Hierdie kenaktiwiteit is 'n harte-aktiwiteit: uit die hart is die oorsprong van die lewe. Ook hierdie kenaktiwiteit veronderstel dus die toebedeelde menslike krag en die konkretisering van die menslike wil. Vandaar dat die kom tot kennis, op welke vlak ook al, nooit chaotiese of willekeurig of toevallig van aard is nie (vgl. Van Riessen, 1970, pp.80-85).

Wat verder van belang is by die kenaktiwiteit, is dat die verband tussen die kenner en die kenbare 'n reg=

streekse verband is en dat die kenbare nie aan die mens geopenbaar word nie. In die kenaktiwiteit moet alles wat onderskeibaar is tot in die fynste besonderhede onderskei kan word en die onderskeiding moet 'n goeie onderskeiding wees.

Deur die gebruikmaking van die analitiese funksie in die mens se intellektuele aktiwiteit en omdat 'n ding analiseerbaar is, kan daar geanaliseer word en die handeling is die kenaktiwiteit. Dit behels altyd 'n dieper indringing in die fynste besonderhede met die oog daarop om 'n goeie onderskeiding te kan maak. In die opsig kan daar nie direkte kennis van God verkry word nie.

Met die mens (die kenner) se intellektuele aktiwiteit gerig op die kenbare om dit in detail te analiseer met die doel om kennis daarvan te bekom, kan daar gesê word dat kennis 'n twee-eenheid is tussen die kenner en die kenbare. Omdat die kenbare deur die kenner geken word, is kennis wat so gevorm word die besit van die mens en daarom is dit deel van die mens, van die mens se hart en van sy werklikheidsvisie.

Die mens as kenner handhaaf met sy intellektuele aktiwiteit 'n verband met die aardse skepping as kenbare en die mens se verband hiermee is 'n direkte verband. Die kenner rig sy kenne regstreeks (d.i. sy analitiese funksie) op die kenbare, waar dit sig mag bevind, en analiseer dit deur abstraksie of anders om so tot die resultaat (kennis) te kom. Dit moet hier gestel word

dat daar geen direkte verband is tussen die kenbare en die resultaat nie, omdat daar tussen hulle altyd die analise van 'n analiseerder is wat die kenbare analiseer.

2.6 Kennis as kenresultaat

2.6.1 Inleiding

Kennis word verkry deurdat die kenner sy kenaktiwiteit op die kenbare rig. Kennis van die kenbare kan of voorwetenskaplike kennis of wetenskaplike kennis wees. Wetenskaplike kennis berus op voorwetenskaplike kennis (Taljaard, 1976, p.266).

In die paragraaf sal eers gekyk word na kennis as die resultaat van die kenaktiwiteit, dan sal daar aandag gegee word aan die verskil tussen voorwetenskaplike kennis en wetenskaplike kennis, asook aan die kenner se geloofskennis.

2.6.2 Kennis as kenresultaat

Kennis as kenresultaat is iets wat nooit sonder inspanning verkry word nie. Kennis verg dinamiek van die mens: dit is 'n harte-aktiwiteit, maar dan 'n bepaalde soort harte-aktiwiteit: dit is 'n kennisverwerwende harte-aktiwiteit. Vandaar dat dit 'n kenheerskappy impliseer, maar dan 'n kenheerskappy wat Gode-welgevallig moet wees, omdat die wil van die mens ook hier in hom moet buig na die wil van God. Vandaar dat ge-

praat kan word van 'n gelowige (gehoorsamende of ongehoorsamende) kenaktiwiteit. Hierdeur verval vanselfsprekend die gangbare en onaanvaarbare teenstelling tussen geloof en wete, met die daarmee gepaardgaande pogings om die twee met mekaar te versoen sodat 'n Christelike wetenskap bestaansreg kon kry.

Laat dit duidelik gestel word: die kenner (die wetenskaplike, i.c. die opvoedkundige, kind van God of nie) rig sy kenaktiwiteit as harte-aktiwiteit met die nodige outoriteit of gesag en 'n konketisering van sy wil regstreeks op die kenbare, wat dit ook al is en waar dit sig ook al bevind, en analiseer dit al of nie abstraherend en kom so via sy analiserende aktiwiteit tot kennis of dwaling van die kenbare. Hierdie kennis moet in ooreenstemming wees met die kenner se geloofskennis soos dit gerealiseer is vanuit die Woordopenbaring.

As kenner (wetenskaplike, i.c. opvoedkundige) moet hy dus sy hart ken en hierin speel die geloofskennis verkry uit die Woordopenbaring 'n besondere rol: ook hier is dit waar die kenner se kennis van die Onsienlike sy kennis van die sienlike dinge bepaal.

Uit sy hart is die uitgange van die lewe, ook die kenaktiwiteit. Sy hart is toegerus met sy lewens- en werklikheidsbeskouing wat sy aktiwiteit rig en lei. Sy aktiwiteite is 'n vergestaltung van sy krag waaruit sy gesag of outoriteit duidelik blyk. Hierdie vergestaltungen van sy krag dui op die wil waarmee God hom toe-

gerus het om te kan heers en beheers. So gesien is sy kennisverwerwende aktiwiteit gode-subjek, gode-welbehaaglik of nie en geskied dit in gehoorsaamheid of ongehoorsaamheid aan die sentrale liefdeswet. Vandaar dat dit religieus bepaald is (vgl. hoofstuk 1, p.3).

In die beoefening van die wetenskap, dit leer die Skrifmatige kenteorie as wetenskap, moet die Skrif sy regmatige plek ontvang. Dit sal ook waar wees vir die opvoedkundige. Ook hier sal die wetenskap "in U lig" moet geskied. Oor die konsekwensies hiervan sal elke Christen-wetenskaplike geen illusies mag hê nie. Dit raak sowel die kenner as die kenbare, wat in die kennis tot 'n twee-eenheid vervloei het: die kenbare bepaal die omvang en inhoud en die kenner bepaal die rigting dus die al of nie gehoorsaming en die plek van die Skrif.

2.6.3 'n Opmerking oor voorwetenskaplike kennis

Pop (1974, p.13) sê dat die voorwetenskaplike kennis nog onbework is en nie toegespits is op een besondere aspek van die werklikheid nie (in casu: die opvoeding). Dit vorm die basis van alle kennis en kan in die kennisvorming nie vervang word nie.

Die voorwetenskaplike kennis gaan nie verskralend inwerk of toespitsing maak op 'n bepaalde aspek van die werklikheid nie (in casu: die opvoeding), maar sien die werklikheid (in casu: die opvoeding) as 'n geheel.

Pop (1974, p.20) meen verder dat die voorwetenskaplike kennis nie alleen oorspronklike kennis is nie, maar die onvermydelike beginpunt van alle kennis is.

Die lewensbeskouing van die mens is voorwetenskaplike kennis en dié kennis, meen De Klerk, Duvenage en Van Wyk (1972, p.11), is nie gekontroleerd of gesistematiseerd nie. Daarteenoor neem Vollenhoven 'n ander standpunt in en toon aan dat die voorwetenskaplike kennis wel gesistematiseerd is (Vollenhoven, 1968, p.111).

Lewensbeskouing is voorwetenskaplike kennis, omdat dit die oortuigings van die hart van die mens is en dit is deur opvoeding en beïnvloeding gevorm.

Omdat die voorwetenskaplike kennis die basis vorm van alle wetenskaplike kennis en te make het met die lewensbeskoulike, het die P.U. vir C.H.O. kursusse ingestel wat kan help met die vorming van die voorwetenskaplike kennis en lewensbeskouing. Die kursusse wat aangebied word, het wel in naam verander, maar in wese het die bedoeling dieselfde gebly. Die volgende kursusse is aangebied (in chronologiese volgorde):

- * Studium Universale
- * Beginsel- en metodeleer
- * Etiek en Logika
- * Interfakultêre Wysbegeerte
- * Wetenskapsleer.

Die kursusse het ten doel gehad om die voorwetenskaplike kennis en die lewensbeskouing te verdiep en te begrond (De Klerk e.a. 1974, p.18).

Die voorwetenskaplike kennis is bo-wetenskaplik en vir die geldigheid daarvan is dit nie afhanklik van die wetenskap of die bewysbaarheid daarvan nie (Van der Merwe, 1976, p.49).

2.6.4 Die verskil tussen voorwetenskaplike kennis en wetenskaplike kennis

(Vgl. vir die verskille: Steensma, s.j., p.12; Bruner, 1963, pp.57-60; Spier, 1972, pp.139-143; Stoker, 1969, pp.134-138 e.a. bronne).

Voorwetenskaplike kennis

1. Dit is die grondslag van die analitiese.
2. Die kennis vorm 'n eenheid.
3. Dit is nie onderge=skik aan wetenskaplike kennis nie, maar is 'n ander soort kennis.
4. Dit is natuurlike=

Wetenskaplike kennis

1. Die analitiese verryk, verbeter en sistematiseer die ervaring.
2. Dit is aangewys op die analitiese om 'n eenheid te vorm.
3. Dit is ook 'n eiesoortige kennis.
4. Dit is gekontroleerde,

Voorwetenskaplike kennis

nis, is geïntegreer met die ervaring en het 'n praktiese grondslag.

5. Dit toon 'n sterk verband met die analitiese.

6. Waarneming en direkte kontak met die werklikheid is belangrik.

7. Kennis is nie wetenskaplik georden nie.

8. Kennis het meerdoelige oogmerke.

9. Kennis wat hier verworf word, word in gewone taal uitgedruk.

10. Dit is persoonlik van aard en help om die persoonlike mening te vorm.

11. Dit bring nie teorieë na vore nie.

Wetenskaplike kennis

gedissiplineerde kennis.

5. Dit hou verband met die logiese.

6. Abstraksie, analise en sintese is belangrik.

7. Kennis word gesistematiseer en georden.

8. Kennis het o.a. analitiese oogmerke.

9. Kennis wat verkry is, word in bepaalde, noukeurige, definieerbare taal uitgedruk.

10. Dit verryk die kennis in die algemeen, maar moet verband hou met die voorwetenskaplike kennis sodat dit vir die persoon betekenisvol kan wees.

11. Dit ontstaan a.g.v. 'n probleem en het 'n teorie tot gevolg.

Voorwetenskaplike kennis

Wetenskaplike kennis

- | | |
|--|--|
| <p>12. Die kennis dui op werk=
like kennis en nie op
die moontlikheid van
kennis en kennisvor=
ming nie.</p> <p>13. Hier is geen weten=
skaplike metode of
'n wysgerige bepein=
sing nie.</p> <p>14. Dié kennis kan nie ge=
meet word nie.</p> <p>15. Kennis vorm 'n eenheid
en kan nie afsonderlik
onderskei word of in
diepte ondersoek word
nie.</p> <p>16. Die kennis het die
moontlikheid van ware
wysheid.</p> <p>17. Dit ontwikkel nie in
duidelike definieer=
bare stappe nie.</p> | <p>12. Oor die moontlikheid
van kennis en kennis=
vorming word steeds
gefilosofeer.</p> <p>13. Dit vereis wetenskap=
like metodes en wysge=
rige deurdinking. Die
wyse en die wetenskap=
like is nie identies
nie.</p> <p>14. Dié kennis kan gemeet
of geverifieer word.</p> <p>15. Daar is afbakening in
die veld van ondersoek
waarvan kennis gevorm
moet word.</p> <p>16. Wetenskaplike kennis
self is geneig om
selfvoldaan te wees
en kan tot verwaand=
heid lei - dit moet
lei tot nederigheid.</p> <p>17. Dit ontwikkel volgens
duidelike, logies on=
derskeibare stappe.</p> |
|--|--|

- | Voorwetenskaplike kennis | Wetenskaplike kennis |
|---|---|
| 18. Dit is algemeen menslik. | 18. Dit is slegs tot die beoefenaars van die wetenskap beperk. |
| 19. Dit kan tot 'n konklusie kom wat nie duidelik verklaarbaar is nie. | 19. Hier word tot konklusies gekom wat die gevolg is van logiese wetenskaplike analitiese arbeid. |
| 20. Dit vra nie verantwoordings vir sy metode van kennisvorming nie. | 20. Hier is wel 'n wetenskaplike metode wat gevolg moet word en waarvoor rekenskap gegee moet word. |
| 21. Die korrektheid of verkeerdheid van konklusies kan nie bepaal word nie. | 21. Die korrektheid of verkeerdheid van stellings kan wel gekontroleer word. |
| 22. Die voorwetenskaplike kennis kan ook wetenskaplik ondersoek word. | 22. Dit is die gevolg van 'n wetenskaplike ondersoek. |
| 23. Dit bevat ook geloofskennis en godsdienstige kennis en is daarom ruim en omvangryk. | 23. Het 'n spesifieke veld van ondersoek, en dié kennis moet in ooreenstemming wees met die wetenskaplike se geloofskennis. |

2.6.5 Konklusie

Hieruit blyk duidelik dat die voorwetenskaplike kennis 'n belangrike rol speel in die vorming van kennis. Voorwetenskaplike sowel as wetenskaplike kennis is albei resultaat van 'n harteaktiwiteit en sal daarom ook die mens se siening van die werklikheid weergee. Die soort kennis is nooit los te maak van die mens nie en sal daarom ook 'n religieuse aangeleentheid wees. Dit beteken dat kennis as resultaat deel van jouself, die mens is en dat dit deur jouself verwerf word.

Van belang is ook om te let op die gedetailleerde diepteanalise wat Taljaard (1976) en Vollenhoven (1968) gemaak het van die voorwetenskaplike kennis. Dit bring na vore dat nie net die wetenskaplike kennis nie, maar ook die voorwetenskaplike kennis elk sy eie struktuur het.

Dit is verder van belang om daarop te let dat soos daar verskille in die verskillende velde van ondersoek is, so sal daar verskillende wetenskaplike metodes wees om tot kennis van 'n bepaalde veld van ondersoek te kom. Dit beteken dat elke wetenskap sy eie metodes van navorsing sal gebruik om wetenskaplike kennis te bekom, wat impliseer dat as wetenskaplike metodes vir 'n sekere veld van ondersoek sal geld, dit heelwaarskynlik nie net so sal kan geld vir 'n ander veld van ondersoek nie. Dit bring na vore dat elke wetenskap sy eie wetenskaplike metode sal moet uitwerk wat die beste aan sy doel sal beantwoord. Die metode van navorsing word be=

paal deur die veld van ondersoek en die metode is eie=soortig.

2.7 Slot - opmerking

Met bostaande is 'n eie siening van 'n kenteorie geformuleer. Die geformuleerde kenteorie is die gevolg van die voorafgaande studie wat onderneem is. Belangriker is dat die geformuleerde kenteorie implikasies vir die opvoedkunde moet en sal hê. Daarom moet daar nou oorgegaan word om te bepaal watter implikasies so 'n kenteorie (die kenteorie) vir die opvoedkunde kan hê.

3. DIE IMPLIKASIES VAN 'N CHRISTELIKE KENTEORIE VIR DIE OPVOEDKUNDE

3.1 Inleidende opmerking

Die implikasies van dit wat nou geblyk het uit die literatuur en uit die eie geformuleerde kenteorie, moet nou vir die opvoedkunde getrek word. Dit kom veral na vore in die feit dat die Opvoedkunde 'n selfstandige wetenskap is met 'n eie veld van ondersoek. Metodes wat aangewend is om kennis van die kenbare te bekom, kan nie net so (analogies) toegepas word op 'n ander wetenskap (i.c. die opvoedkunde) nie, daar elke veld (i.c. die opvoedkunde) sy eie metodes sal vereis.

Die implikasies van die vooraf studie moet nou gebruik kan word om 'n nuwe veld van ondersoek te kan ken (die

opvoedingswerklikheid) en dit sal moet geskied met opvoedkundige metodes. Met die eie geformuleerde ken-teorie in gedagte, wat ook die eie wetenskaplike verantwoorde stellinginname is, sal dié stellinginname sekere implikasies vir die skrywer hê wat nou die opvoedingswerklikheid as veld van ondersoek neem en dit wil leer ken.

3.2 Die opvoedkundige as kenner

Hoe kom die opvoedkundige nou tot kennis van sy opvoedkundig-kenbare (i.c. die opvoedingswerklikheid)? Seker deur sy harte-aktiwiteit, bekend as kenaktiwiteit, dus gekwalifiseer deur sy analitiese funksie op die kenbare te rig en dit te analiseer in genoorsaamheid aan al die betrokke wette.

Die kenner in hierdie geval is die opvoedkundige. Hy rig sy kenaktiwiteit regstreeks op die kenbare (i.c. die opvoedingswerklikheid) en leer dit ken. Maar wat is die betrokke kenbare? 'n Mens sou kon sê die kenbare is die opvoedingswerklikheid. En hierdie kenbare gaan die metode bepaal waardeur dit geanaliseer sal moet word. Die probleem waarvoor daar te staan gekom word, is dus om die opvoedingswerklikheid metodes en sistematies te analiseer. Hoe kan die opvoedkundige dit doen? Op die vraag moet nou antwoord gegee word, maar eers moet gekyk word na die voorwetenskaplike kennis van die opvoedkundige.

3.3 Die opvoedkundige en voorwetenskaplike kennis

3.3.1 Opmerking

Die opvoedkundige is 'n mens en uit sy hart is die uitgange van die lewe. Hy is voorwetenskaplik (vanaf geboorte) toegerus met 'n werklikheidsvisie waarin ook ingesluit is kennis van die opvoedingswerklikheid, asook sy geloofskennis. Wat is nou die opvoedkundige se geloofskennis wat betekenis sal hê in sy kenne van die opvoedingswerklikheid?

3.3.2 Voorwetenskaplike Christelik-religieuse perspektiewe wat vir die opvoedkunde geld

(Vgl.: Van Wyk, s.j.b., pp.5-6; Van Wyk, s.j.c., pp.9-11; Stoker, 1969, pp.244-250).

- * Uit, deur en tot God is alle dinge. Dit beteken dat God selfgenoegsaam en soewerein is en dat niks van die geskapene selfgenoegsaam is nie. Dit impliseer verder dat niks in die skepping (in casu: die opvoeding) verabsoluteer mag word nie.
- * God het in sy skepping 'n radikale verskeidenheid gelê en die verskeidenheid is nie onderling herleibaar nie. Die handhawing van verskeidenheid is van belang.
- * In die radikale verskeidenheid het God 'n onderlinge samehang gelê sodat die opvoeding

nie geïsoleer is nie.

- * God het 'n gedifferensieerde maar tog 'n samehangende wetsorde vir sy skepping bepaal. So sal die opvoeding onderworpe wees aan 'n bepaalde wetsorde en sal die struktuur van die opvoeding 'n verbintenis met God wees.
- * Die Skrif gee voldoende riglyne om geloofskennis aangaande die werklikheid te bekom en te vorm.
- * Die Skrif gee 'n aanduiding wat die taak en roeping van die opvoeder met sy opvoeding is. Dit moet in diens van God gestel word om sy Naam te verheerlik en te verkondig sodat die koninkryk van God tot ontplooiing en uitbouing sal kom. Dit beteken ook dat onderwysbeoefening bepaal word deur Goddelike roeping van Godsliefde, naasteliefde, kosmosontginning ens..
- * Voorwetenskaplike kennis sal rekening hou met die sondeval van die mens, waardeur die mens in totale verdorwenheid gedompel is. So het die kennis van die mens verduister en beperk geword.
- * Die verdorwenheid van die mens is ten volle herstel deur die soenverdienste van Christus aan die kruis, en dit beteken dat die mens nou medewerker met God in die stryd teen die sonde is.

- * Voorwetenskaplike kennis sal ook rekening hou met die feit dat die opvoeding kreatuurlik is en daarom begrens.
- * Die sondeval het die ware opvoeding verduister en deur Christus word iets van die ware doel, sin en betekenis van die opvoeding weer duidelik en dit is die taak van die opvoeder om die ware essensie, egtheid, waarheid en sin van die opvoeding te peil.
- * Die opvoeding is aan die heerskappy van God onderwerp en die ware sin van die opvoeding kan slegs in God gevind word.

3.3.3 Verdere voorwetenskaplike perspektiewe wat tersake is by die studie van die Opvoedkunde

Die ondersoeker in die Opvoedkunde sal verder die volgende in gedagte moet hou anders sal die siening van die opvoeding eensydig wees as die volle werklikheid nie in ag geneem word nie, veral nie die lig van God se Woord nie.

- * Goeie wetenskap sal altyd met alle aspekte van die werklikheid rekening hou (vgl. Van Wyk, s.j.c., pp.7-8; Taljaard, 1971, pp. 192-194; Stoker, 1969).
- * Die wetenskaplike staan in diens van God.
- * Die wetenskaplike is verantwoording aan God verskuldig.

- * Die mens se denke is begrens en verduister deur die sonde.
- * Die opvoeding het bestemming en doel; tot eer van God.
- * Deur Christus kom daar nuwe lig op die mens se taak hier op aarde en dit moet inslag in die opvoeding vind.
- * God eis totale gehoorsaamheid aan sy wet en wil en dit geld ook in die opvoeding.
- * Die gelowige is geroep om die opvoeding waarop die bose beslag gelê het, van die heerskappy en magte van die duisternis te hervorm en in diens van God te stel.
- * Die lewensbeskouing speel 'n rol in die wetenskaplike ondersoeke, dit gaan die ondersoek vooraf en dit gee die resultate sin en betekenis.
- * Opvoeding is eiesoortig en het sy eie besondere struktuur.
- * In die werklikheid is daar 'n verskeidenheid van samelewingsverbande en daarom word daar 'n veelheid van opvoedings aangetref, wat onderskeibaar is, maar nie skeibaar nie.
- * Die religieuse motief wat op die hart van die opvoeder beslag lê, sal in die opvoeding vergestalt word.
- * 'n Christus-herbore hart sal dus nie anders kan nie as om opvoeding te ken en te ondersoek

by die verhelderende lig van God se Woord.

- * Voorwetenskaplik weet die opvoedkundige dat die opvoedingsverskynsel die toerusting tot roepingsvervulling in die lewe is en dat dit die gemeenskaplike aan alle opvoedings is.

3.3.4 Slot

Hierdie voorwetenskaplike kennis wat die geloofskennis insluit, is egter nie op 'n wetenskaplike wyse bekom nie, maar kan op sy beurt tog die veld van wetenskaplike navorsing word. Dit kan wetenskaplik verantwoord word deur dit teties en krities te bestudeer, te analiseer, al fyner en fyner goed te onderskei.

Voorwetenskaplik weet 'n mens wat opvoeding is, maar ook dat in die empiriese werklikheid daar geen enkele handeling aantoonbaar is wat as 'n opvoedingshandeling gekwalifiseer is nie. Voorwetenskaplik weet 'n mens dat baie instansies met die opvoeding gemoeid is, maar dat daar geen enkele instansie aantoonbaar is wat as 'n opvoedingsinstansie gekwalifiseer is nie. Voorwetenskaplik weet 'n mens dat die gesagsrelasie baie te doen het met opvoeding en tog is daar geen enkele gesagsrelasie wat 'n suiwer opvoedingsrelasie is nie. So weet 'n mens baie op voorwetenskaplike vlak van opvoeding. En tog word die opvoeding in die voorwetenskaplike kennis nooit geabstraheer en uit sy ingebedheid in die totaal kennis gehanteer nie. Dit word eers op wetenskaplike vlak gedoen.

3.4 Die opvoedkundige en sy wetenskaplike kennis

Eers as die voorwetenskaplike kennis in die wetenskaplike leer ken oorgaan, sal opvoeding uit sy totaal kennis geabstraheer word. In die wetenskaplike leer ken sal probeer word om die opvoeding of die opvoedingswerklikheid te identifiseer en fynere onderskeidings daarbinne te maak.

Doen 'n mens dit dan lyk dit vanselfsprekend dat daar onderskei sal word tussen o.a. opvoeder, opvoedeling en opvoeding. Voorwetenskaplik gesien sou 'n mens kon sê dat die opvoeder besig is om die opvoedeling op te voed. Maar as die opvoeder gevra word om op te voed, kom hy voor 'n probleem te staan - hy kan dit nie doen nie en dan word dit problematies of daar so iets soos opvoeding bestaan. Wanneer is 'n mens 'n opvoeder of 'n opvoedeling en watter handeling is 'n opvoedingshandeling?

Die bedoeling is natuurlik dat die saak problematies word as hierdie dinge op sigself gestel word. Bestaan die opvoeder qua opvoeder en voed hy qua opvoed die opvoedeling qua opvoedeling op? Of is dit ouers wat in die grootmaak van hulle kinders, die kinders ook opvoed? Is dit die kerk wat in sy kategorie en erediens opvoed (Vgl. De Graaff, 1973)? Of die onderwyser wat in die onderrig van die skoolier opvoed? Almal weet wat opvoeding is, maar almal kan dit nie so maklik in die empiriese situasie aandui nie. Tog is daar 'n *opvoedende* aspek om te isoleer, te identifiseer en te

ondersoek by al die genoemde gevalle. Dit is nie so moeilik om die opvoeder en die opvoedeling te isoleer, identifiseer en te analiseer nie. Tog is dit duidelik dat hulle telkens binne 'n gegewe situasie optree in veel ruimer verband as die opvoedingsrelasie. Vandaar dat die opvoeder ook van die ouer, die kerkraad of die onderwyser geabstraheer moet word. Dieselfde geld van die opvoedeling en dan blyk dit dat die opvoeding binne sekere samelewingskringe geskied (vgl. Stone, 1974, hfste.5-7) en dat die gesagstruktuur van sodanige verband 'n prominente rol in die opvoeding speel.

So gesien word hier een van die moeilikste wetenskappe aangetref vir sover dit die bepaling van sy veld van ondersoek raak: die kenbare in die betrokke kenrelasie. Die kenner, die kenaktiwiteit met sy tiperende metodes bied nie soveel probleme nie. Laat daar dus nou gekonsentreer word op die kenbare of die veld van ondersoek: die opvoedingswerklikheid.

4. DIE OPVOEDINGSWERKLIKHEID AS VELD VAN ONDERSOEK

4.1 Inleiding

Die opvoedkundige moet nou sy eie veld van ondersoek (i.c. die opvoedingswerklikheid) gaan ondersoek. Die ondersoek sal 'n wetenskaplike analise van die opvoedingswerklikheid inhou. Dit beteken dat die opvoedkundige 'n struktuuranalise van sy veld van ondersoek sal moet gaan maak.

Onder struktuuranalise verstaan De Graaff (1968, pp. 118-119) die vasstelling van die verskillende wette wat vir die opvoedingswerklikheid geld. Dit doen hy dan na aanleiding van Dooyeweerd se opvatting van wat 'n struktuuranalise is. Vir die doel van die studie sal daar egter 'n klemverskuiwing wees in die verstaan en definiëring van 'n struktuuranalise. Onder struktuuranalise word dan verstaan die analise van die struktuur van iets (i.c. die opvoedingswerklikheid) na aanleiding van sy eiesoortige samestelling en sy eie bou. Dit sluit in die wette waaraan dit onderwerp is wat nie so ruim is dat dit die hele kosmos insluit nie.

Om die opvoedkundige se veld van ondersoek te bepaal, moet die opvoedkundige sy analise rig op iets (i.c. die opvoedingswerklikheid) wat hy met behulp van die principium exclusae antinomiae uit sy kosmiese verband waarin dit voorkom, geanaliseer het. Daardeur word dit nou sy veld van ondersoek.

Die opvoedkundige moet hom daarom regstreeks rig op sy veld van ondersoek. Om die veld van ondersoek nou te kan bepaal, sal daar eers aandag geskenk moet word aan verskillende empiriese gegewens soos dit in die werklikheid voorkom en na aanleiding hiervan kan dan vasgestel word wat die veld van ondersoek is (i.c. die opvoedingswerklikheid) en dan kan daar vasgestel word uit watter komponente hierdie veld van ondersoek (i.c. die opvoedingswerklikheid) bestaan.

4.2 Die bepaling van die veld van ondersoek na aanleiding van enkele voorbeelde

4.2.1 Opmerking

Die doel van die verskillende voorbeelde is om vas te stel wat is die opvoedingswerklikheid en waar dit sig bevind. Vir die doel sal verskillende voorbeelde uit verskillende lewensverbande geneem word.

4.2.2 Voorbeeld 1: die huisgesin

'n Seuntjie loop rond met sy skoene wat kort-kort uitval. Dit veroorsaak dat hy struikel. Die pa maak gedurig die kind se skoenriem vas, maar omdat die skoenrieme nog te lank is, trap die kind dit vas en gaan dit weer los. Die pa raak nou moeg om gedurig sy kind se skoenrieme vas te maak sodat die kind nie struikel nie. Die pa neem sy seun en wys hom hoe om die skoenrieme te knoop en gee sy seun kans om dit te oefen. Die vader trek die skoenrieme los en die seuntjie moet dit weer vasknoop. Tot die vader se groot genoegdoening maak die seuntjie sy eie skoenrieme nou vas. Opgewonde vertel hy sy vrou dat hul kind van drie jaar geleer het om sy eie skoenrieme vas te maak. Die ma vra haar seuntjie om haar te wys en die seuntjie kry dit reg, alhoewel nog nie so vaardig soos sy vader nie. So leer die seuntjie vaardigheid een vir een aan.

4.2.3 Voorbeeld 2: die skool

'n Onderwyser is besig om 'n standaard 8-klas in Godsdiensonderrig 'n les oor die gelykenisse te gee en vertel hulle die gelykenis van die Saaier. Nadat hy klaar het, vra hy vrae oor die gelykenis en probeer hulle insig toets, maar kom tot die gevolgtrekking dat die kinders die verhaal van die gelykenis verstaan, maar nog nie die betekenis daarvan insien nie. Die onderwyser verduidelik nou aan die klas wat 'n gelykenis is en verduidelik dat die bekende gebruik word om (onbekende?) geloofswaarhede te illustreer. Die onderwyser verduidelik verder dat elke gelykenis konkreet is en dat dit die mens wil onderrig in sy geloof. Die onderwyser verduidelik verder dat Christus deur 'n gelykenis wil sê dat die mens ook iets moet doen. Deur beelde te gebruik is die geloofswaarhede ook vir die Jode verstaanbaar gemaak. Die onderwyser verduidelik verder dat die Saaier Christus is; die saad is die Woord van God en die grond is die hart van die mens. Nou gaan daar vir die leerlinge lig op en hulle kry 'n beter insig in wat gelykenisse is en die toepassing daarvan. Nog 'n gelykenis word behandel en die beelde daarin word verklaar sodat die leerlinge dit verstaan. 'n Gelykenis word aan die leerlinge gegee met die opdrag dat hulle dit self moet ontleed. So kom baie van die leerlinge tot 'n beter insig van wat in die Bybel staan, sodat hulle hul Bybel beter kan verstaan. Dit motiveer sommige van die leerlinge met hul Bybellees en Bybelstudie sodat daar 'n verinniging by hierdie

leerlinge ontstaan t.o.v. die geloof in Jesus Christus.

4.2.4 Voorbeeld 3: die ouer mens

'n Man en sy vrou is al lank getroud en elke aand bring hulle in mekaar se geselskap deur, maar mettertyd het dit afgestomp. Om weer verfrissing in hulle geselskap te bring stel die man, wat 'n ou skaakspeler is, voor dat hulle skaak moet speel. Die vrou kon egter nie skaak speel nie. Die man onderneem om die vrou te leer skaak speel. Om sy vrou te leer skaak speel, was 'n langsame proses en na maande kon die vrou al goed speel en dreun die man en vrou mekaar op. Die gevolg van hulle skaakspel was dat die man en sy vrou nou saans interessant en aktief besig kon bly en die man reeds weer kon inskryf vir 'n plaaslike klubkampioenskap. Hulle gaan selfs sover as om boeke oor die spel uit die biblioteek te leen om gesamentlik en afsonderlik hulle kennis van die spel te probeer uitbrei sodat hulle insig in die spel kan verwerf. Die vrou is so begeester deur die skaakspel dat sy selfs van haar vriendinne soggens leer hoe om skaak te speel. Vir die man en vrou het die ontwikkeling van die nuwe gesamentlike belangstelling 'n baie heilsame uitwerking gehad.

4.2.5 Voorbeeld 4: die kerk

In die kerk word alle dooplidmate onderrig. Hier onderrig die kategeet die katkisant in die partikuliere

leer. Die dogmatiek word deur die kategeet (i.c. 'n predikant) as dogma aan die katkisant gebied en geleer. Die doel van die kategetiese onderrig is dat die katkisant die partikuliere leer van die kerk sal ken en sal aanvaar as die korrekte vir geloof en lewe. As die katkisant die kerklike leer ken en aanvaar, word daar belydenis van geloof afgelê wat toon dat die katkisant vertrouwd is met die bepaalde kerk se leer en dit sy eie gemaak het. 'n Verdere doel van die hele kategetiese onderrig deur die kerk is om van die katkisante volwaardige lidmate van die kerk te maak, dat hulle die kerk se leer sal bemeester en dat hulle weer op hul beurt die kerk se leer sal uitdra en uitleef.

4.2.6 Voorbeeld 5: die militêre lewe

Elke jaar word daar duisende jongmanne in die Weermag opgeneem vir hulle militêre opleiding. Tydens hulle militêre opleiding word hulle deur verskillende instruktors onder hande geneem wat hulle die verskillende aspekte van krygskuns verduidelik en hulle daarin touwys maak. Die doel van die militêre opleiding is die weerbaarmaking van die jongman om sy land te kan verdedig en om onder militêre omstandighede te kan optree met die nodige toerusting en kennis. Die dienspligtiges se ouderdom wissel vanaf matrikulante tot persone wat reeds hulle universitêre studies voltooi het. In die opleiding wat die dienspligtiges ontvang, van watter aard ookal, is daar 'n element van onderrig aanwesig en wel in die opsig dat die instruktors die dienspligtiges sekere vaardigheidsleer wat hulle

vantevore nog nie bemeester het nie.

4.2.7 Voorbeeld 6: die jongere teenoor die ouere

Hier wil dit ook gestel word dat 'n onderrigssituasie nie noodwendig tussen 'n ouer persoon en 'n jonger persoon hoef plaas te vind nie. Hiervan getuig die volgende voorbeeld.

'n Pa en sy seun boer met mielies. Hoewel hulle redelike oeste maak, kry hulle dit nie reg om hul opbrengs uit die grond te verhoog nie. Na st.10 stuur die pa sy seun na 'n landboukollege om opgelei en beter toegerus te word as boer, sodat die seun die boerdery by sy pa kan oorneem. Na die seun se opleiding stel die seun aan sy pa voor dat hulle hul manier van mielieplant moet verander om te kyk of hulle nie 'n beter opbrengs uit die grond kan kry nie. Die vader is skepties, want hy plant sy hele lewe al mielies en wel soos dit op die oomblik is en voel dat die seun in die jonkheid van sy gees net verwaand is en voorskrywend wil wees. Tog stem hy in dat hulle by wyse van eksperiment die nuwe manier kan probeer. In plaas daarvan dat die mielies oos-wes geplant word, stel die seun voor dat die mielies noord-suid geplant word. Die seun motiveer sy aanbeveling. Hy sê dat as die mielies oos-wes geplant word, trek die son meer vog uit die grond en sal die mielies nie so vinnig groei in dié droë streek as andersins nie. As die mielies egter noord-suid geplant word, lewer die mielieblare skaduwee vir die wortels en die grond sal die vog langer kan

behou, sodat die mielies vinniger kan groei. Teen die einde van die seisoen is die vader verbaas dat die mielies vinniger gegroei het en dat daar 'n beter opbrengs was. Die vader het nooit kon dink dat hy as ouer mens iets by sy seun i.v.m. die boerdery sou kon leer nie. Dit het gemaak dat die vader meer ontvanklik was vir ander voorstelle van die seun sodat die boerdery kon verbeter en uitbrei.

4.3 Identifisering van die opvoedingswerklikheid na aanleiding van die voorbeelde

4.3.1 Vooraf

Met die voorbeelde wat empiries gegee is in die werklikheid (i.c. die opvoedingswerklikheid), is daar gepoog om die spektrum waarin en waaruit die opvoedingswerklikheid bestaan weer te gee. Daar is probeer om aan te toon dat die opvoedingswerklikheid omvangryk is, en nie beperk kan word tot een bepaalde samelewingsverband of tot 'n bepaalde instelling nie. As die verskillende voorbeelde nou geanaliseer word, kan daaruit die opvoedingswerklikheid geïdentifiseer word, en uit dié opvoedingswerklikheid kan weer verskillende elemente waaruit die opvoedingswerklikheid bestaan, geïdentifiseer word.

4.3.2 Wat is identifisering?

Om elemente in elke voorbeeld te kan identifiseer, beteken dat daar ingedring en deurgedring sal moet word

na die kern van elke voorbeeld, sodat hierdie gemeenskaplike van elke voorbeeld raakgesien, uitgelig en geïdentifiseer kan word.

Die identifisering is die opmerk dat elke voorbeeld 'n gemeenskaplike element bevat. Die identifisering maak die moontlikheid van ondersoek van hierdie gemeenskaplike moontlik. Die gemeenskaplike wat geïdentifiseer word, maak diepere indringing op wetenskaplike wyse moontlik en sal sekere gegewens t.o.v. die geïdentifiseerde aan die lig bring.

Dié identifisering is 'n analitiese arbeidsaamheid, maar is nog nie wetenskaplike analitiese kennis nie. Dit is slegs 'n middel in die vorming van die wetenskaplike kennis.

Die identifisering het ten doel om die gemeenskaplike van die breë veld (i.c. die verskillende samelewingsverbande) waarin dit verskyn te isoleer in steeds kleiner wordende samehange sodat die sin daarvan na vore kom (Taljaard, 1976, p.261).

Die identifisering wil deurdring na die gemeenskaplike elemente van verskynsels (i.c. die opvoedingswerklikheid), wil deurdring na die grondstruktuur van hierdie gemeenskaplike element om dit in sy eiesoortigheid en bou te verstaan.

Die identifisering het ten doel om 'n objekgebied binne die lewenswerklikheid (i.c. die opvoedingswerk-

likheid) af te baken (Landman, 1975, p.52). As die gebeure, die elemente, die gemeenskaplike nie geïdentifiseer word nie en hulle versluier bly in die alledaagse ervaring, sou die vorming van wetenskaplike kennis nie moontlik wees nie.

4.3.3 Identifisering n.a.v. voorbeeld 1

In die voorbeeld is daar 'n pa (i.c. opvoeder) en sy seun (i.c. opvoedeling). Daar vind 'n bepaalde handeling plaas, naamlik dat die pa sy seun wil leer om sy skoene vas te maak (i.c. opvoedingsaktiwiteit). Die doel van die aktiwiteit is om die seun selfstandigheid, tydsbesparing ens. (om hom toe te rus) te leer (i.c. opvoedingsdoel). Die hele handeling is deel van die verhouding tussen die pa en die seun en wel in 'n poging van die pa om die seun toe te rus tot selfstandigheid (roepingsvervulling).

4.3.4 Identifisering n.a.v. voorbeeld 2

Hier is daar 'n onderwyser (i.c. opvoeder) en leerlinge (opvoedlinge) en die onderwyser leer die leerlinge insig in die gelykenisse (i.c. opvoedingsaktiwiteit) en terselfdertyd 'n groter insig in Bybelstudie (i.c. opvoedingsdoel). Nou kan die leerlinge hulle Bybels beter lees en verstaan en die onderwyser voel dat hy 'n nuttige saadjie by die leerlinge gesaai het om die leerlinge toe te rus en om hulle op die pad van selfstandige roepingsvervulling te plaas.

4.3.5 Identifisering n.a.v. voorbeeld 3

Hier is sprake van veel ouer persone, maar die gemeenskaplike hier is dieselfde as in die ander voorbeelde. Die persone is die man (i.c. opvoeder) wat sy vrou (i.c. opvoedeling) leer skaak speel (i.c. opvoedings=aktiwiteit) met die doel dat hulle nie verveeld sal wees nie en die tyd nuttiger met mekaar kan verwyl. Nadat die man die vrou skaak geleer speel het (opvoedingsdoel), het die skaakspel hulle verhouding onderling bevorder en is dit vir hulle 'n nuttige ontspanning. Sodoende rus hulle mekaar beter toe tot roepingsvervulling as egpaar in die huwelik.

4.3.6 Identifisering n.a.v. voorbeeld 4

In die kerksituasie is daar 'n kategeet (i.c. opvoeder) wat onderrig gee aan katkisanter (i.c. opvoedeling) met die doel dat hulle die kerk se partikuliere dogma sal leer ken (i.c. opvoedingdoel) en die partikuliere dogma wat aan hulle onderrig word (i.c. die opvoedings=aktiwiteit) moet lei tot volwassenheid in die geloof, sodat hulle ook as volwaardige geloofsbelyers in die volvoering van die kerklike lewe rondom bediening van Woord en Sakramente kan staan. Dit beteken hulle word toegerus met die oog op roepingsvervulling.

4.3.7 Identifisering n.a.v. voorbeeld 5

Ook in die militêre situasie is daar sprake van instruksioneers (i.c. opvoeders) en dienspligtiges (i.c. opvoede=

linge) wat onderrig word (i.c. opvoedingsaktiwiteit) met die doel dat nulle die land sal kan verdedig en dat hulle wapens wat aan hulle toevertrou is effektief sal kan hanteer (i.c. opvoedingsdoel) en dit alles maak van die dienspligtiges toegeruste soldate wat toegerus word tot roepingsvervulling en wat as volwaardige burgers sal kan bou aan die gemeenskaplike deur deugdelik wetsgehoorsamend die eie territorium te bewaak en te beskerm.

4.3.8 Identifisering n.a.v. voorbeeld 6

Hier kan ook basiese elemente onderskei word. Die seun (i.c. opvoeder) word eers toegerus en vertel nou sy vader (i.c. opvoedeling) van beter landboumetodes (i.c. opvoedingsaktiwiteit) sodat daar opbrengs verkry kan word (i.c. opvoedingsdoel). Die voorstel word beproef en blyk geslaagd te wees en dit veroorsaak 'n omkeer in die bestaande boerderymetodes en die beter oes het die seun ook ander landboumetodes laat toepas op die plaas. Hier word gesien dat die seun (toegerus met verbeterde kennis) die vader oorreed om sy opgedane kennis uit te toets met goeie gevolge. Die hele saak is vol opvoedingsfasette nl. die toerusting van die seun en die vader sodat albei 'n beter oes kan nastreef om die land te kan help voed (i.c. roepingsvervulling).

4.3.9 Samevatting: die opvoedingswerklikheid

Uit die bostaande voorbeelde blyk dit dus duidelik dat die opvoedingswerklikheid 'n spesifieke element in

die empiriese werklikheid is waar daar sekere verhoudings en sekere gebeurtenisse plaasvind en teenwoordig is. Dit blyk ook duidelik dat die opvoedingswerklikheid eng omlin en gespesifiseerd is. Dit blyk verder dat die opvoedingswerklikheid daardie element van die werklikheid is wat opvoeding as gemeenskaplike het en wat besonderlik gestruktureerd is. Daarom kan daar gesê word dat die opvoedingswerklikheid nie beperk kan word tot 'n tipe opvoeding of tot 'n bepaalde instituut of samelewingsverband nie (De Graaff, 1968, p.123), maar dit 'n gemeenskaplike element is die lewens van die verskeidenheid samelewingsverbande is.

Uit die verskillende voorbeelde blyk dit verder dat die opvoedingswerklikheid o.a. die volgende samelewingskringe waar die opvoeding gemeenskaplik is, omvat naamlik:

- * Die huisgesin
- * Die skool
- * Die kerk
- * Die militêre instellings en
- * Die verhoudings tussen verskillende ouderdomsgroepe ens..

Die gevolgtrekking: dit kan in enige samelewingsverband voorkom en sal die kleur van daardie verband aanneem en tog as opvoeding identifiseerbaar wees.

Waar die opvoedingswerklikheid dus alle werklikhede omvat waarin daar 'n opvoedingsrelasie is, blyk dit

nou ook nodig te wees om te gaan bepaal uit watter komponente die opvoedingswerklikheid bestaan.

4.4 Identifisering van die verskillende komponente waaruit die opvoedingswerklikheid bestaan

Om die verskillende komponente waaruit die opvoedingswerklikheid bestaan te identifiseer, is dit nodig om weer na die empiriese gegewene toe te gaan en te kyk uit watter komponente dit bestaan. Word die voorbeelde weer eens beskou, word die volgende geïdentifiseer:

- * 'n Opvoeder
- * 'n Opvoedeling
- * 'n Opvoedingsdoel
- * 'n Opvoedingshandeling.

In elkeen is daar egter iets gemeenskapliks wat van 'n onderwyser 'n opvoeder maak, van 'n kategeet 'n opvoeder. So ook is daar iets gemeenskapliks wat van die kind 'n opvoedeling maak ens.. Die gemeenskaplike is die element opvoeding en nou is daar reeds gesê dat die opvoedkundige voorwetenskaplik weet dat opvoeding toerusting tot roepingsvervulling is. Dit beteken dat die onderwyser, kategeet, instrukteur ens. opvoeders word as hulle besig is met toerusting tot roepingsvervulling. So ook word kinders, katkisante mense ens. opvoedlinge as hulle (verder) toegerus word tot roepingsvervulling. Dit beteken dat elemente in die opvoedingswerklikheid wat geïdentifiseer kan word, as gemeenskaplike toerusting tot roepingsvervulling, toe=

ruster, toegeruste, doelstelling en handeling het.

In die lig gesien kan dan konkluderend gesê word dat die opvoedingswerklikheid uit die volgende komponente bestaan, naamlik:

- * Opvoeder
- * Opvoedeling
- * Opvoedingsdoel
- * Opvoedingshandeling
- * Opvoeding.

Verder is dit nodig om in die wetenskaplike leer ken te probeer om die geïdentifiseerde komponente of een komponent fyner te onderskei. Daarom blyk dit nou nodig te wees om aandag te skenk aan sekere voorwetenskaplike perspektiewe wat vir elk van die geïdentifiseerde komponente geld.

4.5 Voorwetenskaplike kennis t.o.v. geïdentifiseerde komponente uit die opvoedingswerklikheid

4.5.1 Voorwetenskaplike kennis t.o.v. geïdentifiseerde opvoeder

Daar is sekere voorwetenskaplike kennis t.o.v. die opvoeder. Die belangrikste is dit wat van 'n persoon 'n opvoeder maak. Daar is reeds gesê dat 'n persoon gekwalifiseer word as 'n opvoeder as hy besig is met toerusting tot roepingsvervulling. 'n Persoon (onderwyser ens.) is nie outomaties opvoeder nie; eers as hy sy onderrig met die bogenoemde kwalifiseer, word hy opvoeder. Daar is egter ook ander perspektiewe wat die Skrif op die opvoeder bied.

Die opvoeder se doel in die skepping is om gehoorsaam te wees aan die wil van God, om die skepping te beheers en dit te ontsluit, om sy kultuuropdrag te volvoer (Van der Walt, B.J., 1968, p.267).

Met die sondeval het daar egter 'n breuk tussen die mens en God gekom en het die verstand van die mens verduister geraak. Die mens ken nou net ten dele.

Deur die herskeppende arbeidsaamheid van Christus, kan die opvoeder nou weer sy hart in gehoorsaamheid op God rig. Die hele opvoeder is deur Christus vernuut (Kol.3:10). 'n Vereiste vir die vernuwing is 'n deur God gegrypte, gelowige hart.

Die opvoeder is na die beeld van God geskape, d.w.s. die mens is koning, profeet en priester (Taljaard, 1971, p.195). Die opvoeder is verder toegerus met gesag wat hy van God ontvang het om sy taak (amp) te vervul en dié gesag het betrekking op die heers en die beheers. Die gesag van die opvoeder sal verskil van die tipe situasie waarin hy is en dit bring 'n gedifferensieerdheid in sy gesag mee.

Verder is alle karaktertrekke van die opvoeder betrokke as hy opvoed - sy hele wese, sy persoonlikheid, alles van hom is betrokke. Stoker beweer selfs (1969, p.245) dat wedergeborenes anders staan teenoor die opvoeding as nie-wedergeborenes.

Die religie (rigting van die hart) van die opvoeder maak die horison van die opvoeding bekend en gee die opvoeding ook sy sin en rigting. Dit bring mee dat die religie van die opvoeder bepalend is vir sy opvoeding en in sy religie staan die opvoeder in 'n besondere verhouding tot God. Dit impliseer 'n integrasie van die lewensbeskouing met die religie in die opvoeding.

Die opvoeder is verder onderworpe aan die wet van God. Dié wette laat die opvoeding ordelik verloop en plaasvind. Dit is deel van die taak van die opvoeder om dié wette na te speur, toe te pas en uit te lewe. In die opvoeding is die opvoeder gebonde aan o.a. natuurwette, sedewette, denkwette ens. (Duvenage, 1971, p.98).

4.5.2 Voorwetenskaplike kennis t.o.v. geïdentifiseerde opvoedeling

Opvoeding aan die opvoedeling is altyd 'n bewuste poging tot toerusting van die opvoedeling. Die kind, katkisant, dienspligtige ens. word 'n opvoedeling as hy toegerus word tot roepingsvervulling. Dit beteken dat hulle toegeruste persone is en nie outomaties opvoedeling is nie. Wat maak van die kind ens. opvoeding? As hulle toegerus word tot roepingsvervulling word hulle eers opvoedeling.

Verder is die opvoedeling 'n persoon wat doelbewus geleidelik word in 'n bepaalde rigting en tot die aanvaarding

van bepaalde norme (De Graaff, 1968, p.112). Dit be= beteken dat die opvoedeling nie gedresseer kan word nie. Om die opvoedeling te kan opvoed, beteken dus verder om aktuele rigting aan sy lewe te gee, bewuste= lik of onbewustelik (tot roepingsvervulling) (Taljaard, 1968, p.7). Om dit te kan bewerkstellig moet die op= voedeling hom bewustelik of onbewustelik aan die norme wat die opvoeder stel, onderwerp, en dit behels same= werking en verantwoordelikheid van die kant van die opvoedeling (De Graaff, 1968, p.112).

Die opvoedeling is ook 'n religieuse wese (Taljaard, 1968, p.6), wat geskape is na die beeld van God. Die opvoedeling as beelddraer van God (De Graaff, 1968, p.109) het totaal in sonde geval, maar het nog steeds 'n ewigheidsbestemming wat in Christus deur die ver= lossende werk van die Heilige Gees gewerk word (Van Wyk, 1974b, p.11). Daarom moet die opvoeder (toerus= ter) respek hê vir die opvoedeling (toegeruste).

Die opvoedeling besit ook 'n hart waarin sy werklik= heidsvisie vervat is (ontwikkel al dan nie) en diê hart van die opvoedeling omvat die hele mens. Dit beteken dat die opvoedeling 'n volledige mens is. Hy ontwikkel nie in 'n persoon nie, hy is 'n persoon/mens van die begin af wat meer en meer toegerus word (De Graaff, 1968, p.111). Daarom moet die opvoeder die opvoeding rig op die volle mens.

By die opvoedeling is daar ontwikkeling (hier omvat= tend bedoel) wat nie outomaties plaasvind nie, maar

wel onder leiding van opvoedingsinvloede. Dit beteken dat ontwikkeling hier saam met toerusting gaan.

Die opvoedeling kom self tot ontsluiting en ontplooiing, maar die opvoeder begelei, rus toe, inisieer en versnel dit ens.. Die opvoeder moet gunstige geleenthede en atmosfeer skep waarbinne die opvoedeling se normatiewe sisteem kan ontsluit.

4.5.3 Voorwetenskaplike kennis t.o.v. geïdentifiseerde opvoedingshandeling

Dit is 'n aktiwiteit wat deur die mens verrig word. Alle aktiwiteite word bepaal deur die religie wat op die hart van die opvoeder beslag lê (Van der Walt, B.J., 1968, p.268): Die opvoedingsaktiwiteit is die van toerusting deur die opvoeder aan die opvoedeling tot roepingsvervulling. Daarom kan daar voorwetenskaplik gesê word dat die opvoedingshandeling toerusting tot roepingsvervulling is.

Die opvoedingshandeling wil verder o.a. die opvoedingswerklikheid verklaar en sluit daarom aan by die opvoedingsdoel en wil sodoende opvoedingssamehange blootlê en toets aan die waarheid (Duvenage, 1971, p.103).

Die opvoedingshandeling is die verwerking van die toerusting van die opvoeder en wat dan op 'n sistematiese wyse oorgedra word. Die toerusting wat deur die opvoeder aan die opvoedeling oorgedra word, word verwerk in oordele, begrippe, voorstellings wat die opvoedings=

handeling uitmaak (Vollenhoven, 1948, p.49; Coetzee, 1973, p.100).

Die opvoedingshandeling het ten doel om toe te rus tot roepingsvervulling en so word die eie toerusting (i.c. kennis) oorgedra aan 'n ander sodat dit sy eie kan word (i.c. toegerus kan word).

Die opvoedingshandeling vertoon verder die volgende kenmerke, sodat dit prakties en diensbaar kan wees (Spier, 1972, pp.123-127):

- * Die opvoedingshandeling kom voort uit die menslike hart. Die diepste self van die opvoeder, sy religieus-bepaalde ekheid is in elke opvoedingshandeling wat verrig word, teenwoordig.
- * Alle opvoedingshandelinge is genormeerd. In alle opvoedingshandelings is die mens onderworpe aan norme wat daar vir hom gestel is.

Die opvoedingshandeling hang ook saam met die opvoedingsdoel.

4.5.4 Voorwetenskaplike kennis t.o.v. geïdentifiseerde opvoedingsdoel

Opvoeding is 'n menslike handeling en dit geskied in wetsgehoorsaamheid. Om op te voed beteken om aktuele rigting aan die menslike lewe te gee (Taljaard, 1971, p.199). Die doel hiervan is roepingsvervulling en 'n

diens van gehoorsaamheid. Die doel in die opvoeding is dan toerusting tot roepingsvervulling.

Steensma (s.j., p.8) meen die opvoedingsdoel het as voorwetenskaplike grondslag die bereik van 'n sinvolle lewe nou en in die toekoms, dat God ook seggenskap in die lewe het en om die opvoedeling toe te rus.

Die opvoedingsdoel is die toerusting om jou amp as koning, profeet en priester te volvoer. Die opvoedingsdoel wys dat alles uit God is en dat alles in diens van God is en gestel moet word. Dit is slegs moontlik as die behoefte aan geborgenheid in Christus gesaai is.

Die opvoedingsdoel bepaal die opvoedingshandeling en is daarom altyd daarby geïnkorporeer. Die beskouing wat die siening van die opvoeder en sy opvoedingshandeling bepaal, sal die opvoedingsdoel medebepaal.

Uit die opvoedingsdoel sal dit blyk of die opvoeder 'n Christen is wie se hart deur God gegryp is, wat die opvoeding by die lig van God se Woord beoefen (Van der Walt, B.J., 1968, p.269).

Die opvoedingsdoel is die realisering van die religie van die opvoeder in die opvoedingswerklikheid.

4.5.5 Voorwetenskaplike kennis t.o.v. geïdentifiseerde opvoeding

Voorwetenskaplik is daar alreeds verskeie kere gesê dat die opvoeding toerusting tot roepingsvervulling is. Gemeenskaplik aan alle samelewingsverbande waar opvoedingshandelinge is, is die toerusting tot roepingsvervulling.

Verder is opvoeding 'n religieuse aangeleentheid waarin die hart van die opvoeder baie belangrik is. Opvoeding is 'n verligte veld van ondersoek en daarom moet die Skrif daarin voldoende plek kry. Dit laat die onus op die opvoeder rus om toe te sien dat die sonde nie die deurwerking belemmer nie.

Opvoeding bring die opvoedeling tot toerusting, tot kennis van God. Die toerusting is o.a. die geloofskennis wat in die Skriftuur ens. geopenbaar is (Coetzee, 1973, p.98).

Dit is ook verder nodig om voorwetenskaplik te onthou dat daar geen neutrale opvoeding is nie. Daar kan geen neutrale toerusting tot roepingsvervulling wees nie (Heiberg, 1970, p.57). Die opvoeding moet derhalwe rekening hou met die antropologiese en religieuse voorveronderstellings. Dit sou meebring dat opvoeding verantwoordelike binding (toerusting) aan sekere norme veronderstel.

Verder is die opvoeder ook voorwetenskaplik daarvan bewus dat opvoeding 'n hartekontak is. Dit spreek die hart van die opvoedeling aan, maar beskik nie daaroor nie. Dit rus slegs toe. Opvoeding is daarom altyd siftend en keurend in sy toerusting en sluit aan by omstandighede wat voorhande is (Heiberg, 1970, p.59).

4.5.6 Konklusie

Hier moet andermaal beklemtoon word dat 'n kenteorie daardie wetenskap is wat as kenbare die hele kwessie rondom menslike kennis besit. Die opvoedkundige het as veld van ondersoek die opvoedingswerklikheid. In die opvoedingswerklikheid kan daar verskillende komponente onderskei (i.c. geïdentifiseer) word. Verder, as daar van die veld van ondersoek - dit is die opvoedingswerklikheid - kennis gevorm wil word, moet die opvoedkundige sy kenaktiwiteit direk op die opvoedingswerklikheid rig. Eén soort kennis wat daar van die veld van ondersoek, in hierdie geval die opvoedingswerklikheid, gevorm kan word, is voorwetenskaplike kennis.

Om kennis te vorm, beteken egter om dit waarvan kennis gevorm word in steeds kleiner en kleiner wordende verbande te onderskei en so word dan wetenskaplike kennis verkry. Die voorwetenskaplike kennis van die opvoedingswerklikheid en sy geïdentifiseerde komponente behels egter nog die hele veld en is deel van die mens se harte-besit.

Dit beteken dat daar nog wetenskaplike kennis van die opvoedingswerklikheid verkry moet word en wel van die opvoedingswerklikheid in steeds kleiner en kleiner wordende verbande.

Hieruit blyk dit dat a.g.v. die omvangrykheid daarvan, dit nie moontlik sal wees om in hierdie studie wetenskaplike kennis te bekom van die hele opvoedingswerklikheid nie, maar dat daar vir die doel van die studie toespitsing sal moet wees op slegs één komponent van die opvoedingswerklikheid. Kennis word van die komponent gevorm nadat die komponent veld van ondersoek gemaak is en die kenaktiwiteit daarop gerig word.

Die vraag wat nou na vore kom, is watter komponent as veld van ondersoek geneem moet word.

5. AFBAKENING VAN DIE VELD VAN ONDERSOEK

5.1 Opmerking

Dit blyk relevant te wees om vir die studie nie die hele opvoedingswerklikheid as veld van ondersoek te neem nie, maar slegs 'n komponent daarvan. Die probleem is nou watter komponent geneem sal word as veld van ondersoek. As daar een komponent geneem word, beteken dit dat die ander komponente ook as veld van ondersoek geneem sal kan word, maar dan in ander studies. Om uit die opvoedingswerklikheid nou 'n komponent te isoleer wat tot veld van ondersoek gemaak kan word, is egter nie 'n willekeurige saak of 'n saak

van smaak of voorkeur nie. Om die belangrikste komponent in die opvoedingswerklikheid te kan bepaal, is dit nou nodig om te gaan kyk wat die literatuur hieroor te sê het, asook die empiries gegewene.

5.2 Toespitsing op 'n komponent uit die opvoedingswerklikheid

Om kennis van 'n veld van ondersoek te bekom, en wel om wetenskaplike kennis van 'n veld van ondersoek te kan bekom en om die wetenskaplike kennis te waarborg, beteken dat die opvoedkundige sy kenaktiwiteit op slegs één objekgebied rig en slegs één kenobjek het (Van der Walt, 1977, p.346).

Daar is reeds aangetoon dat daar in die opvoedingswerklikheid verskillende komponente geïdentifiseer kan word. As daar na die verskillende geïdentifiseerde komponente as empiries gegewene gekyk word, word daar ook bemerk dat daar iets gemeenskapliks is in en aan elke komponent (vgl. die kursiewe gedeelte).

- * *Opvoed* - er
- * *Opvoed* - eling
- * *Opvoed* - ingsdoel
- * *Opvoed* - ingshandeling
- * *Opvoed* - ing

Hieruit blyk dat gemeenskaplik aan die geïdentifiseerde komponente uit die opvoedingswerklikheid is die "opvoed". Dit is interessant dat die "opvoed" gelyk gestel kan

word met "opvoeding", nie met die ander komponente nie, maar dat "opvoed" slegs gemeenskaplike deel by die ander komponente is.

Die redenasie kan verder gestaaf word deur na die literatuur te gaan (enkeles) om te sien watter komponent vir verskillende outeurs in die opvoedingswerklikheid belangrik is.

Die veld van ondersoek wat blykbaar belangrik is, word deur Roos (Landman en Roos, 1973, p.25) soos volg afgebaken:

"Samevattend kan gekonkludeer word dat die Pedagogiek 'n outonome wetenskap is wat hom rig op die uitsluitlike menslike fenomeen, opvoeding."

Vir Roos is dus die belangrikste komponent in die opvoedingswerklikheid die komponent opvoeding.

Coetzee (1973, pp.13-14) stel dit ook dat die hoofsaak van die opvoedkundige is om na die verskynsel opvoeding te gaan en dit te bestudeer t.o.v. teorieë daaroor, beginsels en norme daaroor ens..

Gunter (1967, p.9) maak ook 'n soortgelyke stelling deur te sê:

"Die eerste vraag wat by 'n ondersoek van, en besinning oor die opvoedingsverskynsel ontstaan en beantwoord moet word, is: wat is opvoeding?"

Van Wyk (1976, p.8) meen ook dat die taak van die opvoeding die wetenskap van die opvoeding is. Hy sien as die taak van die opvoedkundige die vorming en die uitbouing van die kennis van die opvoeding.

Van Wyk (1974b, p.1) sê verder dat die Opvoedkundige ondersoek op 'n wetenskaplik-sistematiese wyse 'n bepaalde faset van die geskape werklikheid is. Dit is daarom die Opvoedkundige se doel om aan te dui hoe die wet vir die werklikheid, opvoeding geld.

Uit die enkele voorbeelde, en daar is veel meer enersdenkendes in die literatuur, blyk dit duidelik dat die belangrikste veld van ondersoek in die opvoedingswerklikheid die komponent opvoeding is. Die opvoedkundige is ingestel op die opvoedingsverskynsel en hierin, soos gesien is, rig hy hom op die ganse opvoedingswerklikheid om dit te ken en wetenskaplik te deurvors (Van der Walt, 1977, pp.346-347).

Daar kan dus as volg gekonkludeer word dat dit die taak van die Christenopvoedkundige is om hom besig te hou met die opvoedingswerklikheid en spesifiek die opvoedingsverskynsel. Dit is wat uit die verskillende literatuur blyk as die belangrikste komponent van die opvoedingswerklikheid.

Uit bogenoemde is daar genoeg redes waarom dié studie hom besig moet hou met die opvoeding as veld van ondersoek en kan daar nou reeds enkele belangrike konklusies uit die voorgaande gemaak word wat van waarde sal wees

in die bestudering van opvoeding as veld van ondersoek.

5.3 Enkele konklusies wat nou van belang is by die opvoeding as veld van ondersoek

Uit die voorafgaande het dit duidelik geblyk dat huis, kerk, skool ens., elk met die hele opvoeding te make het. Dit impliseer dat geen samelewingsvorm opvoeding vir homself volledig kan opeis nie. Die wese van die opvoeding as opvoeding bly egter in die verskillende samelewingsvorme dieselfde (Van Wyk, 1974a, p.12). Dit blyk ook dat die opvoedingshandeling tipies ooreenkomstig die struktuur van die samelewingsvorm waarbinne dit plaasvind gedifferensieer word. In elke samelewingsvorm word die opvoeding gekwalifiseer deur die eie aard van die betrokke samelewingsvorm of soos Van Wyk dit stel: die kwalifiserende funksie (1974a, p.12).

Verder: om die struktuur, die wese van die opvoeding te ken en vas te stel is dit nie doenlik om net na die Skrif te kyk nie (dit sou Bibliïsisme wees) maar daar moet na die opvoeding as veld van ondersoek self gegaan word. Dit beteken dat die opvoedingselement self ondersoek moet word om insig te verkry in die karaktertrekke daarvan (Taljaard, 1968, p.8).

Volgens die gegewens wat in die hoofstuk vervat is, blyk dit dat die opvoeding nie beperk mag word tot die skool of die huis nie (hieraan word volledige aandag in hoofstuk 6 gegee).

As die aandag spesifiek op die opvoeding gerig word, word dit duidelik dat so-iets as opvoeding as sodanig nie bestaan nie. De Graaff (1968, p.123) stel dit so:

"As soon as we direct out attention to the actual pedagogical situation, however, it becomes apparent that education as such does not exist. We are always confronted with particular types of education, such as child-rearing within the home or in institution"

Dit lyk byna na 'n vanselfsprekendheid, maar word dikwels nie raakgesien nie. Onderzoek en vergelyk die opvoedkundige die verskillende tipes opvoedings, bly hy onbevredig aangesien die basiese karaktertrekke, aan alle tipes opvoeding gemeenskaplik, nog nie verklaar is nie (vgl. Taljaard, 1968, p.11). Dit bring die opvoedkundige nou voor 'n taak te staan waar hy die opvoeding as veld van ondersoek het. Hy sal die opvoeding as sy veld van ondersoek moet analiseer sodat dit wat gemeenskaplik is, nie net in die Christelike opvoeding nie, duidelik na vore kom.

Dit sal die opvoedkundige noop tot 'n struktuuranalise van die opvoeding, en dit behels die ontdekking van die wetmatighede, die eiesoortigheid, die eiebou van die opvoedingsverskynsel.

6. SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die belangrikheid en noodsaaklikheid van die hart van die mens in 'n kenteorie aangetoon. Verder is daar gepoog om 'n aanvaarbare kenteorie te formuleer. In die formulering van hierdie kenteorie is daar gepoog om die probleme wat ondervind is in die vorige hoofstukke met die behandelde kenteorieë te vermy en is verder gepoog om 'n meer Skrifgetroue te formuleer. Die implikasies van die kenteorie is toe vir die Opvoedkunde vasgestel naamlik dat die opvoedkunde sy eie veld van ondersoek het en dat die veld van ondersoek in die opvoedkunde met eiesoortige metodes geken moet word.

Dit het meegebring dat daar vasgestel moes word wat die veld van ondersoek vir die opvoedkundige is. Die veld van ondersoek vir die opvoedkundige is die opvoedingswerklikheid en hiervan moet kennis bekom word.

As die opvoedkundige die opvoedingswerklikheid wil ken en kennis daarvan wil bekom, is deel van die kennis voorwetenskaplike kennis en dit is deel van die mens se hartstoerusting. Om te kon bepaal wat opvoedingswerklikheid is, is daar gebruik gemaak van verskillende voorbeelde en na aanleiding van die voorbeelde is vasgestel dat die opvoedingswerklikheid gemeenskaplike besit is wat nie beperk kan word tot 'n bepaalde samelewingsverband, bv. skool of kerk nie.

Daar is ook verder vasgestel dat die opvoedingswerklikheid uit verskillende komponente bestaan en daarom is daar ook gepoog om die verskillende komponente van die opvoedingswerklikheid te identifiseer.

Hierna is daar tot die gevolgtrekking gekom dat daar nie iets soos opvoeding as sodanig is nie, maar dat opvoeding iets is wat altyd 'n gemeenskaplike identiese element in die verskeidenheid situasies is.

Om die studie nie te omvangryk te maak, is daar berekeneer dat toespitsing op slegs een komponent van die opvoedingswerklikheid wenslik sou wees sodat dié komponent tot veld van ondersoek gemaak kan word. Die komponent is nie willekeurig gekies nie, maar uit die geraadpleegde literatuur het dit duidelik geblyk dat die opvoeding die belangrikste komponent van die opvoedingswerklikheid is en dat dit die taak van die opvoedkundige is om hom veral met die opvoeding besig te hou.

Nou word dit ten doel gestel om die opvoeding tot veld van ondersoek te maak sodat die opvoedkundige sy kenmerkende aktiwiteit daarop sal rig om kennis daarvan te bekom.

HOOFSTUK 5

POGINGS VANUIT DIE WYSBEGEERTE VAN DIE WETSIDEE TOT KENNE VAN DIE OPVOEDING AS VELD VAN ONDERSOEK

1. INLEIDING

Om die opvoeding te ondersoek en daarvan kennis te vorm, is al lank die taak van die opvoedkundiges. As die opvoedkundige se kenaktiwiteit op die opvoeding as veld van ondersoek gerig word om daarvan kennis te bekom, sal die opvoedkundige van sy veld van ondersoek voorwetenskaplike kennis sowel as wetenskaplike kennis hê. Om wetenskaplike kennis te bekom, moet die veld van ondersoek geanaliseer word in steeds kleiner en kleiner wordende verbande.

Vanuit die Wysbegeerte van die Wetsidee is daar baie gedoen om die opvoedingsverskynsel te beskryf en om kennis daarvan te bekom. Die doel van die hoofstuk is dan om aan te toon wat gedoen is vanuit die Wysbegeerte van die Wetsidee tot die tipering van die opvoedingsverskynsel. Hierin sal die aandag spesifiek toegespits word op die belangrike werk wat opvoedkundiges in die R.S.A. in die verband gedoen het en besig is om te doen. Waar relevant, sal daar ook na studies van persone oorsee verwys word, waar so 'n studie grondliggend primêr van aard is.

In die hoofstuk word daar dus nou gepoog om eers kosmo= logiese en antropologiese voorveronderstellings te

ondersoek, en daarna 'n struktuuranalise van die opvoeding te gee soos dit aangetref word by die Wysbegeerte van die Wetsidee.

2. ABSTRAKSIE

In die Wysbegeerte van die Wetsidee is die abstraksie 'n belangrike element in die verkryging van kennis van die veld van ondersoek. Kock (1973, p.29) meen dat abstraksie 'n noodsaaklike voorwaarde is vir teoretiese insig in die opvoedingswerklikheid. Om te abstraher beteken om die veld van ondersoek te isoleer sodat dit uit sy totaliteitsverband afgebaken kan word. Gesien in die lig word die opvoeding uit sy totaliteitsverband, naamlik die opvoedingswerklikheid, geabstraher, en so word die opvoeding as sodanig nou die veld van ondersoek. Abstraksie besit geen ontledingspotensiaal nie. Abstraksie is 'n metode tot isolering vir identifisering.

3. ANALISE

Nou moet die geabstraherde veld van ondersoek (i.c. die opvoeding) geanaliseer word sodat die opvoedkundige daarvan kennis kan bekom. Analise sorg dat die gebeure wat ondersoek word, ontleed word. Analise moet beskou word as die ontleding van die opvoeding as veld van ondersoek, sodat daarvan kennis bekom kan word en dit geken kan word in steeds kleiner en kleiner wordende verbande.

4. DIE VELD WAARIN OPVOEDING FUNGEER WAT GEANALISEER MOET WORD

Om opvoeding te analiseer, beteken vir die Wysbegeerte van die Wetsidee om die struktuur wat daarvoor gestel is, te "ontdek".

Opvoeding omvat alle aspekte van die werklikheid (Van Wyk, 1972b, p.3). Opvoeding kom met die ontplooiing van God se raadsplan tot stand. Dit is 'n God-gewilde samelewingsmiddel, eiesoortig en uniek. As sodanig het opvoeding met die kosmologie te make.

Opvoeding is ook 'n intermenslike handeling en as sodanig moet dit 'n onderdeel van die antropologie wees (Mojet, 1968, p.255). Dit beteken dat die opvoeding te make het met die antropologie en die antropologiese struktuur van die mens.

Verder moet in gedagte gehou word dat God die opvoeding as kenbaar geskape het. God gee aan die mens die ken-aanleg en die kenvermoë om die opvoeding te kan ken. Om opvoeding te ken, is 'n bepaalde wetenskaplike analitiese arbeid nodig.

Opvoeding het dus 'n kosmologiese en antropologiese verband. Dié verband is deur God geskape. Dit beteken dat die opvoeding as Goddelike instelling Christelik religieus is.

Hoekom word gepraat van Christelike opvoeding? Omdat die volgende dit vereis (Van Wyk, 1972b, pp.3-5):

- * God eis dit
- * Die voorwetenskaplike kennis vereis dit
- * Die aard van die menswees vereis dit
- * Die kenbare vereis dit
- * Die aard van die wetenskap vereis dit.

Dit behoort nou duidelik te wees dat opvoeding deel van die werklikheid is sowel as deel van die menswees. Daarom sal die veld waarin die opvoeding voorkom en fungeer die kosmologiese en die antropologiese velde wees. Dié twee velde verdien nou verdere aandag en sal daarom verder geanaliseer word.

5. DIE UITERLIKE STRUKTUUR VAN DIE OPVOEDING

5.1 Die onderskeiding in uiterlike en innerlike

Die onderskeiding tussen die uiterlike en die innerlike struktuur van die opvoeding is gedoen om deur die uiterlike struktuur van die opvoeding aan te toon wat die plek en omvang van die opvoeding is, terwyl die innerlike struktuur van die opvoeding opvoeding as sodanig wil aantoon.

Uiterlik word die kosmologiese en antropologiese struktuur van die opvoeding onderskei en innerlik sal aangetoon word dat opvoeding 'n tipies menslike aktiwiteit is en dan word daar spesifiek die aktstruktuur van die

mens wat die innerlike aspek of wese van die opvoeding uitmaak, behandel.

5.2 Die begrip struktuur

Met die begin van die skepping het God die geskapene nie struktuurloos geskape nie. Alle geskape entiteite het 'n bepaalde struktuur. Dit is die bouplan van God en dit is vas en onveranderbaar en geen mens het seggenskap oor dié struktuur of kan dit verander nie (Popma, 1956, p.11).

Die struktuur of wet wat vir die skepping deur God gestel is, het nie in sonde geval nie. Met die herskepping deur Jesus Christus is dié struktuur nie verander nie, maar is slegs die moontlikheid vir harmonie in die struktuur van die skepping opnuut gelê.

Die struktuur wat vir die skepping gestel is, is die volgende vier:

- * Die modale struktuur
- * Die temporele struktuur
- * Die individuele struktuur
- * Die religieuse struktuur.

Die struktuurmoment is uit die bestudering van die werklikheid afgelei en word vir die huidige aanvaar, maar daar word geensins geponeer dat dié struktuurmente die enigste onderskeiding is wat daar van die werklikheid gemaak kan word nie.

5.3 Die kosmologiese voorveronderstellings van die Wysbegeerte van die Wetsidee

5.3.1 Vooraf

Met die kosmologiese voorveronderstellings van die opvoeding vanuit perspektiewe wat die Wysbegeerte van die Wetsidee bied, word opvoeding geanaliseer, en die kosmologiese perspektiewe loop dan uit op die innerlike struktuur van die opvoeding. Dié perspektiewe kom uit die werklikheid self.

Dit word aanvaar dat God alles geskep het en dat daar 'n wet en 'n skeppingsorde vir die geskapene is (Strauss, 1969, p.27). Behalwe God is ook die geskapene kenbaar. Daarom moet die bestaan van God en dié wetmatigheid veronderstel en aanvaar word. God is 'n God van orde en nie van ordeloosheid nie. Daarom kan veronderstel word dat daar in die kosmos 'n bepaalde ordelikheid sal wees.

Die plan of orde is ingebed in die skepping van God en die mens moet deur navorsing dié wet of orde navors en ondersoek - ook dit wat vir die opvoeding geld. Ook vir die opvoeding in sy kosmologiese verband is daar 'n bepaalde orde gestel en die mens moet by die lig wat hy ontvang het, die wetmatigheid navors.

Daarom sal opvoeding, as deel van die geskape werklikheid en ook spesifiek deel van die kosmologiese struktuur, die volgende strukture vertoon, nl.:

- * Die modale struktuur
- * Die individuele struktuur
- * Die temporele struktuur
- * Die religieuse struktuur.

5.3.2 Die modale kosmologiese struktuur van die opvoeding

Die bestaan van elke mens is bepaal deur bestaanswyses of modaliteite (Spier, 1972, p.31; Van Wyk, 1974b, p.12). Elke bestaande in die kosmos het bepaalde modaliteite wat deur God daaraan gegee is en waarvolgens die geskapenes hulle ordelik moet gedra, volgens die bepaalde wette wat vir dié bepaalde modaliteite geld. Die bestaanswyses volg mekaar in 'n bepaalde orde op en dié orde word 'n wetsorde genoem, omdat elke orde fungeer volgens bepaalde wette wat deur God daargestel is.

In die Wysbegeerte van die Wetsidee is daar tans deur H. Dooyeweerd reeds vyftien sulke modaliteite in die kosmiese werklikheid onderskei. Daarenteen onderskei Stoker slegs twaalf modaliteite as sy interpretering van die kosmiese werklikheid.

'n Modale aspek is 'n bepaalde bestaanswyse waarvolgens die individuele skepsels of die geskapene bestaan. Die modale aspekte volg mekaar op van die mins gekompliseerde aspek wat alle geskapene raak tot die mees gekompliseerde aspek wat slegs die mens as kroon van die skepping raak.

Die leer van die modale strukture van die kosmos word deur Spier (1972, p.33) as belangrik beskou en hy sê dat dit die ruggraat van die Wysbegeerte van die Wetsidee vorm en dat sowel die kosmologie as die antropologie daarop gebou word.

Die volgende opmerkings is van belang by die modale struktuur:

- * Die hoër kringe van die modale struktuur word die superstraatkringe genoem en die laer kringe die substraatkringe.
- * Elke modaliteit het 'n wetsy en 'n subjeksy.
- * Elke modaliteit is eiesoortig en onherleibaar tot die volgende. Dit beteken soewereiniteit in eie kring t.o.v. elke modaliteit.
- * Die pistiese modaliteit het 'n grenskarakter en vervul 'n leidende rol in die mens se lewe (die aritmetiese wetskring het egter ook 'n grenskarakter).

Dit alles het 'n bepaalde betekenis vir die opvoeding en die kenne van die opvoeding. Die wetsorde wat God in die kosmos gelê het, kan nie summier deur die wetenskaplike daaruit "afgelees" word nie. Die wetenskaplike as filosoof moet die wetsorde in sy bepaalde wetenskap (vakwetenskap) blootlê en raaksien.

5.3.3 Die temporele kosmologiese struktuur van die opvoeding

Opvoeding is soos alle geskape entiteite deur tyd omsluit. Trouens, die totale kosmos word deur tyd omsluit. Dit beteken dat alles wat geskape is, in die tyd bestaan (Spier, 1972, p.30).

God het met die skepping tyd georden, maar is self nie gebonde aan tyd nie. Slegs God is ewig. Dit beteken dat die geskapene volgens die wil van God bepaal is en tot uitdrukking kom in die funksies van alle skepsels, m.a.w. dié funksies is georden en onderworpe aan tyd (Van Wyk, 197c, p.18).

Tyd druk hom op 'n tipiese wyse in alle modaliteite uit. Van Wyk (1974c, pp.36-39) toon duidelik aan hoe dié tyd tot uitdrukking kom in die verskillende modaliteite en hoe dit betekenis het vir die opvoeding.

- * **Getalsaspek:** Opvoeding vind onder bepaalde omstandighede plaas en word uitgedruk as die opvolging van die vroeëre deur die latere. D.w.s. eers moet iets gedoen word, dan word dit opgevolg deur iets anders.
- * **Die ruimtelike aspek:** Opvoeding vind plaas in 'n bepaalde situasie, moontlike plek en omgewing.
- * **Die kinematiese aspek:** Daar is 'n toename, vermeerdering en ontwikkeling vanweë die

voortdurende ontsluiting wat plaasvind.

- * Die fisiese aspek: Opvoeding het te make met die ontwikkeling van die verstand en die liggaam, gaan gepaard met sekere energiewerking en kan in sommige gevalle van onvolwassenheid tot volwassenheid lei.
- * Die biotiese aspek: Opvoeding hou rekening met die groei van die opvoedeling.
- * Die psigiese aspek: Opvoeding hou rekening met die emosionele ontwikkeling van die opvoedeling en sy emosionele gewaarwordinge.
- * Die analitiese aspek: Opvoeding is 'n logiese handeling en logiese opeenvolging van gebeurtenisse en is in 'n groot mate gerig op die ontwikkeling van die denke van die kind.
- * Die historiese aspek: Opvoeding verloop in fases, bv. kleuterfase, laerskoolfase ens.. In elke fase verloop die opvoeding anders.
- * Die linguale aspek: Opvoeding vind plaas as daar o.a. gedagtes gewissel en oorgedra word. Mettertyd is daar ontwikkeling in die taal-aspek.
- * Die sosiale aspek: Die sosiale opvoeding is 'n tydse uitdrukking van die verskillende opvoedings wat die kind beïnvloed, bv. moedersorg, kleutersorg en later vakonderrig ens..
- * Die ekonomiese aspek: Opvoeding beteken beplanning in die tyd.

- * Die estetiese aspek: Opvoeding het 'n harmo= niese gang met die tyd en moet gebalanseerd wees sodat daar ewewigtige ontplooiing kan wees.
- * Die juridiese aspek: Sekere opvoedingsreëls geld in die opvoeding vir sekere tydperke of aspekte. So geld ander opvoedingsnorme vir die volwassene as vir die kleuter.
- * Die etiese aspek: Daar moet rekening gehou word met die sedelike ontwikkeling van die opvoedeling.
- * Die pistiese aspek: Daar vind geloofsontwik= keling plaas en dit vertoon 'n tydsheid.

Opvoeding vertoon 'n bo-tydelike element. In die tem= porele struktuur vertoon die opvoeding 'n beginpunt en 'n eindpunt. Die beginpunt en eindpunt is moeilik te bepaal en hang af van verskillende omstandighede. Daar is bv. sprake van vorgeboortelike beïnvloeding (opvoe= ding), m.a.w. 'n tyd wanneer die kind beïnvloedbaar is. Beïnvloeding strek oor 'n lang periode en kan in 'n mindere of meerdere mate voorkom (Van Wyk, 1974c, p.38).

Elke opvoedingsinstelling het 'n ander idee wanneer sy plig as afgehandel beskou kan word t.o.v. die tydsheid van die opvoeding. So sal die kerk, skool of staat verskillende idees hê t.o.v. die afhandeling van hulle plig en taak in die opvoeding van die opvoedeling.

5.3.4 Die individuele kosmologiese struktuur van die opvoeding

Onder die term "individualiteitstruktuur" verstaan Schoeman (1975, p.50) dat die samestelling of opbou van individuele dinge of entiteite 'n eie wetmatigheid het en dat die strukture algemeen tiperend van aard is.

Dit beteken dat die bestaan van elke skepsel of skeepding deur 'n eie individualiteit bepaal is (Spier, 1972, p.30). Individualiteit is iets anders as persoonlikheid. Iets is individueel omdat dit 'n eie bestaan het. Alhoewel dinge eenders kan wees, het elke ding tog sy eie individualiteit. Elke onderafdeling of onderdeel van die skepping is volgens sy eie individualiteit geskape.

Dit impliseer dat daar verskillende soorte opvoedings is, bv. geloofsopvoeding, sedelike opvoeding, opvoeding van die volwassene ens. (Claassen, 1974, p.95). Tog bly dit opvoeding. As handeling is opvoeding wetmatig opgebou en het dit 'n individualiteitstruktuur (Van Wyk, 1974c, p.39). Die opvoedingshandeling differensieer homself ooreenkomstig die struktuur van die samelewingsvorm waarbinne dit plaasvind.

Dit bring mee dat die opvoeding voorsiening moet maak vir differensiasie (Schoeman, 1975, p.50). Elke ding van God gegewe oorsprong het sy eie aard en eie wetmatigheid. Dit sou dan die taak van die opvoeding wees om elke individu se eie funksie te ontsluit tot die

beste van sy vermoë. Dit is om die subjektiewe identiteit van die mens tot sy reg te laat kom.

Die opvoeding sal die verskillende individualiteite in die verskillende samelewingsverbande hê. Dit sê nog steeds nie wat die wese van die opvoeding is nie, maar sê slegs wat die uiterlike veld is waarin die opvoeding wat geanaliseer kan word, voorkom.

5.3.5 Die religieuse kosmologiese struktuur van die opvoeding

Opvoeding is na sy uiterlike struktuur ook religieus (Van Wyk, 1974c, pp.9-11; 31-32). Omdat opvoeding deel is van die kosmologiese werklikheid, is dit ook religieus.

Oorspronklik beteken religie bind of vasmaak. Die woord "religie" is afgelei van die woord "ligare" wat bind of vasmaak beteken. Die Christelike religie bind dus die hart van die gelowige in Christus vas (Straus, 1969, p.20).

Dié religie kan die mens anastaties aan God bind of dit kan die mens apostaties bind aan 'n afgod. Die menslike religie bind dus die mens se hart aan God vas. Die hart is die knooppunt van alle lewensuitgange van die mens.

Die opvoeding kan slegs werklik geken word in sy betrokkenheid en afhanklikheid van God (Van Wyk, 1974c, p.11).

Dit is die diepste dimensie van die kosmos en die menslike ervaring (Van Wyk, 1974c, p.11).

Onder die religieuse struktuurmoment van die opvoeding word verstaan dat God die absolute soewereine Skepper en Onderhouer is - ook van die opvoeding - en dat dié opvoeding in sonde geval het. In Christus is die opvoeding herskep en vernuut en die mens moet dié kosmologiese funksie, t.w. die opvoeding, onder leiding van die Heilige Gees tot sy eindbestemming lei. Dit is tot eer en heerlijkheid van God. Dit wil sê die religieuse struktuur sien die motief van skepping-sondeval-verlossing raak.

Dit beteken verder dat die ware opvoeding se wese en bedoeling reeds voor die sondeval sy beslag moes gehad het. Deur die sondeval het die wese, die motief en doel van die opvoeding kosmosentries gerig geraak (Van Wyk, 1974c, p.11).

Christus het egter deur sy versoeningswerk die mens opnuut geroep om op te voed na die eis van die verbond (die doopsbelofte), sodat nie net die opvoeding nie, maar ook die hele lewe van die opvoedeling weer in diens van God kan staan. Deur Christus se verlossingswerk is sinvolle opvoeding se wese en aard weer in Christus geborg.

Opvoeding is 'n menslike handeling wat religieus bepaald is en in die werklikheid (die kosmos) tot uitdrukking kom. Dit dra daarom die stempel van die re=

ligie wat op die hart van die opvoeder beslag gelê het. 'n Kind wat tuis 'n Christelike opvoeding ontvang het, kan slegs voortgesette Christelike opvoeding ontvang as die opvoeding Christelik-religieus is. Opvoeding moet op die hart van die opvoedeling gerig wees, want dié gerigtheid beïnvloed die hele persoon se lewe en optrede. Die religieuse kosmologiese struktuurmoment van die opvoeding is dus rigtinggewend en rigtingvormend.

5.4 Die antropologiese voorveronderstellings van die Wysbegeerte van die Wetsidee

5.4.1 Inleidende opmerking

Opvoeding het te make met die kosmos, maar is ook 'n mensgerigte aktiwiteit. Dit beteken dat die opvoeding in die kosmos fungeer en spesifiek beïnvloed word deur die menslike bemoeienis. In die opvoeding gaan dit om die mens. Die mens is deel van die geskape kosmos. Daarom is dit ook belangrik om nie net 'n visie op die kosmos te hê nie, maar ook op die mens as die kroon van die skepping. Daarom sal 'n bepaalde analise van die antropologiese struktuur ook 'n bepaalde siening gee van die wese van die opvoeding en van die mens wat opgevoed moet word.

Nie net die kosmos is uit 'n wetmatige struktuur opgebou nie, maar God het ook die mens geskape volgens eie struktuur met sy eie wetmatigheid en eie bepaalde doel.

As daar 'n visie op die mens verkry word, sal dit wees vanuit sy bestaan wat verwortel is in God.

Van Wyk (1974a, p.1) meen dat die mens 'n skepsel van God is en daarom heerser en koningskind is. Die mens is ook geskape na die beeld van God met "eienskappe" van God. Daarom is die mens medewerker van God in die skepping deur dit te ken en tot ontplooiing te bring deur kultuur uit natuur te skep. Dié mens het in sonde geval, maar is deur Christus daarvan verlos.

Die mens is radikaal onderskeibaar van die dier, plant ens. en het 'n bepaalde taak en roeping. Die mens is deel van die geskape werklikheid en as sodanig moet die mens die volgende strukture vertoon:

- * Die liggaamstruktuur
- * Die temporele struktuur
- * Die individuele struktuur
- * Die religieuse struktuur.

Die vier strukture van die werklikheid sal ook van toepassing wees op die mens. Die mens is die kroon van God se skepping. By die liggaamstruktuur van die mens sal daar weer verder onderskeibare strukture aangetoon kan word wat sal help om die wese van die opvoeding te bepaal.

5.4.2 Die antropologiese struktuur van die opvoeding

5.4.2.1 Die fisies-chemiese liggaamstruktuur van die mens

Dié struktuur is die laagste struktuur van die menslike liggaam en vorm die basis van die mens se tydelike aardse bestaan. Hier is die vier laagste modaliteite op 'n individuele wyse verbind. Dié struktuur bestaan uit die boustowwe van die menslike liggaam (Spier, 1972, p.117; Schoeman, 1975, p.78).

Die fisies-chemiese struktuur van die menslike liggaam is nie die hoogste doel van die opvoeding nie. Die opvoeding mag hierdie struktuur nie verabsoluteer nie, maar dié struktuur moet in diens van die ander modale strukture van die mens gestel word.

5.4.2.2 Die vegetatief-biotiese liggaamstruktuur van die mens

Die fisies-chemiese struktuur van die mens vorm die grondslag van die ander strukture. In dié bepaalde struktuur gaan dit om die organiese lewe (Van Wyk, 1974a, p.3). Die struktuur behoort tot die biotiese wetskring en dit is meer as die voorafgaande struktuur.

Die lewensfunksie van die menslike liggaam speel 'n beheersende rol en is gerig op die instandhouding en opbou van die menslike lewe. Hier tree die biotiese verbindings en lewende selle op in outonome prosesse

(Vermeulen, 1971, p.51).

Dit behoort duidelik te wees dat opvoeding nie net om hierdie struktuur behoort te gaan nie en dat dié struktuur ook nie die wese van die opvoeding kan uitmaak nie.

5.4.2.3 Die psigiese liggaamstruktuur van die mens

Dit het betrekking op die gevoelslewe van die mens en is gegrond op die twee voorafgaande strukture en is van hulle afhanklik (Schoeman, 1975, p.78).

Spier (1972, p.117) sê dat die menslike senustelsel onder leiding van die menslike wil funksioneer. Die mens het 'n wil wat die gevoel beheers.

5.4.2.4 Die aktstruktuur van die mens

Die aktstruktuur van die mens trek al die bo-psigiese funksies van die mens saam (Vermeulen, 1971, p.52). Daar word 'n verskil gemaak tussen 'n akt en 'n handeling. 'n Akt is 'n innerlike werksaamheid by die mens, terwyl 'n handeling 'n daadwerklike daad is en tree uit die mens uit. 'n Akt lei tot 'n bepaalde wilsbesluit. Popma (vgl. Spier, 1972, p.119) aanvaar nie dié verskil tussen 'n akt en 'n handeling nie.

Die akt is 'n innerlike werksaamheid, waardeur die mens onder invloed van die bo-psigiese, dit is die normatiewe gesigspunte, intensioneel besig is met die werklikheid wat hy dan sy eie maak (Schoeman, 1975b, p.79).

Dit beteken dat die mens kennend, willend en verbeeldend met dinge (i.c. opvoeding) besig is, sonder dat daar iets met so 'n bepaalde ding gebeur. Wie egter iets daadwerkliks doen, is met 'n handeling besig en nie 'n akt nie.

Deur die akte betrek die mens die werklikheid op sy selfheid en hierdeur aanvaar hy verantwoordelikheid vir sy dae (Schoeman, 1975b, p.79). Dit beteken dat alle menslike handeling deur bepaalde aktes voorafgegaan word, en daarom is alleen die mens se handeling normatief beoordeelbaar.

Die plastiese aktstruktuur van die mens is van die vier samestellende dele van die menslike totaalstruktuur die ingewikkelste, volgens Schoeman (1975b, p.79), en dit is op die drie voorafgaande strukture gebou. Dit beteken dat die aktstruktuur nie onafhanklik van die ander drie strukture bestaan nie, maar dat die drie strukture en die aktstruktuur enkapties en onverbreekbaar met mekaar vervleg is (Schoeman, 1975b, p.80). Die aktstruktuur is ook nie af te sluit in die nege superstaatkringe nie, maar fungeer ook in die substraatkringe. Dit beteken dat elke akt die hele mens in beweging bring, omdat dit as uitdrukkingsveld van die religieuse hart opereer (Schoeman, 1975b, p.80), en dit beteken verder dat die aktstruktuur in al vyftien modale funksies by die mens fungeer (Vermeulen, 1971, p.53). So byvoorbeeld, het die transendentale kritiek reeds onthul, bly 'n denkkate nie tot die analitiese beperk nie; benewens verskeie normatiewe as=

pekte is ook o.a. die fisiese, die biotiese en die psigiese daarby betrokke.

Verder is die aktstruktuur die onmiddellike *tydelike uitdrukking* van die menslike selfheid wat die kosmiese tydsorde deur die interne struktuur oorspan (vgl. Dooyeweerd III, 1969, p.88). 'n Akt is intensioneel, innerlik gerig waar dit uitgaan van die hart as religieuse uitgangspunt van die menslike lewe (vgl. Dooyeweerd III, 1969, p.88; Vermeulen, 1971, p.53). Vermeulen sê (1971, p.53) dat juis in sy betrokkenheid op die hart is die akt-lewe te onderskei van die prosesse wat in die laere liggaamstrukture afspeel. Volgens Dooyeweerd (III, 1969, pp.88-89) is dit juis dié betrokkenheid op die hart by die aktstruktuur wat 'n afwesigheid vertoon van enige kwalifiserend modale funksie soos in die laere strukture die geval is. Dit maak dat Dooyeweerd sê (III, 1969, p.88):

"It is this structure which makes the human body the field of free expression for the human spirit, i.e. for the religious centre of human existence."

Dit moet verder beklemtoon word dat alle menslike aktes uit die hart van die mens kom en dit beteken dat dit in direkte verband staan met die menslike selfheid en, so konstateer Schoeman (1975b, p.80) dat alle aktes verrys uit 'n religieuse dieptelaag en sig dan manifesteer as lewensuitinge uit die hart in alle kosmiese funksies van die mens, vanaf die aritmetiese tot by die pisitiese, in die ganse ondeelbare enkapties-ver-

260

vlegte liggaamstruktuur. Dit beteken dat geen akt ooit buite-om die religieus-gekonsentreerde hart van die mens voltrek kan word nie.

Binne die aktstruktuur voltrek die menslike akt-lewe hom in drie grondrigtinge van ken, verbeel en wil (Spier, 1972, p.118). Hierdie drie grondrigtinge moet nie gesien word as drie geïsoleerde vermoëns van die mens nie (Vermeulen, 1971, p.52). Die drie grondrigtinge kom altyd as 'n eenheid voor. Hierdie grondvorme waarin die aktelewe van die mens vergestaltung vind, is ook op die hart betrokke en staan ook onder leiding van bepaalde normatiewe oortuigings wat uiteindelik met die religieuse rigting van die hart verband hou (Schoeman, 1975b, pp.80-81). So gesien word die hart van die mens 'n uitdrukkingsveld in die enkapties-verweefde liggaamstruktuur (Dooyeweerd III, 1969, p.88; Schoeman, 1975b, p.81).

Samevattend kan gesê word dat die struktuur van innerlik besig wees om tot 'n wilsbesluit (handeling) te kom, die aktstruktuur genoem kan word (Kalsbeek, 1970, p.281). Die aktstruktuur moet egter ook ontsluit word. Wat is nou die ontsluitingsproses?

2.4.2.5 Die ontsluitingsproses

Wat verstaan die Wysbegeerte van die Wetsidee nou onder die ontsluitingsproses? Die samehang tussen die verskillende modale aspekte van die mens se ervaringswêreld druk hulle self in die modale struktuur uit en wel in

die analogiese sinsmomente van daardie struktuur
(Kalsbeek, 1970, p.127).

Die analogiese struktuurmomente kan in retrosipasie onderskei word, dit wil sê die innerlike samehang van die modale aspekte met die vorige modaliteite en die antisipasies, wat die band met die opeenvolgende hand=haaf.

Schoeman (1975b, p.81) meen dat dit gemeenplasing sou wees om die stelling te maak dat die kind met tallose sluimerende moontlikhede of potensialiteite gebore word en dat dié potensies by die kind nie ten volle ontwikkel is nie.

Hoe dit ookal sy, die ontsluitingsproses is in die opvoedkundige beskouinge van die beoefenaars van die Wys=begeerte van die Wetsidee die sleutel tot die antwoord op die vraag na wat opvoeding se omhoogleiding beteken (Schoeman, 1975b, p.81). Om die retrosipasies en die antisipasies in die ontsluitingsproses te verduidelik, moet onthou word dat die voorwaarde waarop ontsluiting plaasvind, is dat die antisiperende momente van 'n wetskring slegs ontsluit kan word onder leiding van 'n hoër funksie (DooyeweerdII, 1969, pp.169-170). Voordat die antisiperende momente van 'n wetskring kan ontplooi, moet ontsluiting plaasvind, anders bly die wetskring steeds onontslote.

Wanneer 'n funksie, waarop 'n antisiperende moment uit 'n laere kring vooruitwys, die leiding kry, word daardie antisiperende moment uit die vroeëre kring ontsluit. Om dit te verduidelik, kan die volgende voorbeeld gebruik word: 'n Klip is onderhewig aan die wette van getal, ruimte, beweging en die fisiese - lg. is die hoogste of kwalifiserende funksie daarvan. Die fisiese funksie van die klip is 'n geslote funksie. Hierdie funksie word eers ontsluit onder leiding van die linguistiese wanneer dit as hoeksteen gebruik word waar dit nou 'n objeksfunksie, maar 'n hoëre, simboliese bestemmingsfunksie verkry. As 'n klip nou in die vorm van 'n hoeksteen in 'n kerk tot eer van God is, word nog 'n hoër, 'n pistiese objeksfunksie daaraan toegevoeg, aldus Vermeulen (1971, p.27).

Normatiewe ontsluiting vind plaas waar 'n bo-psigiese funksie gelei word deur 'n hoëre funksie. Wanneer die antisipasiesfere van 'n wetskring nog nie ontsluit is nie, bevind die wetskring hom in 'n starre, restriktiewe funksie. Eers by ontsluiting verdiep die funksie (Dooyeweerd II, 1969, pp.184-185). Verder moet onthou word dat onder leiding van die hoogste funksie van die mens, naamlik die pistiese funksie, word die hele ontsluitingsproses op die grondslag van die historiese wetskring met sy sinkern van beskawingsontwikkeling voltrek (Kalsbeek, 1970, p.129). Alle modaliteite staan in die lig van en hang as't ware af van die ontsluiting van die pistiese modaliteit (vgl. Dooyeweerd II, 1969, pp.308-311). As 'n kosmiese funksie, waarop antisiperend vanuit 'n laere modaliteit vooruitgegryp

word, leiding kry, is daar sprake van dat sodanige antisiperende modaliteit ontsluit word. Schoeman beweer ook dat die ganse ontsluitingsproses van die menslike aktstruktuur in die finale instansie vanuit hierdie ontslote pistiese modaliteit gerig en gestuur sal word (1975b, p.83).

Die ontsluitingsproses het vir die opvoedkundige filosoof in die Wysbegeerte van die Wetsidee besondere implikasies. Schoeman (1975b, p.83) sê dat die kind na die skool kom met 'n ongedifferensieerde aktlewe. Om die onontwikkelde aktlewe tot volle ontplooiing te bring, is meer nodig as die normale ryping of groei of ontwikkeling. Daar is ook 'n doelbewuste, gebalanseerde ontsluitingsbemoëienis nodig (Kock, 1969, pp. 177-179). Die ontsluitingsproses is die weg waarlangs die opvoedeling verryk en ontplooi kan word.

So, stel Schoeman (1975b, p.83), moet die sluimerende potensies van alle modale aspekte van die opvoedeling tot ontsluiting gebring word. Dan moet daar onthou word dat funksies op hulleself nooit tot volle ontsluiting kom nie, maar dat ontsluiting alleen onder leiding van 'n (leidende) funksie van 'n meer gekompliseerde aard plaasvind.

Die ontsluitingsproses hou verder in dat die mens wat totaal verpletter is deur die sonde en van God afvallig geword het, nie meer sy lewensuitgange op God rig nie. Dit beteken dat die herskeppende werk van Christus weer die God-mensverhouding herstel. Hier kan die ontsluiting

tingsproses van waarde wees. Schoeman (1975b, p.85) sê dat die ontsluiting onder leiding van die pistiese modaliteit uiteindelik 'n modale verryking tot Gods eer impliseer. Hierin lê vir Schoeman dan die uiteindelijke sin van die opvoedende onderwys, naamlik dat die kind deur ontsluiting van sy aktstruktuur na God omhooggelei moet word, deur onder andere Godwelbehaaglike norme vir hom aan te dui. So gesien is daar talryke moontlikhede in die opvoedeling wat op ontsluiting wag.

Wanneer elke modaliteit onder leiding van 'n hoëre funksie ontsluit word, kom die volgende vraag onwillekeurig na vore, naamlik: hoe is dit gesteld met die pistiese funksie?

5.4.2.6 Die ontsluiting van die pistiese modaliteit

Die geloofsfunksie van die mens kan of anastaties in God vasgegryp wees of dit kan apostaties in 'n afgod vasgegryp wees. Die geloofsfunksie is 'n modale funksie wat elke mens besit en wat gesentreer is in die religieuse sentrum van die mens, nl. die hart. Vanuit die hart van die mens sal sy geloofsfunksie ontsluit word (Schoeman, 1975b, p.84).

Ontsluiting van die mens is slegs moontlik as die geloofsfunksie eers ontsluit word. Dit beteken dat die sluimerende modale funksies as't ware wag dat die geloofsfunksie ontsluit moet word, voordat hulle ontsluit word (Spier, 1950, p.101).

God as die beginpunt en eindpunt van 'n volwaardige ontsluitingshandeling as wesenskenmerk van die opvoeding, impliseer dat God sentraal in die ontsluitingshandeling is. So sou 'n god ook figureer by 'n nie-Christen.

5.4.2.7 Die pistiese modaliteit as sleutel tot ontsluiting

Alle modaliteite se ontsluiting hang af van die ontsluiting van die geloofsfunksie. Dit beteken dat ontsluiting altyd onder leiding van die geloofsfunksie staan. Christus is die groot ontsluiter en Hy is die vernuer van hart en gees, van doen en late.

Opvoeding beteken om op (na God toe) te voed. Opvoeding en die ontsluiting daarvan vind sin en betekenis in God. Ontsluiting beteken dan in die verband "omhoogleiding" (Schoeman, 1975b, p.81).

Uit die ontleding van die woord opvoeding blyk dit ook dat dit beteken "voeding na bo (BO)". Dit beteken dat opvoeding deur ontsluiting moet lei tot anastasis. Dit beteken dat opvoeding die mens moet terug bind en vasbind aan Christus. So gesien, is die einddoel van die ontsluitende opvoedingshandeling die vasbinding van die menslike funksies deur sy hart aan Christus. Die vasbinding eindig antisiperend by die pistiese (geloofs-) funksie wat deur die hart aan God gebind word. Die anastatieuse antisiperende ontsluiting van die menslike modale funksies is die beantwoording van die op-

voeder van sy aangegrepenheid deur God.

Die sonde vertroebel egter die geloofsfunksie van die mens. Ontsluiting moes en moet lei tot anastasis. Dit beteken dat die mens weer teruggelei moet word na God, wat deur die kruisdood van Christus moontlik gemaak is, as die geloofsfunksie anastaties in daardie rigting ontsluit word. Christus bind die mens anastaties onder leiding van die Heilige Gees, weer vas aan die "Ware Lewenswortel" (Schoeman, 1975b, p.84). Dooyeweerd II, 1969, p.306) toon in die verband die belangrikheid aan wat die Woord van God, as instrument van die Heilige Gees, in die ontsluiting van die mens se geloofsfunksie in 'n anastatiese rigting speel.

Die geloofsfunksie kan egter ook in 'n apostatiese rigting ontsluit word (vgl. Dooyeweerd II, 1969, pp.319 e.v.), maar op die saak sal daar nie hier ingegaan word nie.

Wat wel van belang is, is dat die geloofsfunksie geen antipersiperende momente het nie, maar slegs retrosiperende momente. Gesien in die lig het die geloofsfunksie 'n grenskarakter.

5.4.2.8 Die retrosipasies van die pistiese modaliteit

Die retrosiperende momente van die pistiese modaliteit word beskryf deur Kock (1970, p.67). Retrosipering is die teenoorgestelde van antipersipering, m.a.w. dit is teruggrypend van die hoëre modaliteit na 'n laer moda-

liteit.

Retrosiperend wys die pistiese terug op:

- * Etiese: dit is liefde in tydelike betrekking; dit impliseer ook Godverering.
- * Juridiese: dit is die reg, veral die Goddelike reg.
- * Estetiese: dit is die harmonie tussen God en die gelowige.
- * Ekonomiese: dit is die offerverskynsel of 'n afweging van die dinge van die geloof teenoor die aardse, die tydelike.
- * Sosiale: daar moet ook geloofsomgang wees bv. in die kerk, die gebed ens..
- * Linguale: dit is die geloofsimbole of die uitdrukking van die geloof in verstaanbare simbole.
- * Historiese: die uitdrukking van die geloof in verskillende belydenisskrifte.
- * Logiese: dit is geloofsonderskeiding, m.a.w. dat nie alles geglo mag word nie; net dit wat waar is.
- * Psigologiese: daar is beslis so iets soos geloofsbelewensse.
- * Biotiese: die geloofsluwe groei en neem toe.
- * Fisiese: geloof is te tipeer deur sy eie

werkingswyse en sy eiesoortige kousaliteite.

- * Kinematiese: daar is iets soos geloofsbeweging; daar is geen stilstand nie.
- * Ruimtelike: dit is die gebied van die geloof.
- * Aritmetiese: ten slotte retrosipeer die geloof op die getal, bv. in die verskynsel van geloofseenheid, wat nie op willekeurige wyse gemaak of georganiseer kan word nie, juis omdat dit aan geloofsnorme gebonde is en bly.

So kan die retrosipasies van alle modaliteite weergegee word. Hieraan word nie volledig in die studie aandag gegee nie, maar Dooyeweerd (II, 1969, pp.164-169) gee hier leiding hoe die retrosipasies van die ander modaliteite kan figureer.

Die modaliteit het nie net retrosiperende aspekte nie, maar ook antisiperende momente. Hieraan word nou vervolgens aandag gegee.

5.4.2.9 Die antisiperende ontsluiting - ter inleiding

Die ontsluiting van die antropologiese struktuur vind ook in 'n antisiperende rigting plaas. Die voorwaarde waarop ontsluiting plaasvind, is dat die antisiperende momente van 'n modaliteit slegs ontsluit word onder leiding van 'n hoër funksie. Dat die antisiperende momente van die modale struktuur kan ontplooi, moet ontsluiting plaasvind, anders bly die modale struktuur steeds onontslote (Spier, 1950, p.101).

Dit beteken dat die taak en wese van die opvoeding die ontsluiting van die funksies van die mens is. Dié ontsluiting kan slegs in die opvoeding gedoen word en nie natuurmatig of meganies nie. Dit beteken verder dat as 'n predikant preek, hy besig is met 'n ontsluitingshandeling en so indirek met opvoeding; as 'n navorser besig is met navorsing oor die atoom is hy besig met die ontsluiting van o.a. sy logiese funksie en so indirek besig met opvoeding (selfopvoeding).

5.4.2.10 Die taak van die vakmetodici in die ontsluitingshandeling

In die beskouing van die antropologiese struktuur en die ontsluiting daarvan, moet steeds in gedagte gehou word dat ontsluiting te make het met die hele mens en nie net met sy normatiewe funksies nie. Ontsluiting het te make met die normatiewe funksies sowel as die subnormatiewe, die bo-psigiese sowel as die benede-psigiese.

Dit is nie die taak van dié studie om elke modale struktuur van die mens volledig te gaan bestudeer of beskryf nie, nog minder om elke modale struktuur van die mens se ontsluiting en inwerkingstelling daarvan te beskryf.

Dit is en sou die taak van die verskillende vakmetodici wees om die ontsluiting van die verskillende funksies van die mens deur die opvoedingshandeling te beskryf. Dit sou ook hulle taak wees om aan te toon hoe die verskillende strukture van die mens ontsluit word en

wat die verband van die verskillende funksies met mekaar is en hoe dit deur die hart van die mens tot 'n religieuse eenheid saamgebind word.

Nie net die hoe van die ontsluiting van die verskillende strukture sou die taak van die vakmetodici wees nie, maar ook die waartoe. Dit sou ook hulle taak wees om die implementering van die ontslote strukture in 'n effektiewe metodiek en leergang vrugbaar te maak.

Dit is ook die taak van die vakmetodici om die detail-ontsluiting volledig van elke funksie te beskryf en hoe die verskillende vakkurrikula daartoe kan bydra of die huidige toedrag kan verbeter.

Die taak van dié studie is slegs om aan te toon dat die opvoeding geken en geanaliseer kan word en dat dit wat geken is, ook geïnterpreteer moet word. Daarom is dit ook hier noodsaaklik om aan te toon dat in die ontsluiting van die verskillende funksies van die mens, die opvoeder 'n belangrike rol speel. Daar moet ook aangetoon word wat beoog moet word in die ontsluiting van die verskillende funksies van die mens.

Daarom word hier slegs enkele riglyne aangetoon waartoe die mens in sintotaliteit ontsluit moet word en word ook slegs aangetoon watter menslike funksies ontsluit kan word en behoort te word in die ontsluiting as opvoedingshandeling. Dit geskied slegs oorsigtelik en maak dus geensins op volledigheid aanspraak nie. Vakmetodici sal die detail nog moet uitwerk. Hier gaan

dit met ander woorde net om die dat, en nie om die hoe, die waarom en die implementering daarvan nie. Dit word gedoen by wyse van voorbeeld.

Schoeman (1975b, p.90) sê dat die wyse waarop die antiserende verdieping in die onderskeie vakke aangepak en uitgevoer moet word, deur die Christelike vakmetodici aangedui en ontwikkel moet word.

Omdat ontsluiting met die hele mens te doen het en die menslike funksies in vier onverbreeklike strukture ingedeel kan word, sal 'n ontsluitingshandeling deur 'n bepaalde vak sover moontlik al vier dié strukture ontsluit, nl.:

- * Fisies-chemiese struktuur
- * Vegetatief-biotiese struktuur
- * Psigiese struktuur
- * Die aktstruktuur.

5.4.2.11 Die ontsluiting van die fisies-chemiese struktuur van die mens

Die ontsluiting van die fisies-chemiese struktuur moet minstens die volgende ten doel hê (vgl. Schoeman, 1975b, pp.93-94).

- * Daar moet 'n gesonde fisiek tot stand gebring word.

- * Liggaamlike (fisieke) arbeid moet orals met ywer uitgevoer word.
- * 'n Swak fisiek (gesondheid) beïnvloed 'n gesonde persoonlikheidsontwikkeling en sal effektiewe ontsluiting so benadeel.
- * In die ontsluiting mag die fisiek in die beoefening van sport nie oorbeklemtoon word nie.
- * Die ontsluiting hiervan het ten doel dat die mens se liggaam 'n tempel van God is (I Kor. 6:19) waarin die Heilige Gees woon.
- * 'n Gesonde fisiek het 'n invloed op die hele mens en al sy funksies.
- * Die ontsluiting van die fisiek moet gepaard gaan met die handhawing van balans.
- * Die ontsluiting van die struktuur maak die mens aktief sodat hy kan werk om gehoor te gee aan sy roeping.
- * Die geleentheid moet geskep word vir inspanning sowel as ontspanning.
- * Die liggaam is nie net 'n tempel van God nie; dit moet ook in sy diens gestel word tot sy eer.
- * Die mens se fisies-chemiese struktuur funksioneer volgens natuurmatige wette en kennis van die wette is noodsaaklik.
- * Dit impliseer ook versorging en instandhouding van die liggaam.

- * 'n Fisies-chemiese balans maak 'n balans in die psigies-geestelike terrein moontlik.
- * Fisies-chemiese verandering vergesel die meeste geesteswerkinge (en omgekeerd) en daarom moet die struktuur se ontsluiting lei tot verdere gebalanseerde ontsluiting.

5.4.2.12 Die ontsluiting van die vegetatief-biotiese struktuur van mens

Die ontsluiting van die vegetatief-biotiese struktuur moet minstens die volgende ten doel hê en tot stand bring (vgl. Schoeman, 1975b, pp.96-97):

- * As daar nie lewe is nie, kan daar nie ontsluitende opvoeding wees nie.
- * Onvolwassenheid is 'n essensiële voorwaarde vir groei en ontwikkeling en sodoende verdiepende ontsluiting.
- * Die vegetatief-biotiese struktuur dui op 'n onvolledige ontsluiting in alle strukture of funksies van die mens wat tot vollediger ontsluiting gelei moet word.
- * Lewe moet deur ontsluiting tot verdiepende ontplooiing kom om dit sodoende diensbaar te kan stel aan God.
- * Die mens moet gelei word tot 'n welaangepaste mens in sy samelewing om sy rol te kan vervul sonder om sy beginsels prys te gee.

- * Die mens is 'n lewende wese en moet daarom dinamies wees.
- * Die idee dat slegs volwassenheid die wese van die opvoeding is, moet verwerp word. Volwas= senheid is een van die opvoedingsdoelstellinge.
- * Die ontsluiting van dié struktuur het ook 'n verdiepende en rypende invloed op die ander funksies van die mens.
- * Daar moet biotiese dissiplinering plaasvind en die uiting van biologiese drange moet be= heer word.
- * Omdat lewe dinamies is, moet daar na steeds beter metodes gesoek word vir beter en effek= tiewe ontsluiting van die mens.
- * Ontsluiting moet ook lei tot die aanleer van korrekte eetgewoontes en die misbruik van voedsel moet afgewys word.

5.4.2.13 Die ontsluiting van die psigiese struktuur van die mens

Die ontsluiting van die psigiese struktuur moet min= stens die volgende ten doel hê (vgl. Schoeman, 1975b, pp.96-98; Vermeulen, 1971, pp.30-33):

- * Ontsluiting het ook te make met die gees van die mens.
- * Ontsluiting moet 'n minder ontslote persoon lei tot groter ontslotenheid.

- * Die grondvorme van ken, wil en verbeelding moet hier normatief ontsluit word, daar dit verder in die aktstruktuur vergestaltung vind.
- * Daar moet psigiese ontwikkeling wees.
- * Ontsluiting van die psigiese is geleidelike, ordelike ontplooiing.
- * Opvoeding beteken betrokkenheid en entoesiasme.
- * Daar moet kennis wees van die mens se emosionele lewe en ontwikkeling.
- * Emosionele skommeling beïnvloed die hele mens en so ook die ontsluitende opvoedingshandeling.
- * Met die ontsluitingshandeling behoort die emosionele geleiding te word na gebalanseerdheid en stabiliteit.
- * Deur rekening te hou met die emosionele moet die vermoëns van die mens optimaal ontsluit word.
- * Emosionele ontsluiting moet die vestiging van sentimente t.o.v. kerk, volk, taal ens. inhoud.
- * Kennis van die mens se ontwikkeling en sy leerprosesse sal die ontsluiting van sy psigiese struktuur aktiveer.
- * Daar moet ook kennis wees van die mens se bewussynslewe vir effektiewe psigiese ontsluiting.
- * Kennis van die volgroeiende en onvolgroeiende se emosionele ontwikkeling, is ook belangrik vir

effektiewe ontsluiting. Vir die effektiewe ontsluiting van die psigiese struktuur moet minstens kennis van die ontwikkeling en ontstaan van die volgende verkry word, nl.:

- Kennis van die mens se gewaarwordinge,
- strewes,
- voorstellinge,
- herinneringe,
- gedagtes,
- gevoelens,
- handelinge,
- denke,
- leerhandeling ens..

* Psigiese ontsluiting hou in dat verhoudings tussen die meer ontslotene en die minder ontslotene reg moet wees sodat die ontsluiting spanningsvry kan verloop.

* Die psigiese ontsluiting hou ook in die ontsluiting van 'n logiese gevoel, kultuurgevoel, taalgevoel, sosiale gevoel, ekonomiese gevoel, kunsgevoel, regsgevoel, liefdesgevoel en geloofsgevoel.

5.4.2.14 Die ontsluiting van die aktstruktuur van die mens

5.4.2.14.1 Die logiese modaliteit

Die ontsluiting van die logiese modaliteit moet minstens die volgende ten doel hê (vgl. Rushdoony, 1961, p.15

e.v.; Schoeman, 1975b, pp.99-102; Vermeulen, 1971, p.33):

- * Die ontsluiting van die logiese het slegs sin en betekenis in sy totale verband met die ander funksies van die mens en die idee dat opvoeding geleë is in die ontwikkeling van die logiese word verwerp.
- * Dit moet lei tot die ontwikkeling van die mens se denkvermoë.
- * Deur ontsluiting moet daar gelei word tot diepe kennis en insig.
- * Verstandsontwikkeling, kennisverwerwing en eksaminering as doel en funksie in die opvoeding moet verwerp word.
- * Kennisverwerwing in die opvoeding is belangrik maar nie s6 belangrik nie.
- * Deur ontsluiting moet steeds verbande met die groter geheel aangetoon word sodat dit betekenis het.
- * Ontsluiting moet lei tot die ewewigtige siening van die mens se tydelike funksies.
- * Die ontsluiting hiervan moet die mens leer om logies te dink en te kan onderskei.
- * Die ontsluiting van die logiese is die taak van alle opvoeding en onderwys en nie net van sekere vakke nie.

- * Die ontsluiting van die logiese moet uiteinde=lik lei tot logies wetenskaplike denke wat metodies toegepas kan word.
- * Dit moet ook lei tot kennis van die Woord van God: "En dit is die ewige lewe: dat hulle U ken, die enigste ware God, en Jesus Christus, wat deur U gestuur is" (Joh.17:3).
- * Dit moet ook lei tot die onderskeidings van reg en verkeerd.
- * Die vestiging van logiese denke moet geskied.
- * Die ontsluiting van die logiese sluit ook aan=vaarding in.
- * Dit sluit ook verwerping van kennis in en die ontwikkeling van die menslike verstand.
- * Die ontsluiting van die logiese moet lei tot die besef dat die geestesinhoud van die mens meer is as net kennis.
- * Kennis hou ook in liefde en diens. Kennis sonder liefde is rasionalisme en liefde sonder kennis is emosioneel; dit beteken dat die ontsluiting ook gebalanseerdheid ten doel het.
- * Die mens is gerôepe om die waarheid soos ge=openbaar in die Skriftuur en in die natuur te ken.
- * Die ontsluiting van die logiese hou in die ont=wikkeling van logiese taal en die uitdrukking van jouself in taal; 'n denkverkeer (sosiaal) sodat daar nie isolasie plaasvind nie; denk=

ekonomie, m.a.w. die effektiewe gebruik van die mens se logiese vermoëns wat beteken dat mens nie omslagtig ens. moet wees nie. Dit impliseer denkbalans; denkritiek, m.a.w. die onderskeiding tussen reg en verkeerd; denkliefde, m.a.w. eerlikheid en getrouheid en dit impliseer ook denksekerheid.

5.4.2.14.2 Die historiese modaliteit

Die ontsluiting van die historiese modaliteit van die mens moet minstens die volgende ten doel hê (vgl. Schoeman, 1975b, pp.102-105; Vermeulen, 1971, pp. 34-37):

- * Ontsluitende opvoeding veronderstel veranderende invloed van die mens.
- * Ontsluitende opvoeding veronderstel ook vorming.
- * Dit veronderstel beheersende invloed.
- * Dit bied die moontlikheid om onder leiding van bepaalde kultuurnorme te ontsluit en op te voed.
- * Dit maak beheersende en vormende aanwending van kennis moontlik.
- * Die ontsluiting impliseer die tot stand bring van iets.
- * Insig is 'n vereiste vir die tot stand bring van iets nuuts.

- * Die ontsluiting hiervan impliseer verstaan en toepassing.
- * Dit vereis voortgesette ontplooiing na beheersing.
- * Ontsluitende opvoeding is nooit stuksgewys nie - dit moet logies, voortdurend ontwikkel.
- * Daar moet in die ontsluiting ruimte toegeelaat word vir individualiteit sodat elkeen se vermoëns ten volle kan ontwikkel.
- * Kennis en ontplooiing moet geïntegreerd wees.
- * Kennis moet met insig gepaard gaan.
- * Die ontsluiting van die historiese kontinuiteit het differensiasie en integrasie ten doel.
- * Die uiteinde van dié ontsluitende opvoeding is geleë in beskawing en beskaafdheid.
- * Die ontsluiting van die historiese moet lei tot kultuurverkeer bv. tussen verskillende groepe (sosiaal); tot kultuurekonomie sodat verskillende kulture ewewigtig langs mekaar kan bestaan; dit moet lei tot kultuurharmonie sodat agting ontwikkel kan word vir die eie; daar moet ook kultuurreg wees; kulturele liefde, soos die agting vir die kerk, skool ens.; die ontsluiting van die kulturfunksie wys uiteindelik ook heen na die ontslote geloofsfunksie wat meebring dat die beginsels en rigting wat deur die geloof histories ontwikkel het, 'n suiwer Christelike is.

5.4.2.14.3 Die linguale modaliteit

Die ontsluiting van die linguale modaliteit moet minstens die volgende ten doel hê (vgl. Schoeman, 1975b, pp.105-106; Vermeulen, 1971, p.37):

- * Ontsluiting moet lei tot die aanvaarding van norme vir 'n Godwelgevallige taal.
- * Ontsluiting impliseer die ontwikkeling van keurige, akkurate en doeltreffende uitrukkingsvermoë.
- * Dit impliseer dat 'n persoon homself kan uitdruk en bekendstel en verstaan wat ander aan hom wil oordra.
- * Ontsluiting van die taal bring die uitdrukking van die gedagtes in verstaanbare simbole teweeg.
- * Dit moet ook verband hou met die uitdra van die Woord van God.
- * Die mens moet in staat wees om op 'n logiese wyse met insig te lees en te praat.
- * Dit moet lei tot 'n beskaafde omgangstaal waarin vloekwoorde, vuiltaal, -grappies ens. geen plek het nie.
- * Dit moet ook lei tot die loof en eer van God.
- * Die ontsluiting van die linguale modaliteit bewerk omgang met mense (sosiaal); effektiewe ekonomiese uitdrukking sonder omslagtigheid;

die taalskoonheid lei weer tot poësie en prosa; juridiese taalgebruik impliseer die handhawing van die Wet van God (ook soos wat dit neerslag vind in die regspraak van die staat) deur korrekte en duidelik verstaanbare taal; die ontsluiting van die taal moet lei tot liefde vir die eie taal; dit lei laastens tot aanbidding en lofprysing van God.

5.4.2.14.4 Die sosiale modaliteit

Die ontsluiting van die sosiale modaliteit moet minstens die volgende ten doel hê (vgl. Schoeman, 1975b, pp.106-108; Vermeulen, 1971, p.38; Claassen, 1974, p.89):

- * Die mens is afhanklik van ander vanaf geboorte en ontsluiting van die modaliteit moet lei tot die besef dat mens nie alleen bestaan nie.
- * Dit moet lei tot wisselwerking tussen opvoeder en opvoedeling, tussen die enkeling en die groep.
- * Dit moet lei tot verkeer met ander.
- * Dit moet lei tot deelname in die samelewing.
- * Dit moet veral tot uitdrukking kom in die liefde vir die medemens.
- * Die mens moet kontak met ander ontsluit.
- * Menseverhoudings moet lei tot vormende invloed.

- * Die Christen mag nie in isolasie bestaan nie.
- * Dit moet ook lei tot 'n welaangepaste en aanvaarbare lid van die gemeenskap.
- * Dit moet ook goeie menseverhoudinge skep en handhaaf.
- * 'n Mens mag nie sosiaal verarm of 'n jagter na sosiale gewildheid word nie.
- * Die ontsluiting van die modaliteit moet deel hê aan eienskappe soos samewerking, verdraagsaamheid, hulpvaardigheid, diensbaarheid ens..
- * Die ontsluiting moet lei tot sosiale harmonie; daar moet ook sosiale beregtiging wees sodat die een nie neersien op die ander nie; dit moet tot die ontwikkeling van sosiale naaste-liefde en moet ook lei tot 'n liefdesdiens aan God en die beoefening van die gemeenskap van die heiliges.

5.4.2.14.5 Die ekonomiese modaliteit

Die ontsluiting van die ekonomiese modaliteit moet minstens die volgende ten doel hê (vgl. Schoeman, 1975, pp.108-109= Vermeulen, 1971, pp.38-39):

- * Die ontsluiting van die modaliteit moet lei tot spaarsin.
- * Vermorsing is nie toelaatbaar nie.

- * Die mens moet gelei word om met oorleg en insig op alle lewensterreine op te tree.
- * Tyd moet ekonomies en doeltreffend aangewend word.
- * Energie moet doeltreffend aangewend word.
- * Besittings moet doeltreffend aangewend word.
- * Ontsluiting van die modaliteit impliseer ook dat die tyd, energie en besittings van ander nie vermors mag word nie.
- * Daar mag nie uitbuiting van ander wees nie.
- * Dit moet lei tot mededeelsaamheid en versorging.
- * Die ontsluiting van die modaliteit moet nie lei tot spandabelrigheid of suinigheid nie; daar mag nooit te veel liefde vir die stoflike wees nie en dit moet lei tot offervaardigheid en dienslewering.

5.4.2.14.6 Die estetiese modaliteit

Die ontsluiting van die estetiese modaliteit moet minstens die volgende ten doel hê (vgl. Schoeman, 1975b, pp.109-110; Claassen, 1974, p.88; Vermeulen, 1971, p.39):

- * Dit is die ontsluiting van die menslike talente en potensies.

- * Dit is die waardering vir die mooie.
- * Dit is die ontwikkeling van goeie smaak.
- * Dit is die verwerping van verwaandheid maar tog met trots op die self en die versiering daarvan.
- * Die ontsluiting van skoonheid en gevoeligheid moet op alle vakterreine nagestreef word.
- * Dit moet lei tot 'n onderskeiding in die skone en verhewe werke van God.
- * Estetika is nie "L'art pour L'art" nie, maar skoonheid in diens van God.
- * Daar moet reg wees in die estetika en dit moet nie demoraliserend wees nie; die liefde vir die mooie moet lei tot waardering en ook die ontwikkeling van kritiek vanuit 'n Christelike oogpunt.
- * 'n Mens moet ontsluit word tot die genieting van en verlustiging in die skepping.
- * Die estetiese ontsluiting openbaar ten diepste die gelykvormigheid en die beeldgelykvormigheid aan Christus wat die mens deur sy lewe ten toon moet stel.

5.4.2.14.7 Die juridiese modaliteit

Die ontsluiting van die juridiese modaliteit moet minstens die volgende ten doel hê (vgl. Schoeman, 1975b, p.111; Claassen, 1974, pp.87-88):

- * Die ontsluiting moet lei tot reg en geregtigheid.
- * Daar moet in verhouding met ander korrek opgetree word.
- * Daar moet nie skynheiligheid wees nie.
- * Dit moet die mens lei om 'n getroue en wetsgehoorsame wetsonderdaan te wees.
- * Die wet van God moet aanvaar en daarvolgens gelewe word.
- * Om reg te lewe, het ewigheidsbetekenis.
- * Alle onreg sal en moet gestraf word.
- * Dit moet ook lei tot vergewensgesindheid en liefde vir die naaste en die vyand.
- * Die ontsluitende opvoeding moet lei tot die erkenning van Goddelike norme.
- * Daar moet in liefde tereggewys word.
- * Alle gesag is gedelegeerde gesag van God en daarom moet daar verantwoordelik met gesag opgetree word.
- * Ontsluiting moet lei tot die eerbiediging van gesag.

5.4.2.14.8 Die etiese modaliteit

Die ontsluiting van die etiese modaliteit moet minstens die volgende ten doel hê (vgl. Schoeman, 1975b, pp.111-112; Claassen, 1974, p.87):

- * Die mens moet ontsluit word tot die aanvaar van bepaalde sedes.
- * Die mens se sedelike potensie moet ontsluit word.
- * Die mens moet ontsluit word tot liefde vir God en sy naaste.
- * Ware liefde groei uit geloof.
- * Jou naaste se besittings moet gerespekteer word.
- * Vernielsug mag nie by 'n ontslote persoon aangeref word nie.
- * Die mens moet ontsluit word tot liefde vir die kerk, skool, taal ens..
- * Dit is die verwerping van goedheid en deug deur innerlike ontsluiting.
- * Sedelike ontsluiting mag nie verabsoluteer word nie (vgl. Plato, Aristoteles, Sokrates e.a.).
- * Die ontsluiting van die Christelike sedes vereis dat die mens moet heilig wees soos sy Vader.
- * Die mens moet gehoorsaam wees aan God se sedewet.
- * Ontsluiting moet lei tot die ontwikkeling van vaste beginsels en norme.
- * Liefde vereis verantwoordelikheid, anders lei dit tot onverantwoordelikheid.

- * Daar moet onderskei word tussen goed en kwaad, reg en verkeerd.
- * Liefde tussen mens en mens en liefde tussen God en mens en selfliefde is deur Hom verordineer.
- * Liefde vir die self mag nie verabsoluteer word nie - dit is egoïsme.

5.4.2.14.9 Die pistiese modaliteit

Antisiperend moet die modaliteit ook ontsluit word en dit moet ten minste die volgende ten doel hê (vgl. Schoeman, 1975b, pp.112-113):

- * Die sekerhede van God moet vasgegryp word.
- * Die mens moet ontsluit word tot medearbeid=saamheid.
- * Dié funksie sal die religieuse grondslag van die ontsluitingshandeling bepaal.
- * Die mens se geloof en lewe moet gewilliglik onder God se wette en norme gestel word.
- * Alle vakke speel 'n belangrike rol in die ontsluiting van die mens se geloofsfunksie.
- * Veral vakke soos Bybelkunde en Godsdiensonderrig speel 'n belangrike rol in die ontsluiting van die mens se pistiese funksie.

5.4.2.15 Konklusie

Dit behoort hier nou duidelik te wees dat ontsluiting as opvoedingshandeling die hele mens betrek en dat die hele mens ontsluit moet word. Die antisiperende ontsluiting van die antropologiese struktuur is omhoog=leiding na God en terugleiding na God.

Dit het betekenis vir die opvoedingshandeling, nl. dat alle vakke nie net besig kan wees met die oordrag van vakwetenskaplike feite nie, maar dat elke vak ook 'n "verwyderde doel" het of behoort te hê.

Dit is dan opvoeding: die ontsluiting van die mens tot eer van God. Dit is ook belangrik dat verskillende vak=metodici die hoe van die ontsluitingshandeling sal uit=werk sodat opvoeding as ontsluitingshandeling prakties toegepas en geïmplementeer kan word.

5.4.3 Die temporele antropologiese struktuur van die opvoeding

Omdat die modale en die individuele struktuur tydsge=bonde is, kan die aktstruktuur nooit volkome ontslote wees nie (Claassen, 1974, p.100). As daar gesê word dat die mens 'n temporele wese is, word nie bedoel 'n tydelik wese nie, want die mens het 'n ewigheidsbestem=ming. Daar word bedoel dat die mens aan tyd onderworpe is (Van Wyk, 1974a, p.4). Dit beteken ook dat die hart bo-tydelik en die liggaam tydelik is.

Opvoeding is 'n menslike handeling en as sodanig word die tydsheid daarvan in alle modaliteite uitgedruk soos aangetoon deur Van Wyk (1974a, pp.8-10):

- * Die getalsaspek: daar is 'n onomkeerbare volgorde van stappe in die opvoeding wat mekaar opvolg.
- * Die ruimtelike aspek: die omvang van die opvoedingsinhoud neem met die loop van tyd toe en dit vind plaas in 'n sekere opvoeding=situasie.
- * Die kinematiese aspek: daar is vordering in die opvoeding vanweë gedurige ontsluiting wat plaasvind.
- * Die fisiese aspek: opvoeding is 'n energie=handeling, omdat dit voortgaande energiepro=sesse in die brein laat plaasvind.
- * Die biotiese aspek: opvoeding hou rekening met die groei van die opvoedeling en word dienooreenkomstig aangepas.
- * Die psigiese aspek: opvoeding is die ontslui=ting van die gevoel en daarom is die duur van die emosionele gewaarwordings van groot be=lang.
- * Die analitiese aspek: opvoeding is 'n logiese handeling en ontwikkeling van die logiese en die logiese orde.
- * Die historiese aspek: opvoeding verander met die verloop van tyd en word by nuwe eise wat

nuwe tye aan die opvoeding stel, aangepas.

- * Die linguale aspek: taalopvoeding vereis 'n bepaalde woordorde en die ontwikkeling van taal hang af van die ontwikkeling van die opvoedeling.
- * Die sosiale aspek: opvoeding kring breër uit vanaf moederopvoeding tot skoolopvoeding ens. in 'n breë sosiale verband.
- * Die ekonomiese aspek: opvoeding vereis noukeurige beplanning en afhandeling.
- * Die estetiese aspek: ware opvoeding is harmonieus met die ontwikkeling van die opvoedeling ter wille van ewewigtige ontsluiting.
- * Die juridiese aspek: sekere opvoedingswette geld slegs vir sekere ontwikkelingsfases.
- * Die etiese aspek: die opvoeder sal die opvoedeling betyds toerus, opvoed in sy sedelike ontwikkeling sodat hy op die regte tyd reg toegerus sal wees.
- * Die pistiese aspek: Geloofsontsluiting verloop ook in die tyd.

5.4.4 Die individuele antropologiese struktuur van die opvoeding

Die mens is uniek eiesoortig. Geen twee mense is dieselfde nie. Elke mens is geskape na die beeld van God. Omdat die opvoeder die verskil tussen plant, dier en

mens ken, laat die opvoeder sy opvoedingshandeling kwalifiseer deur die aktstruktuur van die mens (Van Wyk, 1974a, p.10). So gesien is dit die taak van die opvoeder om die aktstruktuur van die mens deur opvoeding te verdiep en te ontsluit.

Opvoeding is nie net individueel wat die mens aanbetref nie, maar is ook individueel eiesoortig wat die samelewingsverband aanbetref waarin die opvoedeling opgevoed word.

Elke samelewingsverband (w.o. kerk, skool, huis ens.) het 'n eie karakter en hulle bestemmings- en fundeeringsfunksie sal individueel verskil en dit sal die opvoeding spesifiseer.

Opvoeding het egter in alle verbande dieselfde doel in gedagte en daarom sal daar 'n samewerking tussen die opvoeder en die verskillende samelewingsverbande wees.

5.4.5 Die religieuse antropologiese struktuur van die opvoeding

5.4.5.1 Inleiding

God het met die mens 'n verbond gesluit en as hoof van dié verbond is Christus gestel om dit te vervul (Gen. 3:15). Hy sal dus ook hoof van die mens se religie wees. So kan 'n god (vermeende god) ook die hoof van 'n nie-Christen se religie wees. Daar is egter 'n verskil tussen religie en geloof.

5.4.5.2 Christelike religie en Christelike geloof

Religie beteken om te bind of vas te maak. Die Christelike religie bind die mens se hart in Christus aan die Drie-enige God vas wat die ware lewensoorprong is (Strauss, 1969, p.20).

Waar die religie die hele mens se lewe omspan, sal die mens se hele lewe diens aan God wees. Christelike religie is 'n omvattende diens aan God (Dooyeweerd I, 1969, p.57).

Christelike religie veronderstel 'n God-gerigtheid van die hart. Omdat die hart die uitgange van die lewe is, beteken dit in beginsel 'n God-gerigtheid van die lewe, sodat daar sprake van teosentriese denke is (Kock, 1970, p.13).

'n Persoon se religie gaan al sy doen en late, sy lewe en strewe, sy gevoel, denke en wil in 'n bepaalde rigting laat ontplooi, nl. die mens se uiteindelijke doel (Schoeman, 1975, p.10). Dit is 'n gawe van God.

Christelike religie is die regte ingesteldheid van die hart van die mens as God-gerigtheid, Christusverankering, hartevernuwing deur die Heilige Gees, gebondenheid aan die Woord, wetsgeoriënteerdheid wat die hele mens omvat (Kock, 1970, p.15).

Christelike geloof is die persoonlike handeling waarmee die mens hom direk tot God wend, bv. waar hy in sy

binnekamer tot God bid, huisgodsdienst hou, saam met die gemeente aanbid, Hom dank en loof, die sakramente gebruik en na die verkondiging van die Woord van God luister (Dooyeweerd II, 1969, p.302).

Geloof is een van die uitgange van die mens se lewe en die geloof sal in die religie gegrond wees. Geloof is 'n religieuse handeling. Geloof behoort tot die akt=struktuur van die mens se lewe, terwyl religie 'n saak van die hart van die mens is. Dit het te make met die geloofsly van die mens (Kock, 1970, p.22).

Christelike geloof sal die uitgange van die mens se lewe verbind in geloofsgehoorsaamheid aan die Woord van God.

Daar kan hieruit afgelei word dat alle opvoeding religieus is, maar alle religie is nie Christelik nie. Alle opvoeding waarin Christus nie teenwoordig is nie, is anti-Christelik (De Jong, 1969, p.119). Omdat opvoeding met die hele mens te make het, sal die opvoeding ook religieus bepaald wees (De Jong, 1969, p.57).

Geloof is een van die tydelike funksies waarvoor die mens beskik en waarin die mens handelend optree. Die hart van die mens is die konsentrasiepunt van die mens se tydelike funksies en al dié funksies moet religieus op God gerig word. Dié religie is rigtingbepalend vir die funksies van die mens.

5.4.5.3 Die religieuse antropologiese struktuur

Die mens is primêr 'n religieuse wese en sonder religie kan daar geen opvoeding wees nie. Religie is altyd fundamenteel en die opvoeding sal ook 'n religieuse struktuur vertoon (Claassen, 1974, p.102).

Sonder religie kan daar geen opvoeding wees nie. Religie bind die diepste kern van die mens, nl. sy hart, terug en vas aan God. Gesien in dié lig het opvoeding te make met die hart van die mens en dit, sê Claassen (1974, p.102), is een van die fundamenteelste aktiwiteite van die mens.

Die hart van die mens vorm die sentrum van sy bestaan en dié hartgerigtheid van die mens bepaal die rigting van sy opvoeding (Van Wyk, 1974a, p.2). Voor die sondeval het die mens God opreg vereer in sy daade, maar dié volmaakte diens aan God is met die sondeval verbreek.

'n Afvallige religie het nou op die hart van die mens beslag gelê en slegs deur die soenverdienste van Christus word die band tussen God en die gelowige herstel.

Deur die herskepping van Christus is 'n radikale en integrale verandering teweeggebring, wat op sy beurt sy stempel afdruk op alle menslike handeling (Van Wyk, 1974a, p.2). Dit stel die mens voor 'n nuwe taak. Daar moet weer opnuut geïnterpreteer word wat die wese van opvoeding is, sodat ander dit ook reg kan sien.

Opvoeding kan as 'n harteaktiwiteit beskryf word (Claassen, 1974, p.105). Dit is 'n ontmoeting van hart tot hart tussen die opvoeder en die opvoedeling. Slegs waar die Christelike religie omvattend en inte= graal is, kan ware Christelike opvoeding plaasvind.

Die religieuse struktuur van die opvoeding is 'n wesens= like deel van die opvoeding en daarom bepaal dit die hele opvoedingsweg, die beginpunt en die eindpunt van die opvoeding (Claassen, 1974, p.106).

Die mens as opvoeder staan onder Goddelike roeping in sy opvoeding om die opvoedeling tot sy taak van Gods= verheerliking te lei om daarmee sy taak te volvoer (Van Wyk, 1974a, p.7).

5.5 Slot

Tot sover die siening van die Wysbegeerte van die Wets= idee rakende kosmologiese en antropologiese voorver= onderstellings. Dit sê egter nog nie iets oor die struktuur van die opvoeding as sodanig nie. Die kosmo= logiese en antropologiese voorveronderstellings is, soos reeds gesê, voorveronderstellings van die uiter= like struktuur van die opvoedingsverskynsel. Nou bly die vraag oor wat die struktuur van die opvoedingsver= skynsel is, gesien in die lig van die Wysbegeerte van die Wetsidee. Dit sou dan die innerlike struktuur van die opvoeding genoem kan word.

6. DIE STRUKTUUR VAN DIE OPVOEDING - DIE INNERLIKE STRUKTUUR

6.1 Inleiding

Vanuit die Wysbegeerte van die Wetsidee is daar deur verskeie persone pogings aangewend om die struktuur van die opvoeding te beskrywe. Nie net is pogings aangewend om die struktuur van die opvoeding te beskrywe nie, maar word ook die onderwysstelsels na aanleiding hiervan beskryf. Die vernaamste studies in die verband, vir die doel van hierdie studie, is deur die volgende persone onderneem:

- * Van Klinken, L. (1951)
- * De Graaff, A.H. (1968)
- * Du Toit, N. (1971)
- * Claassen, J.T. (1974)
- * Stone, H.J.S. (1974)
- * Strydom, A.H. (1977)

So kan nog persone genoem word. Vir die doel van die studie sal daar noodwendig aandag aan ten minste een persoon se tipering van die struktuur van die opvoeding gegee kan en moet word. Aan die vertolking van die essensies van verskillende nuanseringe binne die kader van die Wysbegeerte van die Wetsidee rakende die struktuur van die opvoeding, kan daar onmoontlik volledig aandag gegee word, altans nie in die studie nie, aangesien dit nie die doel van hierdie studie is nie.

Gesien in die lig van die grondliggende studie wat deur De Graaff onderneem is, sal daar nou vervolgens aandag gegee word aan sy strukturering van die opvoeding, veral ook omdat ander persone sterk by hom aanleun in hul tipering van die struktuur van die opvoeding (vgl. Claassen, 1974, p.80).

6.2 Die struktuur van die opvoeding soos aangetoon deur A.H. de Graaff

6.2.1 Algemene tipering

De Graaff leun sterk aan by die wetskringleer van Dooyeweerd in sy analise van die normatiewe struktuur van die opvoeding (De Graaff, 1968, p.118). Hierdie struktuur norme kan slegs geken word deur die aktuele ervaring van die opvoedingsproses waarin die verskillende norme teenwoordig is. Dit kan slegs op 'n teoretiese wyse beskrywe en geanaliseer word; dit kan nie op 'n abstrakte wyse uitgewerk word nie. Vandaar dat De Graaff sy studie slegs 'n prolegomena noem (1968, p.118).

De Graaff stel dit duidelik dat opvoeding nie beperk kan word tot opvoeding deur ouers nie en sê (1968, p.119):

"Even when the young person reaches the stage of relative emotional maturity and a measure of social, economic, and political independence, even when he is able to make responsible deci-

sions, to vote, and to support himself and a family, even then he is still in need of guidance with respect to the various aspects of his calling as a Christian."

Opvoeding kan dus nie net tot die kind beperk word nie, maar duur die hele lewe lank. Die persone wat leiding gee, daarteenoor, is nie net die ouers nie, maar ook baie ander soos die onderwysers, predikante ens., dit wil sê almal wat met gesag bekleed is in die bepaalde samelewingsverband waarin hulle beweeg (1968, p.119). Omdat die verskillende opvoeders ook sondige mense is, is hulle weer afhanklik in hulle opvoedingstaak van die korrekte verstaan van die wet van God. So gesien kan die konkreet pedagogiese reëls wat hulle daarstel vir die kinders, slegs geformuleer word in die samehang met die hele skeppingsorde en die struktuur van die menslike lewe. Elke mens is gedurig afhanklik vir verdere leiding (opvoeding!) van ander vir die volvoering van sy roeping.

Nie alle menslike verhoudinge is pedagogiese verhoudinge nie. Nie alle vorme van beïnvloeding en nie alle uitoefening van gesag kan as aktiwiteite van opvoeding beskou word nie (1968, p.120). Nou wat kan as opvoeding beskou word? Slegs as daar 'n bewuste poging is om 'n persoon te lei t.o.v. sy roeping op aarde, en om hom wel so te lei in 'n bepaalde rigting onder leiding van bepaalde norme, kan daar eers van 'n tipiese opvoedingsverhouding gepraat word. Die vraag is: volgens watter kriteria kan die pedagogiese aktiwiteit

van ander menslike aktiwiteite onderskei word?

Volgens De Graaff (1968, p.120) soek Waterink en Langeveld albei die kriterium in die verantwoordelikheid al dan nie van die opvoeding en dan brei hy uit op hulle sieninge rakende kriteria vir opvoeding. Hoe dit ook al sy, De Graaff hou vol dat sodra en in die mate wat die kind reageer op die leiding wat hy ontvang, begin hy ook 'n mate van verantwoordelikheid dra. Reeds op vroeë leeftyd begin die kind 'n aktiewe aandeel neem in die opvoedingsproses. Daar moet egter onthou word dat die kind van die begin af reeds 'n religieuse wese is, geskape om te leef in liefdevolle gemeenskap met sy Skepper (1968, p.122). Daarom moet ook sy reaksies en aktiwiteite gesien word in die lig van die sondeval en verlossing in Christus. Hierdie religieuse dimensie van die kind is bepalend vir De Graaff se algehele opvatting van die kind se ontwikkeling en die doel van die opvoeding (1968, p.121).

Goeie opvoeding vereis goeie selfkennis (1968, p.121), maar ware selfkennis is slegs moontlik as daar ware kennis van God is, wat gewerk word deur die Heilige Gees in die mens se hart (1968, p.122). Daar kan dus slegs in geloof en deur genade opgevoed word (1968, p.122).

De Graaff sê dat as die finale kriterium van opvoeding nie geleë is in volwassenheid, selfvertroue of selfhandhawing nie, daar nou 'n kriterium vasgestel moet word. Dié kriterium moet afgelei word uit die ervaring

van 'n konkrete pedagogiese situasie (1968, p.122). Alle pedagogiese verhoudings is kenbaar. Vandaar dat daarvan kennis verkry kan word. Die mens is aangewys op praktiese kennis vanweë die konkreetheid en die integrale eenheid daarvan. Hierdie kennis kan nie ver=vang word met enige wetenskaplike teorieë oor opvoe=ding nie. Deur die proses van abstraksie, wat analise en sintese behels, is dit egter moontlik om die prak=tiese kennis te verdiep en om die wetstruktuur wat geld vir die pedagogiese aktiwiteite bloot te lê (1968, p.123). So kan die hele opvoedingsproses beter begryp word

De Graaff maak ook die volgende belangrike opmerking oor opvoeding (1968, p.123) naamlik dat sodra die aandag op die aktuele pedagogiese situasie gerig word, word dit duidelik dat iets soos opvoeding as sodanig nie bestaan nie. Die mens word gekonfronteer met verskillende tipes opvoeding soos die van kinders in die huisgesin ens.. Vir De Graaff is dit 'n vanselfspre=kenheid, maar, meen hy, dit word dikwels nie raakgesien nie. Word die verskillende tipes opvoedings nou met mekaar vergelyk, bly jy onbevredig, aangesien dit die basiese karaktertrekke, wat aan alle tipes opvoeding gemeenskaplik is, nog nie verklaar nie. Daarom moet die tipiese verskille sowel as die gemeenskaplike trekke aangedui kan word (1968, p.123). Vir De Graaff is die kriterium vir die struktuur van die opvoeding juis geleë in 'n analise van die gemeenskaplike trekke. Na aanleiding hiervan gaan De Graaff nou 'n ondersoek in=stel na die modale struktuur van die opvoedingsproses

sowel as die tipiese wyse waarop dié struktuur binne die gemeenskapsverhoudinge geïndividualiseer is.

6.2.2 Die modale struktuur

De Graaff meen dat 'n ondersoek na die modale struktuur van die opvoedingsproses aan die lig bring dat enige pedagogiese aktiwiteit binne al die wetskringe funksioneer, veral gesien in die lig dat dit 'n volle en integrale menslike handeling is. Tog is daar vir hom een onherleibare modale aspek wat in dié handeling 'n fundamentele rol speel en dit is die historiese modaliteit (1968, pp.123-124). Dit beteken dat om op te voed altyd die uitoefening van vormende mag oor die individuele ontwikkeling van die menslike lewe beteken. Mag gebruik De Graaff nie as fisies of psigies nie. Om die sentrale betekenis van opvoeding, as die uitoefening van vormende mag in te sien, moet dit gesien word in die samehang met die antisipasies en die retrosipasies van die historiese modaliteit, aangesien, volgens De Graaff (1968, p.124), alle wetskringe tot uitdrukking kom in die historiese wetskring deur middel van antisipasies en retrosipasies. Vervolgens rig De Graaff nou sy aandag op die saak. Hoekom doen De Graaff dit?

"A provisional analysis of these moments will clarify the meaning of the nuclear moment of exercising formative control over people" (1968, p.124).

De Graaff begin by die analitiese moment. As analogie van die analitiese word in die opvoeding die moment van toerekenbaarheid aangetref (1968, p.124). Vormende mag impliseer 'n roeping en 'n taak en hiervan moet die opvoeder rekenskap gee en die opvoedeling moet hierdie leiding soek en moet daarom rekenskap gee van die manier waarop hy reageer en hom aan die leiding onderwerp (1968, pp.124-125). Dié rekenskap dui op die grense van die vormende mag oor mense. In dié logiese (analitiese) analogie toon De Graaff (1968, p.125) 'n moontlike beskuldiging aan, omdat dié analogie wys op die beperkinge wat vir die vormende kontrole oor mense geld en ook op 'n kontradiksie. Daar kan in teenstelling met die norm opgetree word en dan word die opvoeding anti-normatief. As die normatiewe karakter van die opvoeding nie in ag geneem word nie, sal die opvoeder gou agterkom dat sy opvoeding waardeloos is en geen pedagogiese invloed het nie (1968, p.125). De Graaff toon verder nog 'n eienaardigheid aan wat na die logiese (analitiese) wetskring heenwys, nl. dat die opvoeder geen werklike leiding kan verskaf sonder 'n redelike mate van konsiderasie en onderskeiding nie (1968, p.125). Opvoeding veronderstel altyd insig in die pedagogiese middele en doeleindes as pedagogiese korrelate. Die algemene betekenis van God se ordinasies moet besonderhede verskaf asook gekonkretiseer word, omdat hulle eintlik binne 'n gegewe pedagogiese situasie funksioneer. Die roeping tot opvoeding spreek die opvoeder aan om sodanige pedagogiese maatreëls te tref en om sodanige gedragsreëls te handhaaf dat die opvoedeling die wil van God vir sy lewe kan

leer verstaan (1968, p.125).

De Graaff gaan vervolgens voort en behandel ook die analogieë van die psigiese, fisiese, matematiiese, ruimtelike en kinematiiese (vgl. 1968, pp.126-127).

Behalwe dié retrosipasies is daar ook antisipasies, heenwysende analogieë op die wetskringe wat die historiese volg. De Graaff (1968, p.127) sê dat wanneer hierdie analogieë in die opvoedingsproses 'n rol speel, daar van ontsluiting gepraat word. (Vir ontsluiting geb: ik hy die term "*opened-up*", terwyl Dooyeweerd die term "*disclosure*" verkies.)

Vervolgens word nou 'n paar antisipasies bespreek. 'n Linguale analogie word gevind in die simbolisering van die pedagogiese betekenis van verskeie situasies wat self weer heenwys na sosiale omgang, want gebeurtenisse en situasies van opvoedingswaarde moet gebruik word. Pedagogiese omgang of verkeer is noodsaaklik, anders kan wisselwerking nie plaasvind nie. Dit wys weer heen na die ekonomiese, juridiese en estetiese (1968,p.128). So behandel De Graaff die antisiperende analogieë van die historiese modaliteit tot en met die pistiese funksie. Oor die pistiese funksie maak hy die volgende opmerking (1968, p.129). Die geloofsaspek gee die uiteindelijke sin van die opvoeding. Die geloof van die opvoeder bepaal die doel van sy opvoeding. Binne die pedagogiese akte manifesteer die pistiese antisipasie sig in die oortuiging en innerlike sekerheid van die opvoeder met betrekking tot die doel van sy lei-

ding. Sonder hierdie pedagogiese vertrou kan die opvoeder nie werklike leiding gee nie.

Nou konkludeer De Graaff (1968, p.129) dat die analogie aandui op watter wyse die opvoeder te werk moet gaan in hierdie aktiwiteit. Dit het die aard van die opvoeding blootgelê. So bepaal die vormende wetskring (d.i. die historiese) basies die aard van elke tipe opvoeding asook die terme wat in die verband gebruik word.

De Graaff (1968, p.129) vestig die aandag daarop dat dit duidelik is dat die menslike lewe 'n sekere vorming toelaat, maar dan is daaraan tog ook duidelike grense gestel. Hierdie eienaardighede verduidelik hy dan aan die hand van die subjek-objek-verhouding. Dit is die vormende objeksy van die lewe wat opvoeding moontlik maak, terwyl dit ook dieselfde kulturele objektiwiteit van alle menslike aktes is wat die grense van die leiding bepaal. Die opvoeder se vorming kan slegs gerig word tot die vormende objektiewe sy van die menslike lewe. Dit blyk uit die benede-analitiese aspekte. Iemand kan geleer word hoe om te loop en aan te trek en selfs hierin is hy afhanklik van opvoeding. Opvoeding open die aspekte en gee aan hulle kulturele vorm. Ook die aspekte wat op die historiese volg, is vir die beheersende vorming toeganklik. So word nie slegs beheersend gevorm ten opsigte van die aktuele geloofswêreld nie, maar raak dit ook ander aspekte. Hierdie vorming vind plaas in die antisipering van die betrokke aspekte se norme en dit is slegs onder leiding van

306

hierdie norme dat konkrete leiding gegee kan word met betrekking tot hierdie aktes (1968, pp.129-130).

6.2.3 Die individualiteitstruktuur

De Graaff meen dat dit ook nodig is om aandag te skenk aan die individualiteitstruktuur in die tipering van die struktuur van die opvoeding. Hier (1968, pp.131 e.v.) gaan dit nou om die verskeidenheid in die opvoeding. Tot dusver het De Graaff net die gemeenskaplike trekke in die opvoeding behandel. Hierdie onderskeiding raak dus die verskeidenheid aspekte en terreine van die beheersende vorming binne die opvoeding. De Graaff vestig die aandag op die aktes wat verskillend gekwalifiseerd is soos die analitiese met sy psigiese substraat (1968, p.133). De Graaff meen verder dat die opvoedeling algemene leiding in die huis kry en besondere leiding in die skool, wat dan hoofsaaklik met teoretiese kennis te doen het en nie soseer met die praktiese kennis nie.

Nie slegs is daar t.o.v. die modale aspekte 'n verskeidenheid in die opvoeding nie, maar daar kan ook 'n onderskeiding gemaak word wat alle soorte vorming raak. So is daar opvoeding wat hoofsaaklik met die normwette te doen het en ander wat die vaste wette raak.

So gesien blyk dit dus dat 'n modale struktuuranalise van die opvoeding nie voldoende is nie. Dit moet gevolg word deur 'n analise van die individualiteitstruktuur van die opvoeding. Dit moet onthou word dat op-

voeding as 'n volle integrale akte 'n *innerlike* struktuur vertoon wat identies bly ongeag die samelewingsverband waar die opvoeding plaasvind (1968, p.133).

De Graaff verklaar verder (1968, p.133 e.v.) dat die skool as opvoedingsgemeenskap afhanklik is van die vervlegting met ander organisasies en samelewingsverbande vir verdere ontplooiing van sy kwalifiserende funksie. Hy sê dat:

"It is through these interlacements that the ultimate aim of the various schools is particularized. The nature of the association or institution which maintains a school determines the more immediate objectives of the school" (1968, p.132).

So kan die individualiteitstruktuur van die akte van die opvoeding bepaal word, maar die akte vertoon nog verdere variasies. Die vervlegting van die subtypes met verskillende inter-individuele en gemeenskapsrelasies veroorsaak 'n groot aantal verskeidenheidstipes waarin die pedagoogiese aktiwiteite saamgebind is deur die innerlike struktuur van die betrokke samelewingsverbande. Hierdie enkaptiese binding vernietig nie die individualiteitstruktuur van die akte van die opvoeding nie. So bly opvoeding 'n tipe leiding, ongeag waar dit plaasvind. Dit illustreer De Graaff (1968, pp.133 e.v.) met die opvoeding van die ouers as voorbeeld.

So poog De Graaff dan om die struktuur van die opvoeding te beskryf vanuit die Wysbegeerte van die Wets-idee en maak so baie nuwe en interessante perspektiewe oop, waarvan daar reeds gebruik gemaak is (vgl. hoofstuk 4).

De Graaff het in sy struktuuranalise melding gemaak van die historiese modaliteit as die funderingsfunksie. Hierteenoor het daar nou twee standpunte ontstaan, nl. dat dit wel die funderingsfunksie van die opvoeding is, terwyl ander meen dat die hele aktstruktuur en so die hele mens die kern van die opvoeding as sodanig is. Vervolgens word hieraan aandag gegee.

7. DIE HISTORIESE MODALITEIT AS WESENSKENMERK VAN DIE OPVOEDING

Sterk pleidooie is deur o.a. A.H. de Graaff (1968), J.W. Mojjet (1968) en J.A.L. Taljaard (1968) gelewer vir die idee dat die ontsluiting van die historiese modaliteit die funderingsfunksie van die opvoeding en ontsluitingshandeling sou uitmaak. Die kern van hul argument is dat opvoeding kultuur en kultuurvorming is. Kultuur en kultuurvorming is geleë in die historiese modaliteit.

Die sinkern van die historiese modaliteit is geleë in beheersende vorming van aanleg, struktuur of toestand tot iets wat nie vanself sou kon ontwikkel in die proses van beskawingsvorming nie (Dooyeweerd, 1969 II, p.196).

De Graaff (1968, p.124) meen dat opvoeding 'n "formative power" is. Hy sê egter dadelik dat die "formative power" nie fisies is nie, maar die vormende invloed van die een persoon oor 'n ander. Hy meen verder dat die wese van die opvoeding geleë is in die vormende invloed wat een persoon oor 'n ander persoon het en dit is na sy mening geleë in die historiese modaliteit.

De Graaff (1968, p.124) meen:

"The modal structure in our estimation determines the nature of pedagogical activities, prof. Dooyeweerd has called the 'historical modality'".

Die opvoeding, volgens De Graaff, word gesien as menslike kultuur van leiding van een fase tot 'n ander fase en in dié leiding word vorming bewerkstellig sodat die resultaat kultuurvorming is. Dié uitspraak is gebaseer op die feit dat die historiese modaliteit die enigste modaliteit is wat vrye vorming as sinkern het. Dit beteken beheersende vorming volgens vrye ontwerp.

De Graaff sien egter inherent opvoeding as 'n ontsluitingshandeling (1968, p.124), omdat hy die sentrale betekenis van die opvoeding sien as die uitoefening van vormende mag en dat dit alleen reg gesien kan word in sy samehang met die antisipasies en retrosipasies van die historiese wetskring (Claassen, 1974, p.83).

Ook Mojot (1968, p.262) meen dat die opvoeding geleë is in vrye beheersende vorming, en die peil van

vormende invloed hang van die kultuur-historiese peil van ontwikkeling van die gemeenskap af.

Alhoewel Mojjet (1968, p.259) meen dat die opvoeding nooit opgaan in een werklikheidsaspek nie, is die idee dat die opvoeding 'n vormende mag is, tog by hom ingeburger.

Mojjet (1968, p.261) meen:

"Het opvoeden mogen dan fungeren in alle modaliteiten ... de verantwoordelijke vorming wel een bijzondere betekenis..."

Verder meen Mojjet weer dat (1968, p.262):

"Evenals alle andere cultuur-handelingen is het opvoeden gefundeerd in de historich-technische modaliteit..."

Mojjet, soos De Graaff, meen dat opvoeding menslike kultuur veronderstel en dat alle kultuurhandelinge gefundeer is in die historiese modaliteit (1968, p.261). Opvoeding is gerig op die vormende beïnvloeding, en as sodanig sal die historiese modaliteit die bestemmingsfunksie van die opvoeding vorm.

De Graaff en Mojjet meen albei dat slegs in ontslote kultuur dit moontlik is om te kom tot 'n ware idee van wat dit beteken om te vorm en gevorm te word. Daarom meen

hulle dat die historiese modaliteit nie alleen die funderende funksie van die opvoeding is nie, maar ook die kwalifiserende funksie.

Prof. Taljaard lewer in 1968 'n lesing waar hy sterk aanleun by die siening van De Graaff met enkele byvoegings. (*Tans huldig hy nie meer dieselfde standpunt as De Graaff nie*).

Die opvoeding is gebonde aan die struktuurorde wat God daargestel het (Taljaard, 1968, p.8). Kock (1969, p.170) meen dat Taljaard die indruk skeep dat die opvoedingshandeling gelyk is met menslike kultuurwerk as normpositivering.

Alhoewel Taljaard (1968, p.11) meen dat die opvoedingshandeling binne alle modaliteite funksioneer, meen hy dat daar tog één onherleibare modale aspek is wat in die opvoedingshandeling 'n kernrol speel en as dit eerste ontsluit kan word, dan word die opvoedingshandeling aan die gang gesit. Die modaliteit is volgens die mening van Taljaard die historiese modaliteit.

Hier sluit Taljaard hom aan by die idee dat opvoeding vorming is en dat dié vorming (die historiese modaliteit) ontsluit moet word sodat opvoeding kan plaasvind. Taljaard sê (1968, p.11) dat om op te voed, altyd die uitoefening van vormende mag oor die individuele ontwikkeling van die menslike lewe beteken.

Opvoeding is vir Taljaard (1968, p.11) slegs vrugbaar as die historiese modaliteit in sy antisipasies en retrosipasies ontsluit sal word. So kom alle wetskringe tot uitdrukking in die historiese modaliteit via die anti- en retrosipasies.

Taljaard (1969, p.11) meen dan die volgende:

"'n Onderzoek van hierdie analogieë in die historiese wetskring sal die sinkern van hierdie wetskring verhelder nl. die uitoefening van vormende kontrole oor die mens."

Om opvoeding as vorming te kan sien, gekwalifiseer deur die historiese modaliteit, moet dit in sy samehang gesien word, in anti- en retrosipasies in alle ander wetskringe.

8. KRITIEK TEEN DIE HISTORIESE MODALITEIT AS FUNDERING VAN DIE OPVOEDING

Teen die fundering van die historiese modaliteit as wese van opvoeding het Kock (1968, p.172) ernstige bedenkinge.

Kock meen dat opvoeding 'n individualiteitstruktuur het en as sodanig ontleed moet word. Kock meen daar sal nagegaan moet word hoe opvoeding hom alsydig uitdruk in alle sferes van die werklikheid. Dit, meen hy, is 'ets anders as 'n ontleding van die anti- en retrosipasies van die historiese modaliteit.

As opvoeding geleë is in die uitoefening van vormende mag van een mens oor 'n ander, duik die vraag onwillekeurig op of opvoeding dieselfde is as kultuurvorming.

Vorming¹⁾ kan weer op verskillende maniere tot uitdrukking kom, bv. politieke vorming (leiding), sosiale vorming (leiding), godsdienstige vorming (leiding) ens.. Dit blyk meer omvangryk te wees as slegs kultuurvorming o.l.v. die historiese modaliteit.

Dit lyk dus of kultuurvorming vanweë die historiese modaliteit 'n tipe opvoeding is, maar nie die wese van die opvoeding uitmaak nie.

Dit is van belang, soos De Graaff aangetoon het (1968, p.129), dat die ontleding van die historiese modaliteit wel 'n belangrike plek inneem in die vasstelling van die wese van die opvoeding, maar dat die historiese modaliteit nie die wese van die opvoeding uitmaak nie (Claassen, 1974, p.89).

Dit blyk dus ook reg te wees om te sê dat die opvoeding deur die historiese modaliteit gefundeer word, maar nie gekwalifiseer word nie (Kock, 1968, p.164).

1) Kock verkies om die uitdrukking leiding te gebruik.

9. ONTSLUITING VAN DIE HELE AKTSTRUKTUUR VAN DIE MENS AS WESENSKENMERK VAN DIE OPVOEDING

Persone wat meen dat die wesenskenmerk van die opvoeding geleë is in die ontsluiting van die hele aktstruktuur van die mens, is die volgende:

- * Kock, P. de B. (1968)
- * Stone, H.J.S. (1972b; 1974)
- * Du Toit, N. (1971)
- * Van der Merwe, B. de V. (1976)
- * Claassen, J.T. (1974)

Kock verskil van die gedagte dat die wese van die opvoeding geleë is in die kultuurvorming of vormingsmag. In sy artikel (1968) meen hy dat vorming nie die wese van die opvoeding is nie, maar doop die wese van die opvoeding met die term leiding en dan spesifiek leiding wat aan die aktstruktuur van die mens gegee word.

Dit is nodig om Kock se gedagtes te volg. Hy sê (1968) dat die menslike bestaan verwortel is in sy hart. Die mens het vier strukture wat enkapties met mekaar vleg is en onder leiding van die aktstruktuur van die mens staan.

Dié aktstruktuur is "plasties" en fungeer binne alle normatiewe kaders van die mens. Dit beteken dat die aktstruktuur nie net één bestemmingsfunksie het nie, maar wel "wend en keer" daarbinne (Kock, 1968, pp. 174-175).

Dié akt bring die hele mens in "beweging" en nie net een funksie van die mens nie. Dit beteken dat nooit net die historiese wetskring in beweging is of in beweging gebring kan word nie. Ontsluiting bring die hele mens in beweging en raak die mens en nie net een van sy funksies nie, want die mens is 'n enkaptiese struktuurgeheel.

Die mens self is egter nie vormbaar nie (Kock, 1968, p.165), maar wel sy funksies as dit tot ontsluiting gebring word. Die mens is 'n vormgestalte wat plooibaar, vatbaar is vir leiding en as sodanig is die mens opvoedbaar.

Opvoeding bly verder aan norme gebonde en die ontsluiting daarvan moet altyd aansluiting vind by 'n bepaalde kultuursituasie waarin die opvoeding hom bevind (Kock, 1968, p.175).

Die mens moet leiding ontvang in al sy normatiewe funksies sodat hy ewewigtig kan ontplooi. D.w.s. die mens moet tot 'n ewewigtige ontsluiting van sy hele aktstruktuur gebring word en nie net een funksie daarvan nie.

Kock (1968, p.176) meen verder dat dit nie genoeg is dat die mens ewewigtig sal optree nie, maar dat die mens se aktstruktuur verdiep en ontsluit sal word sodat die mens kan groei tot 'n voller en ryper menslikheid.

Hoe kan die opvoeding tot 'n voller rypheid en menslikheid gelei word? Deur die ontsluiting van sy hêle

aktstruktuur.

Opvoeding begin in die lewe van die mens waar sy funksies nog ongedifferensieerd is (Kock, 1968, p.177). Dié funksies van die mens "hang nog traag aan die natuursubstrate" (Kock, 1968, p.177) en dit moet tot volle funksionering deur ontsluiting gebring word.

So word die mikpunt van die opvoeding tegelykertyd ook die wese van die opvoeding, nl. dat die opvoedingsaktiwiteit steeds daarop gerig moet wees om die aktiewe en so die hele mens tot volle funksionering wat gebalanseerd is, te lei.

Kock (1968, p.177) meen verder dat dit beteken dat die mens geaktiveer moet word sodat hy ontsluit binne alle normatiewe kaders, nl. dat die mens kan ontwikkel tot 'n logiese, denkende, beskaafde, taalmagtige, sosiale, ekonomiese, estetiese, wetsgetroue, etiese en gelowige mens.

Dit kan slegs plaasvind as die aktiewe ontsluit word in die sin dat die antisipasiesfere van 'n laer kring oopgaan of ontsluit word o.l.v. 'n hoër kring wat reeds deur sy eie antisipatie ontsluit het (Kock, 1968, p.178).

Om die normatief gerigte aktiewe tot volwaardige ontsluiting te bring is nie net skoling nodig nie, maar ook opleiding, ryping en groei (Kock, 1968, p.177). Slegs so kan die aktstruktuur tot volledige, gebalanseerde funksionering en ontsluiting gelei word. Dit

vind onderwysend-opvoedend plaas. Om tot volledige ontsluiting te kom, moet nie net opvoedend-onderwysend te werk gegaan word nie, maar moet die hele aktstruktuur ontsluit word.

Stone (1972b; 1974) meen ook dat die opvoeding hom vanuit die aktstruktuur van die mens voltrek. Opvoeding is vir hom ontsluiting (1972b, p.50) soos bemoontlik en begrens deur die aktstruktuur van die mens.

Opvoeding vind sy moontlikhede binne die aktstruktuur van die mens (1972b, p.48), maar om opvoeding slegs binne die aktstruktuur te plaas, bevredig ook nie.

Daarom tipeer Stone opvoeding deur die ontsluitingsfunksie (1972b, p.49). Die aktstruktuur bepaal die grense en die moontlikhede van die opvoeding en die ontsluiting daarvan, die wese (aard) van die opvoeding (1972b, p.50).

Stone meen verder (1974, p.94) dat as daar nie ontsluiting is nie, daar nie opvoeding is nie. Stone aanvaar, soos Kock, dat ontsluiting die wese van die opvoeding uitmaak, en wel die ontsluiting van die hele aktstruktuur van die mens en nie net 'n bepaalde modaliteit nie. Opvoeding is 'n inter-modale verskynsel en vind sy grense en moontlikhede binne die aktstruktuur van die mens. Dit beteken dat opvoeding ontsluiting impliseer.

Die ontsluiting van die aktstruktuur wat opvoeding impliseer, vind plaas ongeag of die persoon kind of volwassene is, ongeag of dit opsetlik of onopsetlik is (Stone, 1972b, p.50).

Wat in die aktstruktuur van die opvoedeling gebeur - of dit nou bewus of onbewus plaasvind en of dié aktiwiteit nou bekendstaan as opvoeding, beïnvloeding, vorming, leiding, onderwys, onderrig, volwassewording - die beginsel is dieselfde (Stone, 1972b, p.50).

Stone meen ook (1972b, p.51) dat alle ontsluitingshandeling nie noodwendig opvoeding is nie, want dit kan ook in 'n verkeerde rigting ontsluit word. Opvoeding is dus vir Stone nie ongekwalfiseerd nie, maar slegs ontsluiting wat normatief is, is opvoeding.¹⁾

Die norm by ontsluiting is o.a. religieuse grondmotiewe, differensiasie ens.. Stone (1972b, p.52) bespeur universele norme en individuele norme by die ontsluiting van die aktstruktuur van die mens, wat nie hier van belang is nie.

Dié ontsluiting word dan bemoontlik deur die opvoeder. Ontsluiting sal op 'n doelbewuste, doelgerigte, beplande wyse plaasvind sodat die opvoedeling op 'n doeltreffender en sneller wyse tot ontsluiting kan kom (Stone, 1974, p.96).

1) Normatief in die sin kan anastaties wees, maar ook apostaties. Dit beteken dat daar Skrifgetroue maar ook Skrifverontagsamende norme is.

Du Toit (1971) meen ook dat opvoeding te make het met die volle aktstruktuur van die mens en nie net 'n bepaalde funksie van die mens nie. Die opvoeding, meen sy (1971, p.101), moet altyd rekening hou met die volle mens.

In die ontsluiting van die aktstruktuur van die mens moet daar rekening gehou word met die hele aktstruktuur in sy individuele funksies en verskeidenheid. Dit sal die mens tot 'n volledige en gebalanseerde funksionering en ontsluiting lei. Deur ontsluiting word in die opvoeding gevorder deurdat daar steeds verdieping is, en dit hang saam met ryping en groei.

B. de V. van der Merwe (1976) meen ook dat die mens nie 'n eenduidige bestemmingsfunksie het nie, maar dat die aktlewe van die mens plasties, varieerbaar en wendbaar is en binne al die normatiewe kaders in vryheid funksioneer (1975, p.51).

Leiding en volwassenheid as doelstelling van die opvoeding is vir Van der Merwe albei uitvloeisels van die ontsluiting van die aktstruktuur van die mens. Die antisipasiesfere van die mens verkeer nog in 'n geslote toestand en as daar ontsluiting plaasvind, verdiep 'n antisipasiesfeer.

B. de V. van der Merwe (1976, p.52) meen dat die ontsluiting gepaard moet gaan met leiding en dan praat hy van geleide ontsluiting.

Die positivering van ontsluiting is aangewese op menslike aktiwiteite en moet gepaard gaan met gesagsleiding. Dié geleide mag berus by die opvoeder wat meer ontslote, bekwaam en toegerus is, om die ontslotene te lei en toe te rus.

Claassen (1974, p.85) meen ook dat die aard van die opvoeding as ontsluitingshandeling, meer is as net die retrosipasies van die historiese modaliteit. Daar moet ook antisipasies wees. Normatiewe ontsluiting in die aktstruktuur impliseer dat die modaliteite in die benede-strukture ontsluit moet word.

Claassen (1974, p.90) meen verder dat opvoeding te doen het met die ontsluiting van die aktstruktuur en daarom (by implikasie) met die ontsluiting van die volle mens met alle funksies. Dié aktstruktuur dui die veld van die opvoeding aan en dit moet verwerklik word deur ontsluiting.

Opvoeding begin in 'n stadium waar die aktstruktuur nog geheel ontslote is (Claassen, 1974, p.91) en dié ontslotenheid word nie op 'n natuurmatige wyse ontsluit nie, maar wel deur bemiddeling van die mens(e). Die ontsluiting van die aktstruktuur van die mens voltrek hom vanuit die normatiewe kaders en staan onder leiding van die religieuse struktuurmoment. Opvoeding is vanweë sy religieuse bepaaldheid altyd 'n integrale handeling waarby die volle mens betrokke is (Claassen, 1974, p.104).

Op grond hiervan, sê Claassen (1974, p.105) kan opvoeding as 'n harte-aktiwiteit beskryf word. Dit beteken dat die normatiewe leiding wat uit die hart van die opvoeder te voorskyn kom, op die opvoedeling se hart 'n appèl moet wees sodat dit aanvaar kan word. Dié religie maak weer die wese van die ontsluiting uit en bepaal ook die ontsluitingsweg en die eindpunt daarvan.

Dit alles bring Claassen (1974, p.107) tot die gevolg-trekking dat die normatiewe aktstruktuur die grense van die opvoeding bepaal en dat opvoeding altyd onder leiding van die religieuse grondmotief staan. In die opsig kan die opvoeder hoogstens "begelei" en "voor-gaan".

10. ENKELE DEFINISIES OOR OPVOEDING VANUIT DIE WYSBE-GEERTE VAN DIE WETSIDEE SOOS AANGETREF IN DIE R.S.A.

Gesien in die lig van De Graaff se tipering van die struktuur van die opvoeding en gesien in die lig van die gebruik van die Wysbegeerte van die Wetsidee as basis en vertrekpunt, het daar in die R.S.A. 'n klompie definisies ontstaan oor opvoeding. Slegs enkele definisies van persone wat werk in die denkklimaat van die Wysbegeerte van die Wetsidee word aangehaal.

10.1 Claassen, J.T. (1974, pp.107-108)

"Opvoeding is die normatiewe leiding wat die ontslote mens (volwassene) aan die minder | *normatiewe leiding*

ontslote mens (onvolwassene) gee met die oog op ontsluiting, ontplooiing en verdieping van die aktstruktuur en so van die volle mens in die tyd, onder bepaalde aanwysbare religieuse grondmotiewe en teen die agtergrond van bepaalde lands- en volksomstandighede."

ontsluiting
aktstruktuur
in die tyd
religieuse
grondmotiewe
milieu-gebonde

10.2 Kock, P. de B. (1969, p.174)

"Opvoeding as menslike aktiwiteit het betrekking op die leiding wat deur die meer volwasse en die meer volwaardige mens aan die minder volwaardige gegee word, met die oog op die skoling, ontplooiing, ontsluiting en verdieping van die aktstruktuur en so-doende van die hele mens."

menslike akti-
witeit
leiding
volwaardigheid
(volwassenheid)
ontsluiting
aktstruktuur

10.3 Schoeman, P.G. (1975a, pp.130-131)

"Die beskawingsonmondige opvoedeling moet normatief gelei word tot volle Christelike beskawingsvolwassenheid, en in hierdie proses is die opvoeder geroepe tot doelgerigte normatiewe ontsluiting, begeleiding van die onmondige sodat 'n gunstige pedagogiese "klimaat" geskep kan word waarbinne laasgenoemde hom aan die Christelike norm-sisteem kan oriënteer en homself daarmee kan vereenselwig."

normatief/
mondigheid
geroepenheid
ontsluiting
norm-sisteem
vereenselwig

10.4 Stone, H.J.S. (1972b, pp.98-99)

<i>"Opvoeding as menslike aktiwiteit het betrekking op die leiding wat deur 'n volwassene, volwaardiger mens - op die grondslag van kultuur en o.l.v. norme - aan 'n minder volwasse, minder volwaardiger mens gegee word met die oog op skoling, ontplooiing, ontsluiting en verdieping van die aktstruktuur en sodoende van die hele mens tot volwasse aanvaarding van verantwoordelikheid."</i>	leiding milieu norme volwaardigheid ontsluiting aktstruktuur verantwoorde- likheid
--	---

Op 'n ander plek (1972b, p.50) stel Stone die wese van opvoeding so:

<i>"Na sy ware aard is die opvoeding dus ontsluiting soos bemoontlik en begrens deur die aktstruktuur van die mens."</i>	ontsluiting begrensing aktstruktuur
--	---

10.5 Strydom, A.H. (1977, p.37)

<i>"Opvoeding besit 'n gedifferensieerde aktstrukturele stempel, wat uit hoofde van die normatiewe variasierikdom daarvan in sigself ongekwalfiseerd is."</i>	aktstruktuur normatiewe ongekwalifi- seerd
---	---

10.6 Vermeulen, A. (1971, p.97)

"Opvoeding is ontsluiting van die aktstruktuur. Christelike opvoeding is die ontsluiting van die aktstruktuur in 'n gelowige rigting."

aktstruktuur
ontsluiting
geloof

11. EVALUERING VAN DIE WYSBEGEERTE VAN DIE WETSIDEE
SE SIENING VAN DIE OPVOEDING

Die hele stelsel van die Wysbegeerte, sy lewensvatbaarheid en sy dinamiek is geweldig sterk en inspireer die uitbouers daarvan om haas op elke terrein van die lewe die stelsel te implementeer, bv. op die gebied van die Teologie, die Etiek, die Psigologie die Sosio= logie, die Geskiedenis, Kunstgeskiedenis ens.. In dié studie is reeds aangetoon watter groot dinamiek die Wysbegeerte van die Wetsidee gegee het vir daardie wetenskap wat genoem word (vgl. p.210) een van die moei= likstes, nl. die Opvoedkunde. Uitbouers van die Opvoed= kunde in dié gees van die Wysbegeerte van die Wetsidee word oral ter wêreld aangetref. Spesiale aandag is gegee aan die uitbouers van sodanig georiënteerde Op= voedkunde in die R.S.A. Die meewerkers hieraan is baie. Naas die fenomenologiese pedagogiek van die Pretoria-Stellenboschskool vorm die uitbouers van die Opvoedkunde op die basis van die Wysbegeerte van die Wetsidee seker reeds 'n mededingende groep.

Na aanleiding van die evaluering van die kenteorieë soos uitgewerk deur die eksponente van die Wysbegeerte

van die Wetsidee (vgl. hoofstuk 3) sal die gedagtes wat daar reeds geopper is, weer in oënskou geneem moet word ten opsigte van die opvoedkundige gedagtes.

Dit is belangrik om te onthou dat die teoretiese denkhouding met sy uiteenstelling en teenoorstelling vir Dooyeweerd 'n aktiwiteit is wat slegs tydtransendentaal, dus tydelik is (vgl. Dooyeweerd I, 1969, p.83). Dit geskied dus na die opbreking van die sintotaliteitsdeur die prisma van die kosmiese tyd in die sinverskeidenheid. As die Wysbegeerte van die Wetsidee nou soek na struktuuranalises, dan geskied dit in die tydelike werklikheid, in die wêreld van die modaliteite en die individualiteitstrukture.

Die struktuuranalise bestaan dan altyd in 'n analise van die betrokke modaliteite of wetskringe met hulle anti- en retrosiperende beïnvloeding. Met hierdie opvatting oor die teoretiese denkhouding is dit nooit moontlik om die sinvolheid as teoretiese Gegenstand te kry nie. Om derhalwe 'n totaliteitsblik - 'n wetenskaplike totaliteitsblik te kry, is dit nodig dat 'n punt in die tydelike werklikheid verkry word waarin die sinverskeidenheid saamgetrek is. Sodanige punt in die kenteorie is die intuïsie (vgl. Dooyeweerd II, 1969, p.474). In die antropologie is dit die aktstruktuur (vgl. Dooyeweerd II, 1969, pp.87-88). Vir Dooyeweerd is die antropologie dan ook slegs 'n analise van die mens as liggaamlikheid en is die aktstruktuur een van die liggaamstrukture saam met die ander drie. Hierdie vier strukture wat die menslike liggaam vertoon, mag

nie met die modaliteite verwar word nie, en mag ook nie as funksies getipeer word nie en dit mag nooit gesien word asof dit 'n weergawe van die hele mens is nie. Die hele mens omvat vir Dooyeweerd, behalwe die tydelike liggaam, ook die tydtransenderende hart. Van hierdie hart is daar geen wetenskaplike kennis nie. Kennis daarvan is geopenbaarde kennis.

Die opvoedkundiges vanuit die Wysbegeerte van die Wets= idee het groot en verdienstelike werk gedoen, veral rondom die aktstruktuur en die ontsluiting daarvan en detailstudies gelewer oor die konsekwensies van sodanige ontsluiting. Hiermee word die indruk gewek dat die hele mens gedek is en tog is dit maar die sog. menslike liggaam, die tydelike mens as individualiteitstruktuur, die mens as liggaam met sy vier enkapties-verweefde strukture: die fisies-chemiese struktuur as pendant vir Aristoteles se materiële; die vegetatief-biotiese struktuur as pendant vir Aristoteles se vegetatiewe siel; die psigiese struktuur wat gelykstaan aan die sensitiewe siel by Aristoteles en laastens die aktstruktuur wat heenwys na die intellektiewe siel. Tog is hierdie vergelyking nie heeltemal korrek nie, want die mens van Aristoteles wat hierdie sielsdele het, is nie die tydelike mens as liggaamlikheid van Dooyeweerd nie. Die ontsluiting van die aktstruktuur as duidend op die wese van die opvoeding is derhalwe 'n misduiding, omdat die mens uit die prentjie verdwyn.

Verder word 'n belangrike rol toegeskryf aan die ontsluiting van die pistiese funksie. Daar word gesê dat die geloofsfunksie deur die hart ontsluit word (Dooyeweerd II, 1969, p.299). Die feit is dat die ontsluiting van die pistiese funksie, waarvan daar gesê word dat dit 'n oop venster na die hemel is (Dooyeweerd II, 1969, p.302) en die hart, baie verwarring wek (is die geloofsfunksie nou 'n oop venster of is dit die hart?). Geloof word ook beskryf as 'n gegrepenheid van die hart deur 'n openbaring van die Arché (Dooyeweerd II, 1969, p.305; Kalsbeek, 1970, p.132). Die geloofsfunksie besit retrosiperende momente na al die laere modaliteite, vandaar dat hulle vir hulle ontsluiting van die geloofsfunksie afhanklik is. Gesien in die lig is God eintlik in die hele tydelike uitgesluit, behalwe vir die "oop venster" na die hemel toe (d.i. die geloofsfunksie). Die religieuse impuls in die hart rig die heenwysende sinvolheid na die Oorsprong (maak dit nie dit wat oor die geloofsfunksie gesê is, dan 'n herhaling nie?).

Daar ontstaan nou verwarring, want God ontsluit die geloofsfunksie in die hart en tog is daar baie nie-Godgelowiges wat wel opgevoed en dus ontsluit is. Wie is daarvoor verantwoordelik (vgl. die hele problematiek in Dooyeweerd II, 1969, pp.306-311).

Spier (1966, p.268) maak ook gewag van dié hele problematiek as hy sê dat Popma (en hyself ook) nie met Dooyeweerd saamstem dat geloof 'n funksie van die mens is nie. Hy sê dan die volgende, verwysend na Popma:

"... that the human faith is not one of the many functions of man like feeling, thinking or love, but it lies on a deeper level. Faith belongs to the transcendent dimension, there where all cosmic modalities converge in the human heart. Faith is therefore the direct religious activity of our heart, which is the root of life."

Die spel met die ontsluiting via antisipasies en retrosipasies het noodsaaklik geword, omdat die mens verdwyn het in die antropologie en Dooyeweerd sy beginsels van universele heenwysing en universele uitdrukking in al hulle konsekwensies moes deurtrek (vgl. Dooyeweerd I, 1969, pp.3-4). So word Dooyeweerd se wysbegeerte 'n spel by die uitbouers van 'n opvoedkunde via hierdie filosofie.

Die feit is dat opvoeding opvoeding van mense deur mense binne bepaalde samelewingskringe is. Hierdie mense is skepsels wat deur God geskape is, aanvanklik uit die stof van die aarde met die asem van die lewe in hulle na die beeld en gelykenis van God met die opdrag om oor die aarde te heers (d.i. om 'n vormende mag uit te oefen. So gesien is vormende mag 'n omvattende opdrag en nie te beperk tot die historiese modaliteit nie). Hierdie mense wat as man en vrou geskape is, dus seksuele verskille vertoon, het onder verleiding van die Satan in sonde geval en algeheel verdorwe geraak. Maar God betoon sy genade in die soenverdienste van Jesus Christus en die uitstorting van die Heilige Gees. Dit is met die mens waarmee die opvoedkundige te doen

kry. En hierop word die aandag in die volgende hoofstuk gevestig en sal probeer word om aan te toon watter konsekwensies dit vir 'n opvoedingskonsepsie inhou.

Tog moet hier pertinent gestel word dat die belangrike van Dooyeweerd vir dié proefskrif geleë is in Dooyeweerd se ontdekking van die religieuse wortel nl. die hart. Daarsonder was daar deurlopende mislukkinge van alle pogings om 'n verbinding te bewerkstellig tussen geloof en wetenskap. Die implikasies van die religieuse wortel is dan dat die wetenskap nie neutraal kan wees nie (vgl. Dooyeweerd I, 1969, voorwoord by eerste uitgawe, p.v.).

HOOFSTUK 6

OP WEG NA 'N MOONTLIKE SKRIFMATIGE OPVOEDINGSTEORIE

1. INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal daar gepoog word om 'n eie siening te gee van die opvoeding as veld van ondersoek. Vir die doel sal daar eers voorveronderstellinge gegee word aangaande die ontologiese en antropologiese onderbou van die opvoeding. Hierna sal die geïdentifiseerde veld van ondersoek, naamlik die opvoeding, wat reeds uit die totaalwerklikheid (i.c. opvoedingswerklikheid) geabstraheer is (vgl. hf. 4) en nou dien as veld van ondersoek, geanaliseer word in steeds kleiner en kleiner wordende verbande. Die doel is om die struktuur van die opvoeding te bepaal asook wat opvoeding is, gesien in die lig van sekere bestaande voorwetenskaplike kennis oor opvoeding (vgl. hf. 4).

Nou sal die implikasies van dit alles, naamlik die analise van die opvoeding bepaal moet word. Die implikasies sal toegepas word op die tersiêre inrigtings - dit is die plek waar 'n onderwyser opgelei word - en dan op die skool - dit is die plek waar die onderwyser gaan werk. Die implikasies van die analise kan ook deurgetrok word na verskillende ander samelewingsverbande, maar sal vir die doel van dié studie nie bespreek word nie.

Hier word die aandag weer eens daarop gevestig (vgl. hf. 4) dat die opvoedkundige voorwetenskaplik weet dat opvoeding toerusting tot roepingsvervulling is. Dit sal bepaalde betekenis vir dié hoofstuk hê.

2. DIE ONTOLOGIESE VOORVERONDERSTELLINGS VAN DIE OPVOEDING

2.1 Opmerking

In die ontologiese en antropologiese voorveronderstellings word daar gebruik gemaak van insigte deur Taljaard (1971 en 1976) en Van der Walt, B.J. (1978).

Ontologie word verkies bo kosmologie, omdat die ontologie gaan oor die kennis van alles wat bestaan. Die Skrifopenbaring verseker nie alleen 'n volledige ontologie nie, maar ook 'n korrekte ontologie, aangesien die Skrif nie alleen openbaar wat bestaan nie, maar ook hoe dit bestaan (Van der Walt, B.J. 1978, p.92).

Taljaard beklemtoon veral die onderlinge samehang en verskeidenheid wat daar in die skepping bestaan (Taljaard, 1976, pp.139-142). Belangrik is om daarop te let dat samehang en verskeidenheid nie twee afsonderlikes is nie, maar 'n eenheid (Van der Walt, B.J. 1978, p.92).

In die lig daarvan dat 'n volledige ontologie asook die samehangende verskeidenheid belangrik is, sal daar in die ontologie gelet moet word op die onderlinge samehang tussen God, die wet en die kosmos (Taljaard,

1976, p.44). Belangrik is ook die feit dat daar by dié ontologie wel 'n onderskeid gemaak word, maar nie 'n skeiding nie (Van der Walt, 1978, p.94). Dit beteken dat die onderskeid van God in transendensie en immanensie nie vir die eie siening geld of kan geld nie. Die siening dat die wet van God 'n grenskarakter vervul, kan ook nie hier gehandhaaf word nie (vgl. Spier, 1972, p.32). Alhoewel die komponente van die ontologie nou afsonderlik aandag verdien, moet die samehang nie uit die oog verloor word nie

2.2 God

God is Skepper van alles wat bestaan, asook Verlosser deur Jesus Christus (Duvenage, 1967, p.40). Dit beteken dat God soewerein oor alles is, ook oor die opvoeding. Dit beteken verder dat alles Gode-subjek is, ook die opvoeding, en die subjektiwiteit mag nie verontagsaam word nie (Taljaard, 1971, p.192). Wie dit doen, sal noodwendig in verabsolutering verval. Dié subjektiwiteit moet egter ook eerbiedig word ten opsigte van alles wat bestaan, want alles is vir hulle bestaan, ontstaan en voortbestaan van God afhanklik. Dit beteken weer dat God soewerein is oor alle instansies, samelewingsverbande waar opvoeding plaasvind, en oor almal wat opvoed en opgevoed word (Taljaard, 1971, p.192). Dit beteken ook dat dit alles tot eer^{en}verheerliking van God moet geskied: "*life is worship*".

Alles het deur God ontstaan en dit beteken dat alles onderworpe is aan sy wil. God se wil kom tot uitdruk-

king in sy wet (Van der Walt, B.J. 1978, p.96).

2.3 Die wet

2.3.1 Inleidende opmerking

Om onderworpe aan God te wees, beteken om gehoorsaam te wees aan die wil van God en dié wil kom tot uitdrukking in sy wet (Taljaard, 1971, p.192; vgl. ook 1976, p.44). Dit beteken ook dat God deur sy wette regeer, omdat Hy die Gewer daarvan is.

Die mens moet kennis neem van dié wette wat daar gestel is vir die skepping om sodoende te kan optree in ooreenstemming met die wette. Dit beteken dat Christus dit moontlik gemaak het vir die mens om weer in 'n korrekte verhouding met God te staan.

Die wette ontstaan vanweë die soewereiniteit van God (Taljaard, 1976, p.44). God openbaar sy ewige krag en goddelikheid in sy werke van die skepping as wette waaraan dinge onderworpe is, sodat hierdie wette as die konkretisering van God se skeppingswil aangedui kan word (Van der Walt, B.J., 1978, p.96). Dit bring die gedagtes van Rom.1:18-25 te berde.

Die gedeelte (Rom.1:18-25) beteken dat daar (meer) erns gemaak moet word met die werke-openbaring waarop die gedeelte die aandag vestig. God regeer oor sy skepping via sy wette wat Hy gegee het om te geld vir alles wat Hy daaraan onderwerp het. Hierdie werke-openbaring is

'n openbaring van God se ewige krag en goddelikheid (Rom.1:20). Die werke-openbaring gee wat van God ge=ken kan word, naamlik sy onsigbare dinge, sy ewige krag en sy goddelikheid (vgl. weer Rom.1:20). Hierdie dinge is sienbaar in die werke, maar is nie die werke self nie (Taljaard, 1976, p.44). Dit wys dus heen na sy soewereiniteit, na sy manier waarmee Hy sy werke regeer: sy wet wat konkretiseringe is van sy wil. Daarom lei kennis van dié wette noodwendig tot kennis van God se ewige krag en goddelikheid en dit lei tot kennis van God se wil waaraan die mens (die skepsel) onderworpe is (Van der Walt, B.J. 1978, p.97).

Dit is verder van belang, soos Van der Walt, B.J. aan=toon (1978, pp.97-98), dat God sy wil vir die dinge in die dinge openbaar. Die wette van God moet dus in sy werke en nie los daarvan nie nagespeur word.

Verder openbaar die Skrif die waarheid dat God alles volgens hulle soorte geskape het (vgl. Gen.1). Der=halwe moet die wet wat vir die eiesoortigheid geld, geëerbiedig word.

Vervolgens word nou aandag gegee aan die verskillende soorte wette wat die konkretisering van die wil van God is.

2.3.2 Dingwette

Dit toon aan dat elke skepsel aan sy eie wet onderworpe is. Dié wette maak nie net die bestaan van dinge

moontlik nie, maar is ook die waarborg van hulle eie aard (Taljaard, 1976, p.47). Dit is juis dié eie, die spesifieke wet wat die rede is vir die eiesoortigheid van elke ding en die gevolglike verskeidenheid in die geskape werklikheid.

Dit beteken dat opvoeding in 'n bepaalde samelewingskring sy eie aard het en aan die wette sal beantwoord volgens die bepaalde samelewingskring, maar dat daar tog 'n trek in die opvoeding is wat universeel gemeenskaplik is by alle opvoedingsinstellings, en dit bly onveranderd. In die opsig het opvoeding dingwette wat sy wet sal bepaal in bv. die kerk of bv. in skool, maar opvoeding vertoon ook die kenmerk dat dit in wese dieselfde bly. Daarom moet die universele, gemeenskaplike trek van die opvoeding bepaal kan word, maar onderworpe aan die instelling se wette waarin dit voorkom. Dit beteken dat opvoeding in wese dieselfde kenmerke sal vertoon, maar tog die kleur sal dra van waar dit sig bevind.

2.3.3 Objekswette

Al die geskape dinge is aan wette onderworpe en kan daarom subjekte genoem word. Hiermee saam is daar ook die ryk van die objekte en hulle is op 'n intieme wyse met mekaar vervleg, maar tog van mekaar te onderskei (Taljaard, 1976, p.53). Die objekswette geld vir die verskillende kwaliteite van een of ander subjek. Dié kwaliteite is dus ook aan hulle eie wette onderwerp. Die objekswette kan as gevolg van die reëlmatige en

wetmatige funksionering van die objekte in die oog verkry word (Van der Walt, B.J., 1978, p.98). Die ryke van die objekte met hulle geldende wette verleen besondere diepte aan die skepping en eers as die kwaliteit van dinge geken word, kan die mens die skepping werklik in sy diens aanwend (Taljaard, 1976, p.54).

Dit het ook betekenis in die voorveronderstellings van die opvoeding. Dit beteken dat alle onderwys of onder- rig nie opvoeding is nie, maar dit wel behoort te ver- gesel. Dit is die toepassing van die objekswette wat die onderwyser kwalitatief 'n opvoeder maak, d.w.s. iemand wat nie net leerstof oordra nie, maar ook toe- rus tot roepingsvervulling.

2.3.4 Struktuurwette

Dit is die innerlike bou-orde in onderlinge samehang (Taljaard, 1976, p.54). Dit is die dele waaruit die geheel bestaan. Die struktuurwet dui op die wyse waarop die verskillende dele in die geheel van 'n ding gestruktureer of saamgestel is (Van der Walt, B.J., 1978, p.98). Dit bepaal die struktuur van die ding of sy konstruksie. Taljaard (1976, p.56-57) is van mening dat dié struktuurwette dieselfde is as die modale wette wat deur Dooyeweerd en Stoker uitgewerk is.

Dit beteken dat ook die opvoeding sy eie wesentlike struktuur sal vertoon. Dit sou dan die taak van die

opvoedkundige wees om die eie struktuur van die opvoeding te gaan ken in die lig van die Woord van God.

2.3.5. Gepositiveerde wette

Die wette verskil van die vorige drie deurdat dit deur die mens daargestel is, terwyl die vorige slegs in die lig van die Skrifopenbaring moontlik is en geken kan word (Van der Walt, B.J., 1978, p.99).

Die gepositiveerde wette wat deur die mens gestel word, is egter nie willekeurig nie. Die mens moet hierin sy wil na die wil van God rig en moet hierin nie die bestaande wette verontagsaam nie. Die mens, as beeld=draer van God, moet heers en beheers deur die krag van sy wil wat hy konkretiseer in reëls en regulasies. Hierin lê die mens se religieuse gesag, nl. dat hy sy lewe in sy verhouding tot God-Drie-enig reël en reguleer (Taljaard, 1976, p.60).

Die mens heers en beheers nie net in sy persoonlike lewe nie, maar as gesagsdraer in 'n samelewingsverband moet hy ook heers en beheers (Taljaard, 1976, p.60). Om dit te kan doen, moet hier ook reëls en regulasies gemaak word in ooreenstemming met die wil van God. Dit beteken dat reëls en regulasies wat 'n gesagsdraer vir 'n bepaalde kring stel, rekening moet hou met die eiesoortige ontiese wet van daardie kring, want dit vergestalt die wil van God. Omdat so 'n kring saamgestel is uit mense, moet ook die sentrale wet

waaraan alle mense onderworpe is, nl. die religieuse liefdeswet, in berekening gebring word.

Dit het ook implikasies vir die opvoeding. Die gesagsdraers in die opvoedingshandeling is derhalwe geroepe om deeglik rekening te hou met die struktuurwette van die instelling waaroor hulle met gesag bekleed is (hetsy skool, huis, kerk ens.) en waarvoor hulle wette positiver. Dit beteken verder dat die gesagsdraer in 'n opvoedingsituasie geroepe is tot die ordelike struktuur en verloop van die opvoeding binne die bepaalde instelling.

2.3.6 Norme/beginsels

Die wette dra 'n meer rigtinggewende karakter as wat dit geldend is (vgl. Van der Walt, B.J. 1978, p.99). Die norme/beginsels hou meer verband met die handeling van die mens op grond van die gepositiveerde wette.

Die ontwikkeling van die menslike kultuur speel 'n groot rol in die toepassing van norme/beginsels. Beginsels en norme verteenwoordig die kennis van die mens en dié formulering van die betrokke ontiese wet. Waar die ontiese wette "natuurlik" is, daar is beginsels en norme kultuurprodukte, onderhewig aan dieselfde wysiginge en veranderinge wat alle kenne as resultaat kenmerk (Taljaard, 1976, p.62). Dit beteken dat alle beginsels en norme 'n voortdurende reformasie behoort te hê.

Taljaard (1976, p.68) meen dat beginsels 'n groot rol speel in die lewe van elke mens; dit help die mens se werklikheidsvisie bepaal wat vanuit sy hart is.

Dit beteken vir die opvoeding dat daar gedurig gepoog moet word om te verander en te konformeer in ooreenstemming met die wil van God. Dit beteken verder dat die opvoedkundige nie metodes en tegnieke mag bly handhaaf wat reeds uitgedien is nie. Dit impliseer ook 'n voortdurende hervorming met die oog op doeltreffende toepassing in die onderrigsituasie.

2.3.7 Slot

Die wette wat gestel is, geld vir die skepping as die gekonkretiseerde wil van God. Die wette en die skepping vertoon 'n onderlinge samehang en daarom moet daar vervolgens gelet word op die skepping van God.

2.4 Die skepping

2.4.1 Inleidende gedagte

Taljaard (1976) en Vollenhoven (1968) sê albei dat die skepping sowel "hemel" as die "aarde" insluit en oor albei proklameer God sy soewereiniteit. Omdat albei onder die skepping ingesluit is, dui dit op die samehang tussen die twee. God regeer oor albei d.m.v. sy wette - die wette waaraan die hemelse en die aardse skepsele onderworpe is; dit is die konkretisering van sy skeppingswil. Hulle verskil egter onderling

van mekaar.

2.4.2 Hemel

Hemel is te onderskei van die aarde, want in die begin het God die hemel en die aarde geskape (vgl. Gen.1:1) en daarna word in die Skrif verder gehandel oor hoe die aarde geskep is.

As skepping is die wêreld aan sy eie wette onderwerp, alhoewel min van die hemel aan ons bekend is. Wat die mens weet, weet hy vanuit die Woordopenbaring (Taljaard, 1976, p.69).

Die hemel moet onderskei word van die hemel as uitspan-sel, as die sterrehemel. Die uitspan-sel en die ster-rehemel behoort tot die aarde. Tog is daar kragtens die skepping 'n korrelaat tussen die hemel en die aarde.

2.4.3 Die aarde

Die aarde dui implisiet die rykdom aan wat God daarin geskape het (Taljaard, 1976, p.72). Die aarde as die alles insluitende en die aanvanklike ingeslotene wat uit die aarde in 'n bonte rykdom van verskeidenheid evolueer het, vertoon noodwendig dieselfde struktuur sover dit die grondtrekke daarvan raak (Taljaard, 1976, p.72).

Daarom is kennis van die aarde en die samehangende verskeidenheid moontlik as die grondtrekke daarvan geken word. Die aarde in sy verskeidenheid moet ook in hulle samehang leer ken word. Hier kan gelet word op die eienaardige betrekking tussen die aardsgeskapene en God. Hierdie betrekking is bekend as die "verbond" en in die verbond neem die mens van die kant van die aardsgeskapene die belangrikste plek in soos blyk uit die "religie". Religie dui die verbond aan van die kant van die aarde as pool via die mens as kroon van die aardse skepping.

Die aardsgeskapene het basiese grondtrekke en 'n aantal kan onderskei word, beginnende by die mees omvattende tot die minder omvattende (vgl. Taljaard, 1976, pp.72-73). Vervolgens word op die basies grondtrekke gelet.

2.4.4 Basiese grondtrekke

2.4.4.1 Die subjektiwiteit en objektiwiteit

Tot die skepping behoort sowel hemel as aarde wat daar in ooreenstem dat hulle Gode-subjek is. Die subjektiwiteit van die aardse eksistent of van die aardsgeskapene konkrete realiteit dui dus God se soewereiniteit daaroor aan (Taljaard, 1976, p.73). Daarom kan alle aardsgeskapene konkrete realiteite, d.w.s. stof, plant, dier en mens en alle samelewingskringe subjekte genoem word. So word die ontiese bestaan van die wêreld van subjekte aangetref.

Daar word egter ook 'n wêreld van objekte aangetref. Dié objekte bestaan nie as entiteite of konkrete realiteite nie (Taljaard, 1976, p.73). Die wêreld van die objekte dui op die wêreld van die kwaliteite en die kwaliteite bestaan nooit op hulself nie, maar is altyd kwaliteite van konkrete realiteite. So maak die mens gebruik van die materiaal se kwaliteite om die verlangde doel te bereik. So is die materiaal se kwaliteit dan altyd 'n kwaliteit van hierdie of daardie ding of mens of samelewingskring. Om nou hieruit aan 'n spesifieke behoefte te voorsien, moet dit (materiaal, ding, mens of samelewingskring) 'n betrokke kwaliteit besit.

2.4.4.2 Tydsheid

Met die skepping, in die "begin" dui God aan dat sy skepsele deel het aan die grondtrek van tydsheid en dat hierin ook 'n verskil met Homself na vore kom, nl. dat Hy ewig is.

Gen.1 maak ook melding van onderskeidings binne die tydsheid van die geskapene, met name die aardsgeskapene. Hiervan is daar sprake as daar gelees word van "En God het die lig dag genoem en die duisternis het Hy nag genoem" (Gen.1:5).

As grondtrek van die geskapene is die tydsheid daarvan ook nie 'n saak van die voor-sondevalse era of die tydens-die-sondevalse-era nie. Dit bly 'n grondtrek van die hemel en aarde (Taljaard, 1976, p.75), asook

'n grondtrek na die herskepping van die hemel en die aarde. Dit beteken dat die tydsheid van die skepsel nooit verander met betrekking tot die ewigheid van God nie.

Daar moet teen gewaak word om die tydsheid van die skepsel tot skepselwees te verhef; dit is geen konkreet geskape realiteit nie, maar is slegs 'n grondtrek van sodanige realiteit.

2.4.4.3 Universaliteit en Individualiteit

In elke ding wat aan 'n wet onderworpe is, in elke subjek dus, kan 'n universele sowel as 'n individuele aspek onderskei word (Taljaard, 1976, p.80). Die onderlinge samehang tussen die universele en individuele in dieselfde ding is dié van gelykwaardigheid.

Behalwe die gelykwaardigheid, bestaan hulle ook altyd en orals gelyktydig as aspekte van dieselfde ding. Hulle is nie self realiteite nie, maar is grondtrekke van 'n realiteit.

Die universaliteit en individualiteit is 'n grondtrek van die skepsel - nie van God nie, en ook nie van die wet nie (Taljaard, 1976, p.81). Die universaliteit en individualiteit dui op die andersheid van elke ding binne 'n gemeenskaplike soortlikheid. Daarom tipeer Taljaard (1976, p.81) hierdie andersheid as die subjektiewe identiteit van 'n spesifieke ding.

2.4.4.4 Genesiteit

As basiese grondtrek word die aandag hierdeur op alle dinge gevestig. Behalwe die eerstes wat deur God geskape is, is die ander in 'n evolueringsproses vanuit die oorspronklik alles-insluitende, dat alles voortgekom het en voortkom uit vorige dinge (Vollenhoven, 1968, p.61). Daar is egter 'n uitsondering nl. Christus.

Hierdie genetiese proses word aangetref in al die ryke wat God geskape het nl. stof, plant, dier en mens, sowel as in al die samelewingskring (Taljaard, 1976, p.88). Hier moet verder onthou word dat die proses slegs aanwesig is binne die ryke waartoe die ding behoort en dit is hoofsaaklik ook slegs tot die soorte binne die ryke beperk.

Vollenhoven (1968, p.62) vestig die aandag daarop dat die genetiese verband oorgang van een of meer dinge uit 'n intra-individuele in 'n inter-individuele samehang insluit.

2.4.4.5 Waardebepaaldheid

In Gen.1:31 staan daar:

"Toe sien God alles wat Hy gemaak het en - dit was baie goed".

Dit word telkens gesê van skepsele, van dinge: stof, plant, dier en mens, van al die dinge waaroor God sy

soewereiniteit verklaar het, wat Hy met sy wette regeer, dus van alles wat aan eiesoortige ontiese wette onderworpe is.

God rig die mens se aandag daarop dat hierdie skepsele volmaak aan hulle wette beantwoord en dat daardeur 'n waarde "goedheid" gerealiseer word. Waardes bestaan dus wel, maar hulle is nie 'n eie selfstandige ryk of realiteit nie - dit bestaan as 'n grondtrek van die skepsel (Taljaard, 1976, p.95).

God openbaar verder dat die waardes positief en negatief is, dat daar 'n antitese in die waardewêreld ontstaan a.g.v. die sondeval. Dit bestaan uit goed en kwaad. Hierdie antitetiese karakter het grondleggende betekenis vir die ontiese wet waaraan die mens onderworpe is, nl. die liefdeswet. Vandaar dat die wet my gebied om myself en my naaste lief te hê in sover ons die beeld van God vertoon. Dieselfde wet gebied die mens om homself en die naaste te haat in soverre hulle nie die beeld van God vertoon nie (Taljaard, 1976, p.95).

Die val in sonde deur die mens was radikaal, tot die wortel van sy bestaan toe. Dit het sy hart en die rigting van die hart tot God geraak, want dit het afvallig van God geword, en so word die waardebepaaldheid van die mens ook geraak.

2.4.4.6 Modale bepaaldheid

Ook die modale bepaaldheid is 'n grondtrek van die aardsgeskape konkrete realiteit w.o. ook die samelewingskringe ressorteer (Taljaard, 1976, p.98). Die modale bepaaldheid dui die synswyse van die syn aan. Dit beteken dat die modaliteite self nooit konkrete realiteite kan wees nie, maar hulle is synswyses van 'n konkrete realiteit.

Die modale bepaaldheid dui op die struktuur, hoedanig dinge gekonstrueer is. Hieronder het Dooyeweerd en Stoker reeds indringende studies onderneem en albei onderskei 'n hele aantal modaliteite en die ordening daarvan.

Die modale struktuur van die aardsgeskape subjek, het sy struktuur van God vanaf die oomblik van sy geskape=wording; dus het 'n ding reeds voor die sondeval hier= die struktuur besit (Taljaard, 1976, p.101).

2.4.5 Samevatting

Uit die ontiese voorveronderstellings kan gekonkludeer word dat die skepping gebonde is aan wette en dat die aarde as geskapene sekere grondtrekke vertoon. Omdat die mens en die samelewingskringe deel van die aardsgeskapene is, sal die aarde, die mens en verskillende samelewingskringe dieselfde grondtrekke besit.

Verder moet onthou word dat die mens die kroon van die skepping is, geformeer uit die stof van die aarde met die asem van die lewe in sy neusgate. Daarom is die mens vervolgens van belang en word daar nou gelet op antropologiese voorveronderstellings.

3. ANTROPOLOGIESE VOORVERONDERSTELLINGS

3.1 Opmerking

Die antropologie vloei voort uit die ontologie en is 'n onderdeel van die leer aangaande die "aarde".

By die tipering en vasstelling van sekere voorveronderstellings rakende die mens sal daar eers 'n tipering van menswees gegee word en dan sal gekyk word na die mens in die besonder as geskape na die beeld en gelykenis van God.

3.2 'n Algemene tipering van menswees

3.2.1 Inleiding

Die mens wat geskape is deur God, na sy beeld en gelykenis, is geformeer uit die stof van die aarde en sal daarom dieselfde basiese grondtrekke vertoon as wat die aardsgeskapene vertoon (vgl. paragrawe 2.4.4 - 2.4.9). Nou moet daar op die basiese grondtrekke van die mens gelet word. Maar hy is mens en daarom moet vasgestel word wat menswees beteken! En dan moet beklemtoon word dat die mens 'n religieuse wese is.

3.2.2 Subjektiviteit en objektiviteit

Die Skrif proklameer die soewereiniteit van God oor alle menslike aktiwiteite. Dit beteken dat die mens en die ontwikkeling van al sy aktiwiteite Gode-subjek is. Omdat die mens na die beeld van God gemaak is, is hy 'n religieuse wese en is hy onderhewig en gehoorsaam aan die wette van God, en veral aan die liefdeswet (Taljaard, 1976, p.168).

Die mens was verder geskape en toegerus met die vermoë om die liefdeswet te kan gehoorsaam, en die wil van die mens was oorspronklik in ooreenstemming met die wil van God. Dit beteken dat die menslike aktiwiteite in ooreenstemming moet wees met die liefdeswet: die menslike aktiwiteite ontspring vanuit die hart van die mens. Die menslike subjektiviteit sluit hom in sy totaliteit in, sy hart en al sy aktiwiteite met die opdrag om 'n toegewyde lewe te lei.

Die mens is ook toegerus met 'n groot aantal kwaliteite (Taljaard, 1976, p.169) wat gebruik moet word in die volvoering van sy roeping op aarde van heers en beheers. Dié kwaliteite van die mens kan afsonderlik geïdentifiseer word. Elkeen van die kwaliteite is uniek en moet as sodanig onderskei word. Hierdie rykdom aan kwaliteite word aangedui met die begrip objektiviteit: 'n wêreld van objekte.

3.2.3 Tydsheid

Die uniekheid van die mens se tydsheid kan gesien word in die feit dat die dood nie die finale einde van die mens is nie. Tog is die mens nie ewig nie (Taljaard, 1976, p.170). Deur die soenverdienste van Christus aan die kruis gaan die tydsheid van die mens voort tot in die ewige voortduurte en daarom moet die mens sy tyd hier op aarde nuttig bestee. Tog beërf almal nie die ewige lewe nie; sommige wel die ewige dood.

In die mens se bestaan hier op aarde ondergaan hy 'n ontwikkeling t.o.v. vele sake, maar die tydsheid as grondtrek van die mens verander nooit nie en bly altyd dieselfde.

3.2.4 Universaliteit en individualiteit

Die hele mensheid het ontstaan vanuit Adam. Die eenbloedigheid van die mens is 'n aspek van sy universaliteit (Taljaard, 1976, p.170). Die universaliteit van die mens is geleë in die feit dat hy 'n mens, 'n religieuse wese is. Dit geld vir geen ander lewende geskapene nie.

Die mens is ook 'n eie ek en niemand anders nie. Dit bring sy individualiteit na vore. Die mens se individualiteit kan spesifiek gekarakteriseer word deur sy eie hart en sy verhouding tot God (Taljaard, 1976, p.171). Elke aktiwiteit vanuit die mens se hart dra sy eie individuele karakteristieke kenmerk wat spesi-

fiek eie aan die mens is. Die mens is egter nie afgeslote nie, maar is deel van verenigings en samelewingsverbande. In die opsig speel samelewingsverbande 'n rol in die bepaling van die karakter van sy aktiwiteite.

3.2.5 Genesiteit

Reeds is gesê dat die hele mensheid ontstaan het uit Adam. Deur Eva, sy vrou, het God die moontlikheid van die genetiese proses in mense bewerkstellig. Met die begin van 'n nuwe lewe, word die moontlikheid geskep van 'n nuwe religieuse wese (Taljaard, 1976, p.172).

Ook die dier besit die potensiaal van dié genesiteit, maar nie gelei deur die Heilige Gees nie. Die genesiteit in die lewe van die mens word gerig en gelei deur die Heilige Gees. In die taak van elke generasie om oor die aarde te heers en dit te beheers, word die mens geroep om sy roeping op aarde te vervul. So word die geskiedenis deel van die genesiteit. Geskiedenis is dinamies en is altyd in 'n staat van verandering en dit impliseer dat die mens nie staties is of mag wees nie (Taljaard, 1976, p.173). So gesien is die geskiedenis deel van die mens se genesiteit en daarom ook deel van een van die mens se basiese karaktertrekke.

3.2.6 Waardebepaaldheid

Die mens het deel aan die basiese karaktertrek van goed en kwaad wat getipeer kan word as waardebepaaldheid. Die mens as geskape na die beeld en gelykenis van God het in sonde geval en kom so totaal in die mag van Satan. Die sondeval impliseer die algehele verdorwenheid van die mens. Die antitese tussen goed en kwaad word nou deel van die mens.

Die weg tot redding is moontlik gemaak deur die verlossingswerk van Jesus Christus en so word dit weer moontlik om die hart gedurig op God te rig, wat slegs moontlik is onder leiding van die Heilige Gees.

Die geredde mens se waardes sal totaal vernuwe word met die wederkoms van Christus en dit sal ook die perfekte binding van die hart aan God wees, sodat die mens weer gehoorsaam aan Hom kan word. In hierdie gehoorsaming of ongehoorsaming van die wet lê die realisering of konkretisering van waardes opgesluit- positiewe of negatiewe waardes.

3.2.7 Modale bepaaldheid

Al die onderskeibare modaliteite word in die mens aangetref (Taljaard, 1976, p.175). Die modaliteite is die wyses van bestaan van die mens wat dit vir die mens moontlik maak om sy roeping op aarde te volvoer.

Verder is dit die taak van die mens om selfs oor sy eie funksies te heers. Watter aktiwiteite ookal onderskei word, moet onthou word dat hulle die aktiwiteite van 'n mens is, 'n religieuse wese. Hulle kom voort uit die hart van die mens. Oor die verskillende indelinge van die modaliteite word hier nie gehandel nie, maar hier kan volstaan word met die gedagte dat dié modaliteite die mens in sy totaliteit modaal karakteriseer.

3.3 Die besondere tipering van menswees

3.3.1 Inleidende gedagte

Die besondere van menswees kom na vore in die feit dat die mens geformeer is uit die stof van die aarde na die beeld en gelykenis van God, met die asem van die lewe in sy neusgate. Dat die mens na die beeld van God gemaak is, veronderstel dat daar 'n verhouding is tussen God en die mens as sy maaksel. Nou word gelet op die verhouding wat daar tussen God en die mens bestaan. Die verhouding is dan die tipering van die mens as geskape na die beeld van God.

3.3.2 Die verhouding God-mens soos dit oorspronklik bedoel is

God stel die mens in 'n verhouding tot Homself (Taljaard, 1976, p.155). Verder sê God die mens so dat hy aan wette gehoorsaam is. Van die mens word verwag om in liefde te antwoord en dit is die gehoorsaamheid

van die mens (Van der Walt, B.J., 1978, p.120). Van die liefdes-gehoorsaamheidsverhouding kan ook gespreek word as 'n religieuse verhouding (vgl. Heyns, 1974; Taljaard, 1976, pp.153-158).

Hierin is die mens se beeldskap geleë (Van der Walt, B.J., 1978, p.121). God stel die mens in 'n intieme relasie tot Homself, soos wat daar binne die Drie-eenheid bestaan. Daarom kan gesê word dat die mens in homself die beeld en gelykenis van God Drie-enig vertoon (vgl. Taljaard, 1976, p.153; Van der Walt, B.J., 1978, p.121).

Die beeldskap is nie los van die sentrale liefdeswet nie. Die religieuse liefdeswet eis 'n lewe van diens aan God en die diens aan God sluit die taak om te heers en te beheers in (vgl. Taljaard, 1969). Dit sluit ook in dat die mens die kroon van die skepping van God is. Dit sluit verder 'n bewuste gehoorsaamheidsrelasie tot die ontiese wet in.

3.3.3 Die verhouding word geaffekteer

As gevolg van die sondeval word die oorspronklike verhouding wat daar tussen God en die mens bestaan het, aangetas. Die hart van die mens wat eers net op God, in gehoorsaamheid aan sy liefdeswet gerig was, word nou ook gerig op 'n ander god, weg van God af (vgl. Taljaard, 1976, p.158 e.v.; Van der Walt, B.J., 1978, p.121). Dat die hart nou op iets anders gerig word, is 'n teken dat die opdrag van God nie gehoorsaam is

nie. en is die gevolg van ongehoorsaamheid en is bewys van die antitese a.g.v. die sondeval.

Belangrik is om daarop te let dat die sondeval nie die menswees (vgl. paragrawe 3.2.2 - 3.2.7) as sodanig aantast nie (Taljaard, 1976, p.154).

Die sondeval is die gevolg van ongehoorsaamheid, wat spruit uit die feit dat die mens self wetgewer wil en wou wees. Daarom raak hy afvallig en word die afval gestraf met die dood. Dood in die verband hou dan in 'n wegrukking van die mens uit sy oorspronklike taak van heers en beheers. Die mens kan hom egter nie totaal losmaak van sy verhouding tot God nie. Die Skrif leer van redding en genade. Die mens bly 'n religieuse wese ook na die sondeval.

3.3.4 Die vernouing word herstel

Verlossing deur Jesus Christus deur die werking van die Heilige Gees maak weer dat die verhouding tussen God en die mens herstel word. Die mens word vernuena die beeld van God (Kol.3:10; vgl. Pop, 1972, pp.50-51).

Beeldskap dui daarom op 'n verhouding en nie iets in die mens nie (Van der Walt, B.J., 1978, p.122). Heyns sê (1974, p.153) dat beeldskap van die mens as die verhouding tussen God en mens 'n gawe en tegelykertyd 'n opgawe is.

Beeldskap beteken nie 'n hoëre siel en 'n laere liggaam waar die hoëre onsterflik is en die laere sterflik is nie (vgl. Pop, 1972, p.43; Heyns, 1974, pp.151-158 en Taljaard, 1976, p.152). Die mens is 'n eenheid en is primêr 'n verhoudingswese - 'n feit wat Heyns (1974, pp.85-90) sterk beklemtoon.

Daarom kan gesê word dat die mens, geskape na die beeld van God, in verhouding staan, maar verder dat God die mens beplan, ontwerp en geskape het (Heyns, 1974, p.74), dat die mens geroep is tot die vervulling van sy taak hier op aarde van heers en beheers en dat die mens hier= voor toegerus is en verantwoordelik is aan God.

Tereg sê Heyns (1974, p.84):

"... kan die mens nooit verstaan word buite sy verhouding tot God nie; en moet vanuit die verhouding alle ander verhoudinge waarin die mens staan begryp word."

3.4 Verdere voorveronderstellings in 'n antropologie

Deur die Skeppingsverbond stel God die mens in 'n dubbele relasie, nl. tussen Hom en die mens en tussen die mens en God. So word alle ander aardse skepsele via die mens in 'n relasie tot God gestel (Taljaard, 1971, p.194). Vgl. "Vervloek is die aarde om jou ontwil" (Gen.1).

Menslike vryheid impliseer noodwendig verlossing van sonde: 'n herstel van die verbreekte kind-Vaderverhouding, en sodoende gehoorsaamheid aan die wet van God soos dit voor die sondeval was, nou ten dele afhange van die graad van genade (Taljaard, 1976, p.195). Dit impliseer vir die opvoeding dat om vry te wees, wetsgehoorsaamheid is.

Verdere voorveronderstellings wat geld, is dat die mens Verbondsampthe het, nl. die van profeet, priester en koning. Ter vervulling van die ampte is die mens toeges met gesag. Die gesag het betrekking op die menslike bestemming van heers oor alles rakende die aardse skepping. Die gesag kom tot uiting ook in die mens-medemensverhouding waar elke gesagsdraer dan geroepe is tot opvoeding, want opvoeding sonder gesag is 'n onmoontlikheid (Taljaard, 1971, p.196).

4. VOORVERONDERSTELLINGS UIT DIE SAMELEWINGSLEER

4.1 Ter inleiding

Vanuit die skepping kan gesien word dat God die insteller van samelewingskringe is. Adam en Eva vorm 'n huweliksgemeenskap deurdat God die nuwelik instel. Die huwelik dui op eevlesigheid en daarom is die samelewingskringe eiesoortig en nie tot mekaar herleibaar nie.

Radikale verskeidenheid sowel as soort-differensiasie moet albei in die verskillende samelewingskringe tot

hul reg kom (Taljaard, 1976, p.188).

Net soos die mens 'n eiesoortige aardsgeskepe realiteit is, so is elke eiesoortige samelewingskring 'n konkrete realiteit wat van elke ander eiesoortige samelewingsverband as konkrete realiteit verskil en onderworpe is aan sy eie Godgegewe wet. Hierdie wet waarborg die samelewingskring se eiesoortigheid, en plaas dit onder die absolute soewereiniteit van God en is self 'n konkretisering van God se wil met die geskapene (Taljaard, 1976, pp.194-195).

Omdat 'n samelewingskring deel is van die aardsgeskepe, sal dit ook aan die reeds bespreekte, basiese grondtrekke beantwoord. Aan die basiese grondtrekke word hier nie weer aandag gegee nie (vgl. paragrawe 2.4.4 - 2.4.9 en 3.2.2 - 3.2.7). Hier word die aandag net op enkele voorveronderstellings gevestig.

4.2 Verdere voorveronderstellings uit die samelewingsleer

Niks is aan die soewereiniteit van God te onttrek nie, ook nie die samelewingsverbande nie. Elke samelewingsverband het egter 'n eiesoortige gesagstruktuur met gesagsdraers en gesagsonderdane (vgl. ook paragraaf 2.3.5). Vir die ordelike funksionering van 'n samelewingskring is dit die verantwoordelikheid van betrokke gesagsdraers om reëls en regulasies daarvoor te maak. Hierdie reëls en regulasies is positivering van die liefdeswet onder leiding van die ontiese verbandswet

deur die betrokke gesagsdraers (Taljaard, 1971, p.196).

Taljaard (1976, p.197) sien die modale toerusting ook as van belang vir die saamlewe van die mens. So is samewerking tussen mense moontlik a.g.v. die linguale aspek: dit beteken daar kan op taalgebied met mekaar gekommunikeer word.

Verder word daar 'n groot verskeidenheid samelewings= verbande aangetref en hier moet rekening gehou word met hulle eiesoortigheid en anderssoortigheid. Geen eiesoortige mag tot 'n ander eiesoortige herlei word nie. Die eiesoortigheid word bepaal deur die bepaalde skeppingsordinansie, en die skeppingsordinansie kleur elke modaliteit om dit tipies van die betrokke verband te maak (Taljaard, 1976, p.198).

In 'n samelewingsverband is mense op 'n tipiese wyse tot 'n eenheid saamgebind. So sal die gemeenskaplike geloofsbelijdenis mense as 'n eenheid binne 'n kerk bind.

Alle verbande met nulle tipiese verbandseiesoortigheid, vryheid en gesag het 'n opvoedingstaak wat gekwalifiseer word deur die verband se skeppingsordinansie. Die ordinansie moet gesoek en gekonkretiseer word in die lig van die Skrif (Taljaard, 1971, p.198). Hier moet egter onthou word dat opvoeding geen skeppingsordinansie is nie, maar 'n menslike handeling, 'n noodsaaklike onderdeel van sy bestemming, self onderworpe aan wette. Daarom is die opleiding van onderwysers nie identies met opvoedkunde nie, maar sluit opvoedkunde

in. Daarom sal opvoeding relatiewe verskille hê in die drie onderriggewende instansies, nl. die primêre skool, die sekondêre skool en die universiteit. Opvoeding neem elke keer die kleur aan van die verband waarin dit plaasvind en vertoon dus verbandstipiese verskille.

5. SLOT

Uit die voorveronderstellings blyk dit dat opvoeding ontologiese, antropologiese sowel as voorveronderstellings uit die samelewingsleer het. Uit die voorveronderstellings is daar wel enkele konklusies getrek na die opvoeding toe, maar opvoeding self het nog nie aanbod gekom nie. Daarom moet ons nou oorgaan tot die analise van opvoeding. Belangrik is om hier te onthou wat reeds in hoofstuk 4 gesê is oor ons voorwetenskaplike kennis van opvoeding waar o.a. gekonstateer is dat die opvoedkundige voorwetenskaplik weet dat opvoeding toerusting tot roepingsvervulling is.

6. ANALISE VAN OPVOEDING

6.1 Inleiding

Uit die analise tot dusver in hierdie proefskrif het dit geblyk dat opvoedingswerk oor 'n wye spektrum van die samelewing geskied. Trouens dit het geblyk dat binne elke samelewingsverband daar van opvoeding sprake is (vgl. hf. 4) en dan ontstaan die vraag onwillekeurig oor selfopvoeding en in hoeverre daar van selfopvoeding

sprake kan wees.

6.2 Opvoeding en samelewingsverbande

Dit is duidelik dat elke samelewingsverband 'n tipiese struktuur vertoon met 'n eiesoortige gesagstruktuur (vgl. die hoofstuk paragraaf 4.2). Dit is ook duidelik dat die gesagsdraers van elke samelewingskring besig is om op velerlei wyse die lewe van die betrokke verband te reël en te reguleer (Taljaard, 1971, p.197). Op die wyse word die samelewingsverband uitgebou en tot bloei en groter ontplooiing gebring. In hierdie handeling is daar altyd 'n element van opvoeding aanwesig. Juis omdat dit 'n element van opvoeding is, kan baie tipes samelewingsverbande en verbandsaktiwiteite onderskei word, maar daarbinne een gemeenskaplike element, nl. opvoeding.

Dit moet 'n persoon noodwendig daarvan oortuig dat die opvoedingstruktuur, alhoewel gevarieerd, tog basies is en binne sodanige aktiwiteite onderskeibaar is en derhalwe ook abstraherbaar is vir nadere analise.

6.3 Opvoeding en gesag

In 'n samelewingsverband is daar iemand wat sorg vir reëls en regulasies. Hiermee gepaardgaande word die eienaardigheid aangetref dat opvoeding altyd een of ander vorm van gesag veronderstel en altyd gesagsdraer en gesagsonderdaan veronderstel. Hiermee word nie beweer dat opvoeding 'n eenrigtingverkeer is vanaf

die gesagsdraer na die gesagsonderdaan nie - voorbeelde van die teendeel is talryk. Hoe groot die verskeidenheid tussen die samelewingsverbande ookal is, en hoeveel tipes gesagsdraers daar is, die opvoeding wat hulle verrig, vertoon 'n gemeenskaplike karakter.

6.4 Opvoeding en selfopvoeding

Wat is nou die geval met selfopvoeding - as so iets moontlik is? Hier is dit nodig om die tipiese aard van die mens as 'n religieuse wese in berekening te bring. As religieuse wese staan die mens in 'n verhouding van gehoorsaamheid of ongehoorsaamheid tot God. Hierdie mens, geskape na die beeld en gelykenis van God, is koningskind in sy opdrag om te heers en te beheers. Die mens is dus as gesagsdraer geskape en hierdie gesag raak nie alleen sy verhouding tot die res van die aardse skepsele nie, dit raak ook die mens se verhouding tot homself (vgl. De Graaff, 1968, p.41).

Die mens is ook geroepe tot selfbeheersing. Hy moet oor sy eie aanleg en talente, oor sy eie begeertes, verlangens, drifte, smake ens. heers en dit beheers so dat sy individuele lewe ook 'n geordende lewe in diens van God kan wees. So het die mens ook hierin 'n gesagsrelasie sowel as 'n uitgebreide taak en dit is 'n sine qua non dat in hierdie aktiwiteite daar ook 'n faset van opvoeding aanwesig is. En omdat dit opvoeding is, sal dit dieselfde struktuur vertoon as die opvoeding wat elders, d.w.s. in die samelewingsverbande, aangetref word.

6.5 Opvoeding as toerusting tot roepingsvervulling

6.5.1 Opmerking

Uit die voorbeelde wat vroeër ontleed is (vgl. hoofstuk 4), het geblyk dat die gemeenskaplike element wat telkens verskyn het in die gevarieerde situasies, die kwessie van toerusting tot roepingsvervulling was.

Hiervolgens is opvoeding geïdentifiseer as die toerusting wat iemand ontvang, voortdurend in toenemende mate ontvang met elke handeling wat hom binne die betrokke samelewingsverband raak (vgl. hoofstuk 4 pp.223-224; 234-235).

Verder moet hier onderskei word tussen die begrippe roeping en gespesifiseerde roeping. Dit word verkies om hier nie die begrip "beroep" te sekulariseer nie. Eerder word verkies om te praat van roeping in die breë sin van die woord as heers en beheers volgens die skepingsopdrag (Gen.1:26). Maar reeds in die eerste familie op aarde het daar spesialisering van beroep as roepingsvervulling ingetree - Kain 'n landbouer en Abel 'n skaapherder. Hierdie spesialisering het onbeperkte moontlikhede en oor elk van hulle het God sy absolute soewereiniteit geproklameer. Vandaar dat elk van hulle Gode-subjek is en aan Hom toegewy behoort te wees. Dit impliseer die toerusting van die mens tot volvoering van sy beroep as gespesialiseerde roepingsvervulling. Daarom word daar hier verkies om te praat van 'n roeping en 'n gespesialiseerde roeping.

6.5.2 Opvoeding as toerusting tot roepingsvervulling

Hierdie toerusting van die mens(kind ens.) hang egter nie in die lug nie (Coetzee, 1973, p.78). Hierdie toerusting is daarop toegespits om die mens as't ware met 'n "wapenrusting" uit te rus sodat hy sy roeping op aarde sal kan vervul. Dit is dus toerusting tot roepingsvervulling.

Ook die roepingsvervulling hang nie in die lug nie. Met die skepping het God die roeping alreeds vasgelê, nl. heers en beheers. Hierdie heers en beheers is egter geen eensydige saak nie, want die veelheid mense, elk met sy eie subjektiewe identiteit, elk met sy eie gawes en talente veronderstel 'n verskeidenheid van gespesialiseerde roepinge, 'n gevarieerdheid in die heers en beheers, so ryk soos die rykdom wat God in die aarde ingeskape het. Hier sou gepraat kon word van 'n veelkleurige rykdom van roepinge in die aardse beheersing bv. onderwysers, predikante, instrukteurs, ekonome, wetenskaplikes, ens.. Toerusting tot roepingsvervulling ontbloot die volle rykdom van mense se bestaan in hulle heerskappy oor die aardse skepping.

Dié toerusting kom nie na die mens as toerusting as sodanig nie, maar dit kom tot die mens wanneer hy op menigerlei wyse ontplooi word as volledige mens (vgl. Van der Walt en Dekker, 1978, p.25).

Toerusting tot roepingsvervulling geskied vanaf die wieg tot die graf - miskien nog voor die wieg, en mis=

kien tot na die graf. Toerusting tot roepingsvervulling is dan nie alleen die dure plig van gesagsdraers nie, maar ook 'n heerlike roeping van elkeen (Schutte, 1976, p.88). Dit is so, en moet so wees, omdat dit 'n medewerking is aan die toerusting van 'n mens om sy roeping op aarde te vervul daar waar dit God behaag om hom te plaas om te werk, saam te werk aan die uitbreiding van God se koninkryk op aarde (Heyns, 1974, p.73).

Die toerusting van die mens is 'n heerlike werk, omdat dit 'n werk is wat aan 'n mens gedoen word, of hierdie mens nou pas gebore is, in sy kinder- of puberteit=skoene staan, in die fleur van sy lewe is of reeds in die aand van sy lewe is, hy is en bly mens - uit die aarde, aards, maar geskape na die beeld en gelykenis van God. Hy is Konings-kind wat onverganklik is kragtens sy skeppingsaard (Heyns, 1974, p.76), wat sal lewe al het hy ook gesterwe (vgl. Joh.11:25-26).

Koningskind is die mens, maar die feit van die sondeval moet in berekening gebring word. Die mens het algeheel verdorwe geraak en dit bemoeilik die toerusting tot roepingsvervulling. Tog is die verlossing ook 'n feit en daarom ook die heerlikheid van die leiding van die Heilige Gees in hierdie volvoering van die roeping vir roepingsvervulling.

Daar moet onthou word dat daar met 'n mens, met mense te doen gekry word en dat die mense religieuse wesens is, wesens wat in relasie tot God staan, 'n relasie wat selfs nie eers deur die dood afgesny kan word nie (De

Graaff, 1968, p.43). Hierdie relasie is wel 'n afval-
lige relasie na die sondeval (apostasies), maar dit is
'n herstelde relasie deur die soendood van Christus.

As dit nou alles in ag geneem word, moet onthou word
dat hierdie mense ^{met} die grootste omsigtigheid en eerbied
behandel moet word, ook in die mens se aktiwiteite teen=
oor hulle waarin daar spore van opvoeding aanwesig is
(Schutte, 1976, p.87). Verder moet onthou word dat
toerusting tot roepingsvervulling ook hand aan hand
gaan met gehoorsaamheid - gehoorsaamheid in die eerste
instansie aan die geboorte en ordinansies van God, soos
De Graaff (1968, p.107) dit uitdruk:

*"... leading the child toward a certain goal ac=
cordingly to certain norms teaching him to submit
himself willingly to God's ordinances."*

So gesien word die doopsbelofte ('n opvoedingstaak) wat
die ouers in die kerk moet aflê - om hulle kinders in
diê leer te onderrig of te laat onderrig - nou ook ver=
staan. Hier word daar egter 'n kerklike leer en kerk=
like onderrig bedoel, maar daarin is egter 'n gemeen=
skaplike opvoedingselement, want daardeur ontvang die
dooplidmaat ook toerusting tot roepingsvervulling..

Gesien in die lig kan mens verstaan wat bedoel word as
gesê word dat iemand opgevoed moet word tot 'n goeie
lidmaat van die kerk, of burger van die staat of 'n
goeie kind in die huis ens.. Hy is toegeerus om sy
roeping aldaar in gehoorsaamheid aan die betrokke or=
366

dinansies ten beste te vervul.

Opvoeding is toerusting van die mens tot roepingsvervulling. Hierdie mens en sy toerusting tot roepingsvervulling verg afsonderlike aandag. Vandaar dat voorveronderstellings ten opsigte van die ontologiese, antropologiese en samelewingsleer 'n sine qua non vir die opvoedingsfilosofie is.

6.5.3 Opvoeding as toerusting tot roepingsvervulling is ensiklopedies

6.5.3.1 Opvoeding as toerusting

Om sy roeping op aarde te kan vervul, om sy bestemming te kan verwesentlik, vereis dat die mens ten beste en so volledig as menslik moontlik sy gawes en talente, sy vermoëns en kragte sal ontwikkel (Van der Walt en Dekker, 1978, p.35). In die algemeen kan gestel word dat roepingsvervulling die uitvoering van die skeppingsopdrag aan die mens is: heers en beheers.

Hierdie beheersing het al heel gou in die menslike geskiedenis begin divergeer. Abel was 'n veeboer en Kain was 'n landbouer. Vroeg in die menslike geskiedenis word daar gelees van tentmakers, van sitters en fluite en mense wat daarop speel, van 'n smid wat allerhande koper- en ysterinstrumente gemaak het (vgl. Gen.4).

Dit is ook 'n empiriese feit dat 'n roeping en 'n groot aantal gespesialiseerde roepinge vandag onderskeibaar is. En om sy gespesialiseerde roeping te beoefen tot eer en verheerliking van God is dit nodig dat die betrokke mens volle kundigheid verwerf. Hieraan werk 'n groot aantal instansies mee. Die ideaal wat hiervoor gestel word, word in II Tim.3:17 omskrywe:

"sodat die mens van God volkome kan wees, vir elke goeie werk volkome toegerus."

Hierdeur rus daar die verantwoordelikheid op die Christus-gelowige wetenskaplike en in die algemeen op elke verantwoordelike opvoedkundige om in die eerste plek te probeer om vir die huidige stand van sake maar ook met die oog op toekomsontwikkelinge, soveel gespesialiseerde roepinge as moontlik te identifiseer. Sodra dit gedoen is, is dit tweedens nodig om vas te stel hoedanig die toerusting van die persoon moet wees om uitvoering aan hierdie betrokke gespesialiseerde roeping te kan gee. Daarby moet onthou word dat elkeen wat in sy gespesialiseerde roeping staan ook nog in 'n velerlei ander relasies betrokke is. Ook hiervoor moet voorsiening gemaak word in sy toebereiding tot bestemmingsverwesentliking of roepingsvervulling.

6.5.3.2 Opvoeding as ensiklopediese toerusting

Geen toerusting is volkome as dit eensydig die klem laat val op roeping of 'n gespesialiseerde roeping aan die een kant of op algemene menslikheid aan die ander

kant nie. Om volkome toegerus te wees vir elke goeie werk, vereis toerusting wat in aansluiting by die Griekse woord "ensiklopedies" moet wees.

Die woord ensiklopedies kom van die woord "egkuklios" en "paideia" wat vertaal kan word met "rondom opvoeding". Dit beteken dat die toerusting tot roepingsvervulling ensiklopedies moet wees, dit moet toerusting wees wat sluit. Sluitende opvoeding as toerusting beteken dan in die verband 'n algehele toerusting. Die toerusting van die mens moet volkome wees, hom vir elke goeie werk toerus. Dit beteken dan dat die menslike vermoëns, gawes en talente sodanig tot ontplooiing moet kom dat hierdie persoon as 'n volwaardige mens, as 'n ewewigtig-ontplooiende mens sy taak op aarde sal kan volvoer.

Die feit van die saak is dat daar van die mens verwag word om ten volle, ensiklopedies, vir sy roeping op aarde toegerus te word. Daarom moet die toerusting "rondom opvoeding" wees. Wat van die roepinge?

6.5.3.3 Opvoeding as ensiklopediese toerusting rondom roepinge

Die groot vraag wat beantwoord moet word, is derhalwe hoe lyk hierdie mens, hoe moet die mens lyk wat op hierdie wyse sy taak op aarde moet volvoer? En dit is in die verband wat die Grieke van ensiklopedies gepraat het (Coetzee, 1963, pp.41-42). Word die ensiklopediese opvoeding verbind met die Skrifgedagte van roeping tot

bestemmingsverwesentliking, dan word nader aan die ideaal beweeg waarna gemik behoort te word, veral deur daardie instansies wat hulle uitsluitlik besig hou met die onderrig van die mens op primêre, sekondêre en tersiêre vlak.

Die mens moet vir elke goeie werk volkome toegerus word. Hy moet sodanig toegerus word dat sy toerusting nie gapinge of vakume of selfs oorvleueling bevat nie. Dit verg van die onderriggewende instansies besondere insig in die mens self, sowel as insig met betrekking tot roepinge en roepingsvervulling (gespesialiseerde roeping). Dit plaas op hulle die verantwoordelikheid om eensydighede te vermy en steeds te strewe na die ensiklopediese, vandaar dat die instansies voortdurend binne die reformasie moet staan, nie net daarbinne staan nie, maar daadwerklik reformatories te werk moet gaan.

Die instansies mag die onderrigontvangendes nie net toerus met wat uit die verlede as skatte oorgedra moet word nie. Hulle moet die onderrigontvangendes veral ook toerus om volkome te wees en die toekoms met vertroue tegemoet te tree. Die toekoms toon juis so 'n snelle verandering dat by gebrek aan sluitende toerusting, ensiklopediese toerusting, die siekte genaamd "Toekomsskok" (vgl. Toffler, A. (1970): Future shock) die algemene geword het.

Om sy taak vandag behoorlik te volvoer, moet die betrokke instansies, indien nodig ook struktuurverande=

ring teweegbring. Hier kan die aandag by wyse van illustrasie gevestig word op die universiteit met sy tersiëre opleiding. Tradisioneel is die universiteit gestruktureer rondom velde van ondersoek en is dit as die taak van die universiteit beskou om wetenskap te beoefen (vgl. Coetzee, 1973, p.93). Nou ontstaan die vraag of die universiteite nie moet begin besin oor die moontlikheid om sy strukturering rondom gespesialiseerde roepinge te maak nie. (Is dit nie wat die sekondêre skool miskien in gedagte het met die instelling van die "vakpakkette" nie - om 'n kind toe te rus rondom 'n gespesialiseerde roeping?)

Die strukturering van die universiteit rondom gespesialiseerde roepinge is nie so baie vreemd nie. So lei die Teologiese Fakulteit predikante op, die Fakulteit Opvoedkunde lei onderwysers op, die Fakulteit Regte lei op vir die regspraktyk ens.. As sodanige idee reeds bestaan, kan dit net konsekwent deurgetrek word sodat 'n onderwyser vir sy gespesialiseerde roeping van die begin af opgelei word. Dit beteken dat die aspirant onderwyser ensiklopedies toegerus moet word van die begin af. Om die rede is die instelling van geïntegreerde kursusse in die Opvoedkunde 'n strukturering van toerusting tot roepingsvervulling en wel ensiklopediese toerusting. Slegs so sal die idee dat die universiteit 'n instansie is wat die wetenskap beoefen en wetenskaplikes oplei (baie keer wetenskap ter wille van die wetenskap), reformatories aangevul kan word as dit werklik aanspraak wil maak op 'n Christelike karakter. So sal hy gehoor kan gee aan die eis en opdrag van

II Tim.3:17 wanneer opleiding verskaf sal word op 'n wetenskaplike basis as toerusting tot roepingsvervulling, en so 'n opleiding moet geïntegreerd en ensiklopedies wees. Hieruit blyk duidelik dat die gedagte nog baie navorsing verg. Tog realiseer iets hierom in die praktyk vgl. bv. Tegniese skole, Handelskole, Huishoudskole, Kunsskole ens. (Stone, 1974, p.97).

Hier kan miskien die volgende gedagte geopper word. Opleiding om jou roeping te vervul en die strukturering van 'n universiteit in "skole" (vgl. "School of Economics" van die Londonse Universiteit en Die Teologiese "Skool") rondom gespesialiseerde roepinge verg navorsing ten opsigte van wat nodig is om so 'n mens wat volkome toegerus is die lewe in te stuur. So sal elke "skool" binne die universiteit derhalwe spesialiseer, maar dit sal ook moet rekening hou met al die fasette van die samelewing wat ten nouste aansluit by die eie rigting sodat eensydigheid en spesialisasie vermy kan word. (Sou spesialisasie beantwoord aan die eis van die Skrif as dit nie deel van die besondere toerusting tot roepingsvervulling is nie?) Wat 'n universiteit of 'n skool veral nie moet doen nie is om opgeleide "barbare" die wêreld in te stuur - dit sou die teendeel wees van die eis van II Tim.3:17. Vandaar dat die navorsing die vasstelling van die kurrikulum sowel as die sillabus moet insluit en dat gesorg moet word dat die volgende van toepassing is wanneer 'n afgestudeerde die lewe ingestuur word (Van Riessen, 1963, p.18):

"... as wise men of culture, capable of the scientific method."

Die universiteit (die wetenskap) bestudeer die aardse werklikheid ter wille van die verkryging van kennis. Dit is die historiese gang van sake van die vroegste jare van die lewe van die universiteit.

Wat hier bepleit word is nog die bestudering van die aardse werklikheid, maar met die klem op die toerusting van die kroon van die skepping, die mens, om hierdie aarde te kan beheers soos aan hom opgedra met sy skepping. Die klem verskuif derhalwe van kennis ter wille van kennis na kennis ter wille van toerusting tot roepingsvervulling. Daarom sal 'n herstrukturering van die universiteit noodsaaklik word.

6.5.3.4 Opvoeding as ensiklopediese toerusting tot roepingsvervulling en die hart

In rondom-opvoeding of ensiklopediese vorming moet ook rekening gehou word met die toerusting van die hart, met die volledige mens as religieuse wese wat sy plek in die lewe volstaan binne die milieu waarin God hom plaas (vgl. vir hartstoerusting - Van der Walt, J.L., 1977, pp.287-305). Daar moet ook rekening genou word daarmee dat uit die hart die oorspronge van die lewe is en dat ensiklopediese vorming dus sal bou aan die hartstoerusting van die mens wat onderrig word.

Om waarlik ensiklopedies te wees, sal besondere aandag binne elke gespesialiseerde roeping of "skool" gegee moet word aan die persoon se werklikheidsvisie (d.i. hartstoerusting), want dit word noodwendig sy interpretingsbeginsel vir alles wat uit sy hart gaan voortkom. Dit is en word ook die hermeneutiese beginsel vir sy roeping in die breë sin van die woord.

Dit is 'n vanselfsprekenheid dat elke gespesialiseerde roeping sal bou aan die mens wat die roeping moet gaan vervul en om aan hom te bou, beteken om hom so toe te rus dat sy hart se uitgange Gode-welgevallig sal wees, dat hy 'n Gode-subjekte lewe sal lei, 'n lewe wat in sy volheid 'n lewe van diens aan God sal wees.

Dit moet die ideaal van die onderriggewende instansie wees om 'n mens die lewe in te stuur wat in die verwesenliking van sy bestemming tot in die kleinste besonderheid toe sy hart aan God sal offer. "Ek offer my hart" was die slagspreuk van Calvyn, en die Christen wat sy denkwêreld verder wil uitbou, moet ook erns maak met die harteaktiwiteite. Die hart moet ook geoffer word en God se soewereiniteit moet verder oor die ganse lewe en eie lewe geproklameer word. Met 'n hart wat toegerus is met 'n Skrifmatige werklikheidsvisie wat al die hart se aktiwiteite in die volvoering van die roeping skerp belig, sal 'n bydrae gelewer kan word om manne en vroue die lewe in te stuur "volkome toegerus vir elke goeie werk". As dit besef word, sal dit verder ook nie moeilik wees om vir die verskeidenheid gespesialiseerde roepinge, georganiseer in skole met

die kurrikulums en sillabusse, binne die universiteit, dit moontlik te maak om waarlik ensiklopedies te wees nie.

6.5.3.5 Opvoeding en algemene en besondere toerusting tot roepingsvervulling

Die toerusting wat verskaf moet word, moet ensiklopedies wees. Daarom is dit noodsaaklik dat daar 'n onderskeid gemaak moet word in die toerusting. Uit die aard van die saak word dit hier net gestel, en dit is geensins volledig nie. Dit sou sekerlik die taak verg van 'n aparte studie om die saak op vaste grond te plaas en breër uit te werk.

Die besondere toerusting is dit wat nodig is om die mens in besonder vir sy gespesialiseerde roeping toe te rus. Dit sou 'n studie insluit oor die kurrikulum en die sillabusse sodat die besondere toerusting so volkome, so ensiklopedies as moontlik kan wees.

Toerusting tot roepingsvervulling het ook 'n algemene toerusting in gedagte. Hierna is reeds verwys. Die algemene toerusting is dan die toerusting van die hart met die oog daarop om die werklikheidsvisie te help bou en vorm. Aandag sal gegee moet word aan dit wat nodig is vir die algemene toerusting. Is die Godsdiensonderrig op skool voldoende? Is die Interfakultêre Wysbegeerte of Wetenskapsleer wat by die P.U. vir C.H.O. aangebied word voldoende? Dit sou egter nog studie verg om afdoende die kwessie van algemene en besondere

toerusting ensiklopedies te maak. Hier is ook van belang die toerusting tot profeet, priester en koning (vgl. Steensma, 1971, pp.27-33).

Hier wil net verder gewys word dat die algemene en besondere toerusting tot roepingsvervulling nie verwar moet word met die algemene en besondere opvoeding soos gebruik is deur Coetzee nie (vgl. 1973, pp.65-66).

6.5.3.6 Opvoeding as toerusting is gemeenskaplik by roepinge

In hoofstuk 4 (p.234) is reeds aangetoon dat daar 'n gemeenskaplike element by alle verbande is waar onderlig gegee word. Die gemeenskaplike is die woord *opvoed*. Nou ontstaan die vraag wat kwalifiseer die gemeenskaplike by die verskillende elemente wat genoem is op p.234?

Gesien in die lig van wat reeds gesê is, is die kwalifiserende van die gemeenskaplike element die toerusting tot roepingsvervulling. Laat die gedagte gemotiveer word.

Wat maak van 'n onderwyser 'n *opvoeder*? Die feit dat hy *opvoed*. Wat kwalifiseer die *opvoed*? Die feit dat hy besig is met toerusting tot roepingsvervulling. Dit beteken in enige verband en in enige roeping dat 'n onderwyser slegs onderrig gee, maar dat 'n *opvoeder* besig is met toerusting tot roepingsvervulling.

Wat maak van 'n kind, student, katkisant meer as net dit? Wat maak van hulle *opvoedeling*? Die feit dat hulle toerusting ontvang vir die vervulling van hulle roeping. Dit kwalifiseer hulle en onderskei hulle van ander persone wat net onderwys ontvang.

So kan die vraag ook gevra word wat maak van 'n doel 'n *opvoedingsdoel* en wat kwalifiseer dit? Die kwalifisering is dat die *opvoedingsdoel* toerusting tot roepingsvervulling ten doel het.

So kan eweneens die vraag gevra word t.o.v. die *opvoedingshandeling*. Die *opvoedingshandeling* is die handeling om toe te rus vir roepingsvervulling.

So gesien kan gekonstateer word dat die gemeenskaplike by alle *opvoed* die toerusting tot roepingsvervulling is.

6.5.3.7 Die implikasies van opvoeding as toerusting tot roepingsvervulling

Hierdie ideaal plaas die onus op die roeping, die gespesialiseerde roeping en die toerusting om die bestemming te verwesentlik en derhalwe op die toebereiding van die mens, die kroon van God se skepping, die verbondskind in sy verbondstaak.

Daarom is dit verder nodig vir die onderriginstansie om vir homself daarvan rekenskap te gee oor hoe om hierdie ideaal ten beste te bereik. Ook hier sal reformatories herstruktureer moet word.

Dit sal tot gevolg hê dat die student (onderwyser in wording) op die pad van sy gespesialiseerde roeping geplaas behoort te word as hy die poorte van die universiteit betree, wel wetende dat menige student dan nog nie weet waarheen hy wil nie en op die pad vorentoe ook nog weer van rigting (gespesialiseerde roeping) gaan verander. As hierdie beleid egter eers sy loop geneem het en die manne en vroue onderwysers met hulle "rondom opvoeding", met hulle ensiklopediese toerusting, die skool betree en oorneem, dan sal die kind al heel vroeg in sy lewe roepingsbewus gemaak word en sal 'n mens op universiteit met mense, jongmense, te doen kry wat ryper daar aankom en meer doelbewus daarheen kom sodat frustrasies op die pad vorentoe ook al hoe minder behoort te word en met 'n deeglike Gode-welgevallige voorligting tot 'n minimum beperk behoort te word. So sal daar ook 'n student aangetref word wat werk en harder wil werk omdat hy nou in die volle besef staan dat hy besig is om opgevoed te word, dat hy ensiklopedies toegegerus word tot roepingsvervulling.

Die mens wat uitgaan om sy roeping (en sy gespesialiseerde roeping) te vervul, moet 'n goed opgevoede mens wees, 'n mens met 'n opleiding wat sy opvoeding laat sluit, wat dit ensiklopedies maak. Dit eis God en sy Woord van die mens.

As dit gedoen kan word met die onderwyser-opvoeder, dan moet dit ook moontlik wees met die predikant-opvoeder, met die wetenskaplike-opvoeder, met die medikus-opvoeder, met die juris-opvoeder of watter ander gespesiali-

seerde roeping daar ook al mag wees. Rus die mens sodanig toe dat hy sy hart aan God kan offer en dat sy lewe 'n lewe van diens ("worship") kan wees.

Daar is reeds verwys na 'n herstrukturering van die universiteit. Wat die skool betref het die toerusting tot roepingsvervulling ook sekere implikasies. Dit sal net hier gestel kan word, terwyl die verbesondering daarvan sekerlik die aandag verdien in 'n uitgebreide navorsingsprojek.

Die eiesoortigheid van die skool as samelewingskring moet gesoek word in die band wat die mens hier tot 'n unieke eenheid saambind, naamlik die gemeenskaplike roeping. Die skoolonderrig vorm die basis van die intellektuele ontwikkeling van die skoolier wat hom moet bekwaam tot roepingsvervulling in die kapasiteit van "Koningskind". Mense moet hier rondom 'n gemeenskaplike belangstelling tot 'n hegte eenheid georganiseer word met 'n eie gesagstruktuur. Die samesnoerende band hier wys heen na die ontiese wet wat weer die gesagstruktuur van die skool as samelewingskring bepaal.

Dit beteken dat daar in skoolverband gedifferensieer moet word volgens gemeenskaplike belangstelling (roeping, geloofsoortuiging, lewensbeskouing, gespesialiseerde roeping). Dit beteken dat skole hulle eie identiteit moet opbou en behou en dat skole gegroepeer moet word rondom bepaalde gespesialiseerde roepinge wat in die geval voortspruit uit die lewensbeskouing.

Word skole nou so gegroepeer dat elke persoon sy eie toerusting tot 'n bepaalde gespesialiseerde roeping kan ontvang op sy eie spesifieke skool, beteken dit dat wet 39 van 1967 nie meer relevant is nie. Verder, word daar voorsiening gemaak vir toerusting tot roepingsvervulling, kan daar nie meer aan die eis geoordeel word nie dat 'n dogmalose onderrig (vgl. Godsdiensoonderrig) gegee moet word nie. Dit impliseer verder dat die lewensbeskouing nou wel plek verkry in die onderrigsisteem en dat dogma (in die geval van Godsdiensoonderrig) wel geïmplementeer moet en kan word. Nou word elke skolier toegegerus tot sy roeping en ook sy gespesialiseerde roeping binne 'n bepaalde georganiseerde skool wat spesifiek daargestel is vir die doel. So geld dit vir die Reformatoriese kind, die Rooms-katolieke kind, die Indierkind ens..

Die gedagte hou verder in dat die moontlikheid nou na vore kom om die gemeenskaplike lewensopvatting waarvoor daar ten diepste toegegerus moet word ook amptelik geïnkorporeer kan word in die kurrikulum en die syllabus. So gesien sal die skolier beter en meer toegegerus kan word vir sy bepaalde roeping en gespesialiseerde roeping. Die gedagte dat die kurrikulum, syllabus en die handboek nou moet voorsiening maak vir lewensbeskoulike toerusting moet natuurlik nog baie aandag en studie geniet. Dit hou egter in dat die idee dat opvoeding toerusting tot roepingsvervulling is, nou konsekwent deurgetrek kan word na die universiteit en die skool. Dit vereis 'n herstrukturering van die bestaande stelsels en juis hierin is die "volkome" toe-

rusting geleë en die benoud van die Christelik-nasionale as die eie.

As die beleid nou slaag, sal dit ook baie probleme oplos rakende Godsdiensoonderrig (Bybelonderrig) se plek en struktuur. Nou word toerusting gegee rondom die roeping en gespesialiseerde roeping, en die roeping van die skool is (Bailey, 1962, p.329):

"The significant task for Christian education is to seek to bring the ways in which God has revealed himself into each person's perceptual field to provide motivation of heart for intentional intercourse with this, and to facilitate openness of heart and clarity of understanding through the context of relationships."

Daarom word die verandering en die herstrukturering van die huidige nou 'n dringende noodsaaklikheid om toerusting vir roepingsvervulling op universiteit sowel as op skool te verwerklik veral op grond van differensiasie van geloofsoortuiging. Dit is 'n gedagte wat reeds tevore bepleit is (vgl. Van der Westhuizen, 1974, pp. 107-109; Van Wyk, 1972b, pp.15-16; Grove, 1970, hfte. 3 en 4; Taljaard, 1976, p.248).

Dat dit wat hier gesê is, net so van toepassing kan wees op diegene wat die God van die Woord en die Woord van God nie ken nie, is vanselfsprekend. Dit is vanselfsprekend omdat vanuit nie-Christusgelowige hoek daar ook waarlik opvoeding, dit wil sê toerusting tot

roepingsvervulling wat sluit of wat ensiklopedies is. Die grondverskil is egter dat die rigting van die harte verskil - die apostatiese gerigtheid van die hart kan nooit tot 'n Gode-toegewyde lewe lei nie, ten minste nie toegewy aan die God van die Woordopenbaring nie.

As dit daar ook die geval is dat die mens sodanig toerusting ontvang om sy roeping te volvoer na die beste van sy vermoë, as hy ensiklopedies toegerus is, sal baie ellende in die lewe kan verdwyn. Hiermee word nie beweer dat die pad na 'n Utopie oopgekap is nie. Satan is 'n feit en daarom die daaglikse oproep tot bekering en die offer van die hart.

6.5.3.8 Slot

Tog is die gedagte dat opvoeding toerusting tot roepingsvervulling is, reeds by opvoedkundiges aangetref. Dit kon hulle aanvoel, maar die konsekwensies, die implikasies daarvan is egter nie deurgetrek of wetenskaplik geïmplementeer nie.

Vergelyk in die verband Schutte (1976, p.86; 87; 88) waar hy konstateer dat hy die opvoedingsdaad sien as gehoorsaamheid van die geroepene om 'n taak te doen tot eer van sy Roeper, nie slegs om onvolwassenes tot volwassenes te vorm nie, maar om hulle so te vorm dat hulle "tot alle goeie werk volkome toegerus is". Verder (1976, p.88) sê Schutte weer dat opvoeding roepingsvervulling is. Tog word die toerusting nie hier betrek nie en ook nie die implikasies daarvan nie.

Nog 'n groot opvoedkundige in die R.S.A. is J.Chr. Coetzee wat ook op die gedagte hunker (1973, p.78). Nadat hy die algemene en besondere opvoeding beskryf het, sê ook hy dat opvoeding die hele mens self tot sy voorwerp van behandeling moet hê: dit moet egter lewe en gemeenskap, agter liggaam en gees, agter kennis en verstand, agter wil en smaak deurdring en die persoonlikheid self probeer vorm tot 'n mens van God wat volkome kan wees vir elke goeie werk volkome toegerus (Coetzee, 1976, p.77). Dan gaan hy voort en ontleed II Tim.3:16-17. Tog gaan dit by hom ook nie spesifiek om toerusting tot roepingsvervulling nie, maar hy gebruik die "volkome toegerus" as 'n volledigmaking van wat opvoeding is.

Van der Walt en Dekker (1978, p.35) gee 'n soortgelyke definisie van opvoeding sonder om die implikasies daarvan aan te toon. Hulle definieer opvoeding as die ontwikkeling van die hele mens in sy betrokkenheid op alle lewensgebiede in so 'n mate dat hy, soos in Christus herbore, volkome kan wees, vir elke werk volkome toegerus, ten einde God in gehoorsaamheid te verheerlik. Dan eers word opvoeding vir hulle 'n vreugdevolle bedryf.

Hiermee wil die studie nou geensins op volledigheid aanspraak maak nie. Inteendeel. Dit het juis nuwe probleemgebiede vir verdere studie geopen wat ook die aandag verdien in aparte studies. Die volgende velde van ondersoek het nou duidelik uitgekristaliseer in die studie naamlik:

- * Die noodsaaklikheid van 'n opvoedkundige ken=
 teorie - hierdie studie is slegs die implika=
 sies van 'n Christelike kenteorie.
- * Die kwessie van die herstrukturering van die
 universiteit op 'n wetenskaplike basis rondom
 gespesialiseerde roepinge.
- * Hoe die toerusting vir 'n bepaalde gespesiali=
 seerde roeping wat 'n geïntegreerde eenheid
 moet vorm t.o.v. kurrikulum en sillabusse is.
- * Die noodsaaklikheid om verskillende gespesia=
 liseerde roepinge te identifiseer en te klas=
 sifiseer.
- * Die hele kwessie van ensiklopediese toerusting
 t.o.v. besondere en algemene toerusting.
- * 'n Saak wat ook aandag verdien, is die impli=
 kasies van dié beskouing vir die opleiding van
 onderwysers.
- * Die implikasies van die toerusting tot roe=
 pingsvervulling moet ook nog uitgewerk word
 spesifiek vir die primêre en die sekondêre
 skool en watter invloed dit op hulle onderrig
 sal hê.
- * Ook die kwessie van die implikasies van die
 siening vir enige bepaalde gespesialiseerde
 roeping waar dit ookal van belang is, verdien
 aandag.
- * Die invloed wat opleiding as toerusting tot
 roepingsvervulling op die beoefening van die

wetenskap sal hê, sal ook nog uitgespel moet word.

Dit is slegs enkele sake en probleme wat die studie uitgewys het wat verdere aandag verdien en gesien in die lig het dié studie slegs gepoog om enkele riglyne aan te toon, in besonder vir die opvoedkunde.

7. SAMEVATTING

Die belangrikheid van voorveronderstelling vir 'n filosofie van die opvoeding kan nouliks oorskat word. Daarom is hier gepoog om die ontologie, die antropologie sowel as die samelewingsleer in die voorveronderstellings te betrek.

Die feit wat in hierdie hoofstuk beklemtoon wou word, is dat opvoeding in wese 'n gemeenskaplike struktuur het en die gemeenskaplike struktuur is dat opvoeding rondom-toerusting tot roepingsvervulling is. Of dit nou by die gelowige of die ongelowige is, dit is en bly rondom-toerusting tot roepingsvervulling. Die stelling is gegrond op die analise van die opvoedingswerklikheid en opvoeding as veld van ondersoek wat reeds in hoofstuk 4 begin is.

Opvoeding as rondom-toerusting tot roepingsvervulling het die volgende implikasies:

- * Dat toerusting roepingsgerig moet plaasvind.

- * Dat opleidingsinstansies hulle opleiding moet groepeer rondom gespesialiseerde roeping.
- * Dat toerusting ensiklopedies, d.w.s. sluitend of rondom opvoeding moet wees.
- * Dat toerusting besondere toerusting impliseer, maar ook algemene toerusting.
- * Dat dit nodig is vir die implementering van die toerusting tot roepingsvervulling en nodig is om soveel moontlik gespesialiseerde roepinge te identifiseer.
- * Dat aandag gegee moet word aan hoedanig die toerusting van 'n onderrigter moet en behoort te wees.
- * Dit is kwalifiserend en gemeenskaplik.

Uit die enkele gedagtes kan daar nou gepoog word om 'n definisie van opvoeding te gee.

Alhoewel daar nêrens in die lewe 'n opvoedingshandeling as sodanig aantoonbaar is nie, kan tog met die grootste mate van sekerheid gesê word dat opvoeding 'n eenheid van struktuur vertoon. Dit blyk uit die gemeenskaplike element wat alle handeling gemeenskaplik besit en wat die karakter vertoon van die element van toerusting van die mens vir sy roeping en sy gespesialiseerde roeping in die algemene lewenspatroon binne die milieu waarin God hom plaas om leiding te gee in die groot verskeidenheid lewensfasette waarin hy te staan gaan kom. Hy moet vir elke werk volkome toegerus wees en

dit sluit sy gespesialiseerde roeping in. En hierdie werke moet volvoer word met 'n toegewyde hart, 'n hart aan God geoffer - of aan 'n afgod geoffer.

Opvoeding is derhalwe sluitende of ensiklopediese toerusting van die mens as religieuse wese tot roepingsvervulling.

Opmerking:

- * Opvoeding binne 'n bepaalde opvoedingsinstelling (bv. skool of kerk) se definiëring sal anders luit as die definiëring van die opvoeding in die algemeen.
- * Die verbesondering van 'n definisie van opvoeding om binne 'n bepaalde opvoedingsinstelling in te pas, sal vanuit die algemene definisie van die opvoeding moet geskied.

HOOFSTUK 7

SAMEVATTING

Die studie is onderneem aan die hand van primêre en sekondêre bronne. Daar is aangetoon dat die studie noodsaaklik is omdat die kenteorie, saam met die antropologie en die kosmologie, die boustene van die opvoedkunde is.

Belangrik was die opmerking wat in die begin van die studie gemaak is oor die feit dat Adam deur God toegesê is met 'n analitiese funksie en dat hy dié funksie moes gebruik om die geskapene te analiseer en te benoem volgens hulle soorte. Dit impliseer dat die geskapene onderskeibaar en benoembaar is.

Die studie het ook sy kwota probleme opgelewer. Kenteorie impliseer dat 'n kenteoretikus sy kennis rig op 'n veld van ondersoek om daarvan kennis te vorm. Dit het die volgende probleem laat ontstaan vir die opvoedkundige ten opsigte van die opvoedkunde, naamlik:

- * Wat is die veld van ondersoek vir die opvoedkundige?
- * Hoe verkry die opvoedkundige kennis van sy eie besondere veld van ondersoek?
- * Wat is die belangrikste komponent in die opvoedingswerklikheid?

Om die bogenoemde te kon uitvoer, is die studie in twee dele ingedeel, naamlik 'n ondersoek na verskillende Christelike kenteorieë en 'n evaluering daarvan, en toe is hieruit gepoog om die implikasies daarvan vir die opvoedkunde vas te stel.

Reeds aan die begin van die studie is die belangrikheid van die hart, en die rol wat dit in die studie sal speel beklemtoon, 'n saak waarop later vollediger teruggekom sou word. Wat wel hier van belang was, is dat gesê is dat die hart die mens se werklikheidsvisie bevat en daarom sal die kenaktiwiteit ook 'n harteaktiwiteit wees.

Hierna (in hoofstuk 2) het 'n ondersoek na die verskillende Christelike kenteorieë aan die beurt gekom. Eerstens is daar gekyk na die kenteorie van H.G. Stoker en is daar tot die konklusie gekom dat sy kenteorie ooreenkomste vertoon met die van die Empirisme of die Afdrukkeleer wat by Aristoteles aangetref word. Dit beteken dat die kenner gnoties-passief in die kenhandelinge is en dat dit wat geken wil word sigself aan die kenner openbaar. In Stoker se kenteorie word daar dus van die kenner en die kenbare afgesien. Hierdie kenteorie koppel Stoker dan met die openbaringsleer van Bavinck en die fenomenologie van Scheler.

Vervolgens is daar ook 'n ondersoek gedoen na die kenteorie van die fenomenologie, en veral soos dit in die R.S.A. aangetref word. Die fenomenologie, so het geblyk, is 'n besondere antwoord op 'n besondere wysge-

rige vraag rakende die werklikheid, maar dit het egter sy eie metode waarmee daar deurgedring kan word tot die wese van die werklikheid en 'n metode om kennisvorming te beskrywe. Vir die fenomenologie is wese wet en is wesenskou die be-skou-ing van die wet. Konkluderend is die mening uitgespreek dat die fenomenologie sterk aanleun by die wetsidee soos dit veral na vore kom in die leer van Thomas van Aquino. Die vraag het ook ontstaan oor hoe hulle weet dat in hulle soeke na die wese en die beskrywing van die wese, hulle wel besig is met die wese (wet) as dit nie maar veronderstel word nie. Dit is verder gesien dat die skoue van die kant van die kenner nie kennis veroorsaak nie, maar dat kennis van die kant van die kenbare kom, terwyl kennis, volgens skrywer se mening 'n besit is wat nie deur spreke of toespreke jou besit word nie, maar ontstaan as gevolg van die analitiese aktiwiteit.

Ook is die kenteorie by H. Dooyeweerd ondersoek (hoofstuk 3). By hom figureer die dogmatiese aanvaarding van die beginsel van universele heenwysing en universele uitdrukking, wat baie sterk herinner aan die Monarchianisme van Aristoteles en verwerk is in die vroeë stadium by Thomas van Aquino, en nou in 'n gekerstende vorm aangetref word by Dooyeweerd. In die ontleding van sy kenteorie is daar aangetoon dat dit bestaan uit uiteenstelling, teenoorstelling en uiteindelik die sintese. Vir die sintese vind Dooyeweerd 'n transendentale voorwaarde wat aan die tydelike kant dieselfde funksie verrig as die hart aan die tydtransenderende kant en dit is die intuïsie. Verder is aangetoon dat

soos die intuïsie 'n verlengstuk van die hart is, so is die aktstruktuur, soos dit by Dooyeweerd voorkom, 'n duplisering van die hart. Vandaar dat die (hart) intuïsie en die aktstruktuur identies moet wees as die "immediate temporal expression". So word die hart verleng in die tyd tot 'n intuïsie en 'n aktstruktuur.

In die Wysbegeerte van die Wetsidee is daar vervolgens gekyk na die kenteorie van D.H.Th. Vollenhoven. Hy bring belangrike insigte na vore vir soverre dit die kenteorie raak. Hy stel dit dat die kenner sy kenaktiwiteit regstreeks op die kenbare rig en dat daar tussen die kenbare en die kenresultaat geen direkte verband is nie, omdat die kenaktiwiteit van die kenner altyd daartussen is. Dit bring 'n ander siening in die kenteorie na vore as wat tot dusver aangetref is. Dit beteken dat in 'n kenteorie die kenner altyd aktief besig is om sy analitiese funksie op die kenbare te rig om dit te analiseer. Dit impliseer dat die leerken (die kenteorie) uit die hart van die mens is en dat die kenner nie uit die kenaktiwiteit geweer word nie. Die kenaktiwiteit is verder vir hom geen skeppende aktiwiteit nie, maar die resultate wat verkry word is die gevolg wanneer iets kenbaar geanaliseer word.

Die laaste persoon in die Christelike kader wie se kenteorie ondersoek is, was H. van Riessen. Hy benader die wetenskap vanuit sy opleiding as ingenieur. Daarom het sy wetenskapsbeskouing 'n prakties-gerigte gesigshoek. Hy bespreek sy opvatting na aanleiding van 'n wandeling deur 'n bos. Wat opgeval het, is dat Van

Riessen baie klem lê op die wet (vertroue, orde, vas en algemeen ens.) Belangrik by Van Riessen is die rol wat die ervaring speel en hier is die mens reseptief, dus gnoties-passief. Hier tref 'n mens iets van Stoker en die afdrukketeorie aan. Vir Van Riessen bring die sintuie die nuwe en die verstand die algemeen-geldige, die wet. Vir Van Riessen begin alle wetenskap by verwondering, omdat dit nuuskierig maak en lei tot die vra van vrae. Vrae word omgestel in probleme wat lei na 'n ondersoek op grond van redenering en so word 'n resultaat bereik. Die resultaat is wat die wetenskaplike betref, onafhanklik. Dit het tot die gevolgtrekking gelei dat daar van die konkrete sowel as van die wetenskaplike afgesien word in sy wetenskaplike metode. Gesien in die lig dat die mens uit die beoefening van die wetenskap geweer word en dat daar van die werklikheid afgesien word, bied die kenteorie van Van Riessen die groeibodem vir 'n neutrale beoefening van die wetenskap wat vir die skrywer onaanvaarbaar was.

Met die oorsig oor die verskillende kenteorieë is daar gepoog om dit wat nou ondersoek is vrugbaar te maak vir die opvoedkunde in hoofstuk 4.

Daar is gewys op die rol wat die hart van die opvoedkundige in die kenteorie of in die kom tot kennis van 'n bepaalde veld van ondersoek speel. Die hart bevat die mens se werklikheidsvisie en dit sluit o.a. sy geloofskennis in, sy voorwetenskaplike kennis ens. en word gevorm en toegerus vanaf geboorte tot en met die dood. Dit beteken dat die hart in die studie kardi-

naal belangrik is en sal word. Die hart is die hele mens met al sy funksies.

Met dit in gedagte het skrywer gepoog om 'n eie siening van 'n kenteorie te gee waarin besware wat gevoel is in die bespreking van die verskillende persone te oorbrug.

Wat die kenner betref, is gesê dat hy toegerus is met 'n intellek waarmee hy die onderskeibare in die skepning moet onderskei. Dit beteken dat die kenbare dit nie self aan die mens openbaar nie. Die mens se intellek is deel van sy toerusting en is daarom ook deel van die mens se hartstoerusting. Hier is ook gekonstateer dat die soewereiniteit tot God beperk word terwyl die menslike gesag as outoriteit omskryf kan word.

Wat die kenbare betref, is gestel dat dit volgens wette wat God daarvoor gestel het, fungeer. Weinig hiervan is in die Woord van God gegee, altans nie eksplisiet nie. Kennis van die wette word verkry deur die intellek van die kenner via die wetsonderworpen.

Die kenaktiwiteit, so is verder aangetoon, is 'n harteaktiwiteit. Die kom tot kennis is nooit willekeurig nie, maar daar is regstreekse verband tussen die kenner en die kenbare, naamlik die kenaktiwiteit. So gesien word die analitiese funksie van die kenner direk op die kenbare gerig en daarom kan gesê word dat kennis 'n twee-eenheid is en wel tussen die kenner en die kenbare.

Verder is die kom tot kennis 'n aktiwiteit wat inspanning van die mens verg. Kennis bestaan uit voorwetenskaplike kennis sowel as wetenskaplike kennis. Kennis as produk van die kenner se kenaktiwiteit wat op die kenbare gerig is, is derhalwe ook religieus bepaald. Die voorwetenskaplike kennis wat die kenner besit, is deel van sy hartstoerusting en is noodsaaklik in die verkryging van wetenskaplike kennis.

Die geformuleerde kenteorie het implikasies vir die opvoedkunde. Derhalwe kan gesê word dat die opvoedkunde sy eie veld van ondersoek het en dat hy sy kenaktiwiteit op die veld van ondersoek rig, d.w.s. op die opvoedingswerklikheid om kennis daarvan te bekom volgens opvoedkundige metodes. Verder is hier ook aangetoon dat daar 'n verskeidenheid voorwetenskaplike Christelik-religieuse perspektiewe is wat geld in die kom tot kennis van die eie veld van ondersoek. Die opvoedkundige se kenne van sy veld van ondersoek is 'n harteaktiwiteit. 'n Ander voorwetenskaplike perspektief is dat die opvoedkundige voorwetenskaplik weet dat opvoeding toerusting tot roepingsvervulling is.

Daar is vervolgens oorgegaan tot die vasstelling van die veld van ondersoek vir die opvoedkundige, naamlik wat die opvoedingswerklikheid is. Hier is gesien dat die opvoedkundige voorwetenskaplik weet wat opvoeding is, maar dat hy ook weet dat daar geen enkele suiwere opvoedingsinstansie is nie. Die voorwetenskaplike kennis moet verder in wetenskaplike kennis oorgaan. Dan eers word die opvoedingswerklikheid uit die totale

werklikheid geabstraheer.

Die opvoedkundige wat sy eie veld van ondersoek, dit is die opvoedingswerklikheid, moet gaan vasstel, moet dit verkry uit die empiriese werklikheid en hiervoor is verskillende voorbeelde gebruik. Deur middel van die voorbeelde is vasgestel dat opvoeding in verskillende samelewingsverbande voorkom te wete die huis, skool, kerk, militêre lewe ens.. Dit beteken dat die opvoedingswerklikheid daardie samelewingsverbande omvat wat die opvoeding as gemeenskaplike het, en dit impliseer verder dat opvoeding nie te beperk is tot die skool as samelewingsverband nie. Verder is gesien dat opvoeding die gemeenskaplike in die aktiwiteite van die verskillende samelewingsverbande is en dat daar verder geïdentifiseer moet word uit watter komponente die opvoedingswerklikheid bestaan. Die verskillende komponente waaruit die opvoedingswerklikheid bestaan, sal as gemeenskaplike die opvoeding hê.

Na aanleiding van die opvoedingswerklikheid wat verkry is uit empiriese gegewens is daar verder vasgestel dat die opvoedingswerklikheid uit die volgende bestaan en dat elke komponent iets gemeenskapliks het. Die geïdentifiseerde komponente is:

- * Die opvoeder
- * Die opvoedeling
- * Die opvoedingsdoel
- * Die opvoedingshandeling.

Dit het die vraag laat ontstaan wat van 'n onderwyser, 'n kategeet, 'n instrukteur ens. opvoeders maak en wat van kinders, mense, dienspligtiges en katkisante opvoedeling maak. Verder, wat maak van die verskillende doelstellings opvoedingsdoelstellings en wat maak van die verskillende onderrigsituasies opvoedingshandelinge? Die antwoord is in dit wat hulle as gemeenskaplike het, dit wat getipeer kan word as toerusting tot roepingsvervulling. Dit beteken dat die gemeenskaplike aan alle komponente in die opvoedingswerklikheid die toerusting tot 'n bepaalde roepingsvervulling is.

Dit het tot die gevolgtrekking gelei dat daar nie iets soos opvoeding as sodanig is nie, maar dat opvoeding voorkom as 'n gemeenskaplike element in alle onderrigsituasies en dit kan aangedui word as toerusting tot roepingsvervulling.

Met wat reeds gesê is, beteken dit nie dat daar nou reeds wetenskaplike kennis gevorm is nie. Vir die doel van die studie het dit geblyk 'n te omvangryke aangeleentheid te wees om nou kennis te wil vorm van al die komponente in die opvoedingswerklikheid. Daar moes noodwendig toespitsing kom. Dit het die vraag laat ontstaan watter komponent in die opvoedingswerklikheid die belangrikste is waarvan kennis gevorm kan word. Uit die opvoedingswerklikheid self het dit geblyk dat dit wat gemeenskaplik is naamlik die opvoeding, belangrik is en dit word verder gestaaf deur die verskeidenheid literatuur wat geraadpleeg is oor die taak van die opvoedkundige, wat hom moet besig hou met die verskyn-

396

sel opvoeding.

Gesien in dié lig word die opvoedkundige kenaktiwiteit nou op die opvoeding as veld van ondersoek gerig met die oog daarop om dit te analiseer en om wetenskaplike kennis daarvan te bekom.

In hoofstuk 5 is daar gepoog om 'n oorsig te gee van die siening vanuit die Wysbegeerte van die Wetsidee van die opvoeding as veld van ondersoek. Die metode is die van abstraksie en analise. Daar is gesê dat opvoeding alle aspekte van die werklikheid omvat en daarom sal daar kosmologiese voorveronderstellinge wees. Opvoeding is verder ook 'n intermenslike handeling en sal daarom ook antropologiese voorveronderstellings hê.

Wat die kosmologiese voorveronderstellinge betref, is daar aandag gegee aan die modale, individuele, temporale en religieuse strukture. Wat die antropologiese voorveronderstellings betref, is weer aandag gegee aan die liggaamstruktuur, die temporele, die individuele en die religieuse strukture. By die liggaamstruktuur is aandag gegee aan die Wysbegeerte van die Wetsidee se indeling in die fisies-chemiese, die vegetatief-biotiese, die psigiese en die aktstruktuur. Besondere aandag is gegee aan die aktstruktuur, omdat dit in hul siening van die opvoeding 'n besondere prominente plek inneem. Ook is aandag gegee aan die ontsluitingsproses en hier is weer in besonder aandag gegee aan die pistiese modaliteit wat 'n sleutelrol in die hele ont-

sluitingsproses asook in die retrosiperende ontsluiting van die pistiese modaliteit speel.

Vervolgens is aandag gegee aan die antisiperende ontsluiting van die antropologiese struktuur en hier is weergegee wat met ontsluiting by elke struktuur d.m.v. opvoeding bereik kan word.

Daar is ook aandag gegee aan die struktuur van die opvoeding as sodanig. Vir die doel is die beskrywing van A.H. de Graaff gebruik en deur sy tipering is daar 'n goeie beeld verkry van hoe opvoeding getipeer word vanuit die Wysbegeerte van die Wetsidee. Vanuit die oorsig oor die struktuur van die opvoeding het daar twee probleme ontstaan waaraan ook aandag gegee is, naamlik die siening dat die historiese modaliteit die wesenskenmerk van die opvoeding sou uitmaak en teenoor die bepaalde siening is daar baie kritiek te bespeur wat dan weergegee is. Daar is vervolgens aandag gegee aan 'n tweede siening, naamlik dat die ontsluiting van die hele aktstruktuur, en so die hele tydelike mens, die wesenskenmerk van die opvoeding sou uitmaak.

Daar is ook 'n aantal definisies van opvoeding gegee, spesifiek deur persone wat vanuit die Wysbegeerte van die Wetsidee werk.

Ten slotte is die hoofstuk afgesluit met 'n evaluering waarin die volgende aspekte aangesny is:

- * Die skool van die Wysbegeerte van die Wets= idee is reeds 'n mededingende skool, naas die Fenomenologie.
- * Die ontsluiting van die aktstruktuur en so die hele mens is eintlik net die tydelike mens en soveel klem word op ontsluiting van die akt=struktuur gelê, dat die mens as geheel in die proses verlore gaan.
- * Daar is ook gewys op die verwarring wat bestaan oor die ontsluiting van die pistiese modaliteit en dat Popma en Spier Dooyeweerd se siening dat die pistiese modaliteit 'n funksie van die mens is, verwerp.
- * Ten slotte is daar gewys op die belangrike ontdekking van Dooyeweerd van die hart van die mens as die religieuse wortel.

Hoofstuk 6 is getitel: "Op weg na 'n moontlike Skrifmatige opvoedingsteorie". Eers is daar voorveronderstellinge gegee t.o.v. die ontologie, die antropologie en die samelewingsleer. Die voorveronderstellings is gebaseer op die filosofiese insigte van J.A.L. Taljaard. By die voorveronderstellinge is aangetoon dat die wet van God nie die skeiding tussen God en die skepping is nie, maar dat die wet van God in sy skepping is. Om die wet te kan ken, word die mens in die besonder toegerus met vermoëns. Daar is ook aangetoon dat die wet van God die konkretisering van sy wil is. Gesien in dié lig is daar geponeer dat daar verskillende wette bestaan. Ook is daar aangetoon dat ontologie, antropo=

logie en die samelewingsleer almal dieselfde basiese grondtrekke vertoon, omdat hulle in relasie tot mekaar is. Die basiese grondtrekke is dan ook bespreek.

Na die voorveronderstellings gegee is, is verder gepoog om 'n analise van die opvoeding as geabstraheerde veld van ondersoek te gee. Hier is aangetoon dat opvoeding verband hou met verskillende samelewingsverbande en dat dit as 'n gemeenskaplike element in alle aktiwiteite m.b.t. mense voorkom. Dit kom voor as 'n gemeenskaplike element in 'n samelewingsverband waar daar gesagsdraers is wat lewe binne die betrokke verband reël en reguleer.

Hier is gestel dat opvoeding is toerusting tot roepingsvervulling. Roeping is die taak van heers en beheers en dan word gebruik gemaak van gespesialiseerde roeping in die sin van beroep. Die term "beroep" is vermy aangesien dit in sommige gevalle 'n gesekulariseerde betekenis het.

Groot klem is op die stelling gelê dat opvoeding toerusting tot roepingsvervulling is. Die toerusting tot roepingsvervulling is weer eens die gemeenskaplike element. Hier is die noodsaaklikheid van roeping en die noodsaaklikheid dat soveel moontlik roepinge geïdentifiseer moet word, aangetoon. Daar is verder gepleit daarvoor dat daar afgesien moet word van die huidige stelsel op tersiëre vlak van fakulteite en dat kurrikulums en sillabusse veel eerder gerangskik moet word rondom die verskillende gespesialiseerde roepinge.

Dit het geïmpliseer dat 'n mens nou onderrig ontvang vir 'n gespesialiseerde roeping en nie net as 'n wetenskaplike opgelei word nie. Dit het 'n verdere implikasie gehad, nl. dat die tradisionele taak van die universiteit, wat die beoefening van die wetenskap is, nou herwaardeer moet word tot die taak van wetenskaplike ensiklopediese toerusting tot roepingsvervulling.

Ook is aandag gegee aan die kwessie van toerusting. Wat is die toerusting wat vir roepingsvervulling moet geld? Die toerusting is geïdentifiseer as "rondom opvoeding" of soos dit ook genoem word, ensiklopediese opvoeding. As 'n persoon ensiklopedies toegerus word, word hy volledig toegerus en so kan daar dan gepraat word van sluitende opvoeding in die sin van algehele, totale toerusting vir sy roeping en gespesialiseerde roeping. Dit beteken dat die toerusting rondom opvoeding moet sluit. Die ensiklopediese toerusting is verder ingedeel in besondere toerusting, wat toerusting is vir die roeping, en 'n algemene toerusting wat weer 'n toerusting is van die hart - hartstoerusting, sodat die werklikheidsvisie wat die beginsel van die hermeneutiek is die uitgange van die lewe tot offers kan kleur, want uit die hart is die oorspronge van die lewe.

Dat dié gedagtes nie totaal nuut is nie, bewys die praktyk waar daar reeds (voorwetenskaplik) struktureringe is vir rondom-opvoeding of rondom gespesialiseerde roepinge. Vgl. in die verband die opleiding van apotekers wat rondom sy gespesialiseerde roeping geskied, die regsmanne, die opleiding van maatskaplike werkers

en by sommige universiteite die geïntegreerde kursusse vir die opleiding van onderwysers.

Ook in die sekondêre skool is daar reeds verskeie sodanige strukture van toerusting tot roepingsvervulling, bv. handelskole ens.. Verder is aangetoon dat die opvoeding rondom die roeping en gespesialiseerde roeping ook moet plaasvind rondom bepaalde geloofsoortuigings. Dit beteken dat wet 39 van 1967 in dié opsig nie meer relevant is nie en dat die "bloedlose" dogmaklousule in die ordonansies ook sal verval, en eers so kan werklik toerusting rondom die roeping gegee word.

Daar is ook gestel dat dié toerusting tot roepingsvervulling die kwalifiserende is wat gemeenskaplik in alle aktiwiteite is. Dit is wat van 'n onderwyser in sy onderrigging 'n opvoeder maak, van 'n kind in sy onderrigontvangning 'n opvoeding, van 'n doel 'n opvoedingsdoel ens..

Ten slotte is ook aangetoon dat die studie baie nuwe probleme laat uitkristalliseer het en dat die probleme nuwe studie tot gevolg kan hê.

S U M M A R Y

This study was undertaken by way of both primary and secondary sources. It was pointed out that the study was essential as the theory of knowledge, together with Anthropology and Cosmology, constitutes the building blocks of education.

The remark made at the outset regarding the fact that God equipped Adam at his Creation with an analytical function should be regarded as significant. The idea was that Adam should apply this analytical function in distinguishing and naming the creatures of God. This implies furthermore that created reality is distinctive and can be named.

This study did yield its crop of problems. The theory of knowledge implies that a theoretician of knowledge applies his knowledge to a certain field to shape some firm knowledge out of this. This led to the emergence of the following problem for the educationist as regards knowledge, viz.:

- * What is the field of inquiry for the educationist?
- * In what way does the educationist gather his material?
- * What constitutes the most important component of the education act?

In order to do the above, the study was divided into two parts viz. an analysis of various christian theories of knowledge and an evaluation of these theories. Subsequent to this an attempt was made to determine the implications of these for the practice of education.

Already at the outset the importance of the human heart and the importance it would have in the study was mentioned. What is of importance here is that the point was made that the heart encompasses man's vision of reality, so that the activity of knowing will also be an activity of the heart.

Subsequent to this, in Chapter 2, an investigation of the various christian theories of knowledge was undertaken. In the first place H.G. Stoker's theory of knowledge was studied and the conclusion was that this theory reveals similarities with the Empiricism or Impression theory of Aristotle. This implies that the student is gnostically passive in the action of learning and that which he desires to know reveals itself to him. In Stoker's theory of knowledge he who knows and that which can be known are relinquished. This theory is linked by Stoker to the theory of Revelation of Bavinck and the phenomenology of Scheler.

Subsequently the theory of knowledge as it emerges from phenomenology was studied. This was a study of phenomenology especially as it appears in the R.S.A. It would appear that phenomenology constitutes a particular reply to a specific philosophical question regarding reality but has its own method of penetrating to the essence of reality and a method to describe the formation of knowledge. For phenomenology essence constitutes law and perception of reality implies perception of the law. In conclusion the opinion was stated that phenomenology leans strongly on cosmology (cosmic law) as it emerges from the work of Thomas of Aquino. The question also came to be asked as to whether in the search for essence and the description of essence, it was not merely a supposition as to whether that was the real concern. Furthermore, it emerged that viewing on the side of the student

does not result in knowledge. Knowledge results from that which can be perceived, and as far as the author is concerned knowledge is a possession which cannot be claimed but which originates in analytical activity.

Dooyeweerd's theory of knowledge was also investigated (in Chapter 3). In his work there is a strong figuring of the principle of universal reference and universal expression which are strongly reminiscent of the Monarchianism of Aristotle. This idea is adapted in the early work of Thomas of Aquino and can now be found in a christianized form in Dooyeweerd's work. In the analysis of his work it was indicated that it consists of exposition and opposition and eventually synthesis. Dooyeweerd finds a transcendental condition for the synthesis which in the temporal sphere fulfils the same function as the heart fulfils in the temporally transcendent sphere, viz. intuition. Furthermore it was indicated that, as intuition is an extension of the heart, so the actstructure, as Dooyeweerd uses it, is a duplication of the heart. Thus follows that heart (intuition) and actstructure be identical constituting "immediate temporal expression". Thus also the heart is extended in the temporal place to intuition and an actstructure.

In the Philosophy of the Cosmomic Idea the theory of knowledge propounded by Vollenhoven was studied. He makes important points regarding the theory of knowledge. He propounds that the student aims his knowing action directly at that which can be known. This means that there can be no link between the student and the material as the activity of knowing intrudes between them. This means that a new element is introduced at this stage, so that in a theory of knowledge the student is always actively involved

in aiming his analytical function at his material and analysing it. This implies that the act of knowing issues from the heart of man and that the student cannot be expelled from the act of knowing. The act of knowing, furthermore, is no creative act for him. Results gained follow from the analysis of material.

The last christian theory of knowledge to be studied was that of H. van Riessen. He approaches science from the point of view of his training as an engineer. He discusses his view with reference to a walk through a wood. It was significant that Van Riessen stresses the law (trust, order, fixed and general, etc.). In Van Riessen's view the role of experience is important and in this sense man is receptive, thus gnostically passive. In this one finds traces of Stoker and the Impression-theory. In Van Riessen's view the senses yields the new and the brain yields that which is generally valid, the law. As far as Van Riessen is concerned all science originates in wonder as it stimulates curiosity and leads to questions. Questions are converted to problems which leads to an investigation based on argumentation and thus results are achieved. The result is independent as far as the scientist is concerned. This had given rise to the conclusion that both the concrete and the scientific are relinquished in the method. Seen in the light of the fact that "man" is expelled in his practice of science and that reality is not regarded, the theory of knowledge propounded by Van Riessen forms a foundation for a neutral practice of science unacceptable to the author.

The survey of the various theories of knowledge was intended to lend credence to that which was being studied in chapter 4.

The role played by the heart of the educationist in the theory of knowledge or in the acquisition of knowledge in a certain field was looked at.

Man's vision of reality is located in his heart. This includes his knowledge of faith and his pre-scientific knowledge and is shaped and added to from birth to death. This means that the heart is of fundamental significance and will be stressed as such in this study. The heart is man with all his functions.

With this in mind the author has attempted to construct a personal theory of knowledge in which the gaps indicated in the discussion of the various theories can be bridged. As far as the one who knows is concerned, it has been affirmed that he is equipped with an intellect with which he can distinguish the distinctive elements in creation.

This means that the knowable will not reveal itself to man. Man's intellect is part of his total equipment, thus also of his heart's equipment. In this respect it should also be stated that sovereignty be limited to God while man is limited to authority.

What is knowable functions according to God-given laws? Little of this is stated explicitly in the Bible. Man, subject to the laws of God, gains knowledge of this through his intellect.

The activity of knowing, as was further indicated, resides in the heart. The acquisition of knowledge implies a direct link between the one who learns and the knowable. viz. the knowing activity. In this way his analytical function is directed at

the knowable and thus knowledge is a duality comprising the student and the knowable.

Furthermore, the act of acquiring knowledge is a strenuous one. Knowledge implies both pre-scientific and scientific knowledge. Knowledge as a product of the students activity directed at the knowable is therefore also religiously determined. The pre-scientific knowledge possessed by an individual constitutes part of his heart's equipment and is essential in the acquisition of his scientific knowledge.

The theory of knowledge as formulated has implications for education. Thus it can be said that pedagogy has its own field of study, and activities of knowing are directed at the reality of education and to gain knowledge by educational (pedagogical) methods. It has also been indicated that there are a number of pre-scientific christian religious perspectives which are applicable in acquiring knowledge in a particular field of study. The educationist's act of knowing his field is an activity of the heart. Another pre-scientific perspective to be kept in mind is that the educationist knows pre-scientifically and that the educationist fulfils a vocation in equipping anyone with knowledge.

Subsequently the field of study of the educationist was determined and this hinges on what constitutes the educational reality. In this it can be seen that the educationist knows intuitively what constitutes education, but he also knows that there is no single pure educational situation. Pre-scientific knowledge has to develop into scientific knowledge, and the educational reality can then be abstracted from the total reality.

The educationist who has to determine his field of study, viz. the educational reality, has to do so by referring to empirical reality. Various examples were used in this respect. Examples yielded the information that education occurs in various social relations, viz. home, school, church, the military etc.. This means that the educational reality encompasses those social relationships which have education in common, and education should not be seen as limited to the school.

It was further determined that education is the mutual factor, the common denominator, in the activities of the various social relations. The various components comprising the educational reality will have education as their common denominator.

With reference to the educational reality abstracted from empirical data, it was determined that the educational reality consists of the following components, each of which has something in common. The components identified were the following:

- * The pedagogue
- * The student
- * The educational aim
- * The educational act

This has given rise to the question of what made a teacher, a catechist, an instructor into pedagogues, while turning a child a catechumen, a serviceman, into students. Further - what is it that identifies the various aims as educational ones, and the acts as educational acts? The answer lies in that which they have in common, that which can be identified as acts aimed at the equipment towards the realization of man's vocation. The

common denominator in educational reality is thus this building towards vocational fulfilment.

This has led to the conclusion that pedagogy (education) does not exist as such but that it appears as a common denominator in all educational situations and can be typified as equipment of the student to attain a specific vocation.

The foregoing does not mean that scientific knowledge has already been acquired and shaped. For the purposes of the thesis it appeared too comprehensive an undertaking to attempt to form an idea of all the components of the educational reality. It was essential to narrow down the considerations, which led to the question of what constituted the most significant component of the educational reality which can lead to knowledge. The educational reality itself yielded the information that education (pedagogy) is fundamentally important as it constitutes the common denominator. This was supported by the volume of literature studied on the topic of the task of the educationist (pedagogue) who is involved with the phenomenon called education.

Seen in this light, the educational act of knowing is now directed at education as a field of study with a view to analysis and the acquisition of scientific knowledge regarding it.

In chapter 5 a survey was undertaken of the view of the Philosophy of the Cosmogenic Idea of the field of study of education. This method involves abstraction and analysis. It is argued that education comprehends all aspects of reality and there will thus be cosmogenic pre-assumptions. Education is also an act involving people (a social act) and will thus also have anthropologi-

cal pre-assumptions.

As far as cosmomic pre-assumptions are concerned, attention was directed to modal, individual, temporal and religious structures. Regarding the anthropological pre-assumptions, attention was given to body structure, temporal, individual and religious structures. In looking at body structure, the categories of the Philosophy of the Cosmomic Idea viz. the physico-chemical, the vegetative biotic, the psychological and the actstructure were used. Special attention was given to the actstructure as it assumes a prominent place in education in this view. Attention was also paid to the process of disclosure and special attention was also paid to the religious modality which plays a key part in the entire act of disclosure as well as in the retroceptive disclosure of the religious modality.

Subsequently the anticipatory disclosure of the anthropological structure was studied and it was revealed what could be achieved through education in the disclosure of each structure.

The structure of education as such was also studied. For this purpose A.H. de Graaff's description was used and his description has given a good idea of how education can be typified from the viewpoint of the Philosophy of the Cosmomic Idea. Two problems demanding attention resulted from the survey of the structure of education, viz. the view that the historical modality is the fundamental characteristic of education. This particular view has given rise to much criticism which has been reflected. Subsequently another view was considered, one which contends that the disclosure of the entire actstructure, and so the whole of temporal man, constitutes the fundamental characteris-

tic of education.

A number of definitions of education were also conveyed. These represent specifically those educationists working on the premise of the Philosophy of the Cosmonomic Idea.

The chapter was concluded with an evaluation touching on the following:

- * The school of the Philosophy of the Cosmonomic Idea is already an opposing movement as against Phenomenology.
- * Disclosure of the actstructure and with it the whole of man relates only to temporal man and so much stress is laid on disclosure of the actstructure that man as a whole is lost in the process.
- * It has also been indicated that there is a great deal of confusion regarding the disclosure of the religious modality and that Popma and Spier rejects Dooyeweerd's view that the religious modality is a function of man.
- * In conclusion Dooyeweerd's important discovery of the heart of man as the root of religion was considered.

Chapter 6 is titled: In the course of the development to a tentative scriptural theory of education. In the first place pre-assumptions were given regarding ontology, anthropology and society. These are based on the philosophical views of J.A.L. Taljaard. Here it was indicated that God's law does not create a chasm between God and creation, but that creation comprehends

(encompasses) the law. In order to get to know this law, man is equipped with many abilities. It was also stated that the law of God resides in the concretizing of his will. Seen in this light the existence of several laws was stated (propounded). It's also been indicated that anthropology, ontology and society all reveal the same fundamental traits because they are in relation to each other. These traits were then discussed.

After consideration of the pre-assumptions an effort was made to analyse education as an abstracted field of study. It was stated that education is in relation to the various social relations and that it occurs as the common element in all human activities, the common element also in a social relationship where there are carriers of authority who regulate life within the relevant relationship. The point was made here that education is the equipping of an individual towards the fulfilment of his vocation. Man's vocation is the task laid upon him at creation (seen in the broad sense). Use was made of vocation in a specialized sense in talking of profession. The term profession was avoided as it has gained a secularized meaning in some contexts.

Great stress was laid on the fact that education implies equipping of the individual towards fulfilment of his vocation. This equipping act once more constitutes the mutual element. The need to identify as many specialized vocations as possible as well as the need for vocation in general was indicated here. A further plea was entered that the contemporary system at tertiary level of faculties should be disposed of, with curricula and syllabi preferably arranged around the various specialized vocations. This has implications, viz, that the individual now receives training for a specific vocation and is not merely trained as

a scientist/scholar ("wetenskaplike"). It has had the further implication that the traditional function of the university be reevaluated - and from the pure practice of science be adapted to the scientificencyclopedic equipment towards fulfilment of vocation.

The matter of equipment was also considered. What equipment should be valid for vocational realization? This equipment has been identified as being "encompassing education", or, as also called, encyclopedic education. A person who has been encyclopedically equipped has been totally equipped, and one can thus refer to enclosing education in the sense of total equipment to realise a vocation and specialized vocation. This means that the equipment has to enclose education. Encyclopedic equipment further has to be divided into specific equipment, which is that part of equipment leading to vocational fulfilment, and a generalized equipment, pertaining to the heart. This is a prerequisite, as the vision of reality constituting the principle of hermeneutics, has to pervade all actions of man as life has its origin, its sources, in the heart.

This idea is not totally new, as emerges from practice. There are already, in practice, structurings allowing for education encompassing specialized vocation. In this respect one is reminded of the training of pharmacists, law students, the training of social workers and integrated courses for teacher training at some universities.

At secondary school level there are also already some such structures, as commercial schools.

It has also been indicated that education towards vocational and specialized vocational fulfilment hinges on religious convictions. This means that Statute 39 of 1967 is not relevant in this context any more and that the "bloodless" dogma clause also has to be taken out before real equipment towards vocational fulfilment can be given.

It was stated that this equipment towards vocational fulfilment is the qualifying element common to all activity. This is what makes an educationist of a teacher, what makes the child a recipient and gives a valid aim to the act of education.

In conclusion it was indicated that this thesis has allowed many new problems to crystallize and so to stimulate new inquiry.

BRONNELYS

1. ALVES, C. 1972: The Christian in education.
London, S.C.M. Press.
2. BAILEY, A.E. 1962: A theory of knowledge for
Christian education: relating Biblical,
Theological and Behavioral foundations.
Princeton Theological Seminary, Princeton.
3. BAKKER, R. 1964: De geschiedenis van het fenomeen=
logisch denken. Antwerpen, Spectrum
N.V.
4. BAVINCK, H. 1904: Christelijke wêreldbeschouwing.
Kampen, Bos.
5. BAVINCK, H. 1928: Gereformeerde Dogmatiek I.
Kampen, Kok.
6. BEERLING, R.F., KWEE, S.L., MOOIJ, J.J.A. & VAN
PEURSEN, C.A. 1975: Inleiding tot die
wetenschapsleer. Bijleveld, Utrecht.
7. BEKKER, J.H., NAICKER, S.A. & OLIVIER, S.P. 1976:
A basic philosophy of education.
Johannesburg, Perskor.
8. BLOEMHOF, F. s.j.: Het kind en de bijbel. Nijkerk,
Callenbach.

9. BOTHA, M. ELAINE. 1975: Nog ruimte vir 'n Christelike lewensbeskouing in die opvoedkunde en opvoeding van die 21ste eeu? In: Die skool van die 21ste eeu. Potchefstroom, COVSA.
10. BOTHA, M. ELAINE. 1977: Elementêre inleiding tot die wetenskapsleer. Diktaat nr.93, P.U. vir C.H.O.
11. BOUMA, C. 1970: Korte verklaring van de Heilige Schrift. I, II Timotheus, Titus - Filémon. Kampen, Kok.
12. BRÜMMER, V. 1961: Transcendental criticism and Christian philisophy. Franeker, Wever.
13. BRUNER, J.S. 1963: The process of education. New York, Vintage Books.
14. BULTMANN, R. 1967: Jesus Christus en de mythe. Amsterdam, Ten Have.
15. CLAASSEN, J.T. 1974: Die betekenis van die skool as ontsluitingsmag na Christelike beskawingsvolwassenheid. M.Ed.-verhandeling, P.U. vir C.H.O.
16. COETZEE, C.J. 1976: 'n Christelike antropologie en didaktiek. M.Ed.-verhandeling, P.U. vir C.H.O.

17. COETZEE, C.J. 1977: 'n Christelike antropologie en enkele didaktiese implikasies daarvan. Fokus 5:555-571, Augustus.
18. COETZEE, J.C. 1963: Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde. Voortrekkerpers, Johannesburg.
19. COETZEE, J.C. 1973: Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde. Pretoria, Van Schaik.
20. DE GRAAFF, A.H. 1968: The educational ministry of the church. New Jersey, Craig Press.
21. DE GRAAFF, A.H. 1973: The nature and aim of Christian education in Biblical studies. In: Hoekstra, D. e.a. Contrasting Christian approaches to teaching religion and Biblical studies. Michigan, Calvin College monograph.
22. DE GRAAF, J. & BAKKER, R. 1966: De mondige mens tussen goed en kwaad. Utrecht, E.J. Bijleveld.
23. DE GROOT, A.D. 1961: Methodologie: grondslagen van ondersoek en denken in de gedragswetenschappen. s'Gravenhage, Mouton.

24. DE JONG, N. 1969: Education in the truth. V.S.A., Presbyterian and Reformed Publishing Co.
25. DE KLERK, W.J., DUVENAGE, B. & VAN WYK, J.H. 1972: Roeping en werklikheid. Potchefstroom, Pro Rege.
26. DE VLEESCHAUWER, H.J. 1952: Handleiding by die studie van die logika en die kennisleer. Pretoria, J.J. Moreau.
27. DE WET, J.J. s.j.: Die fenomenologies-eksistensiële rigting in die psigologie en pedagogiek. P.U. vir C.H.O.
28. DE WET, J.J. 1975: Die kind van die een-en-twintigste eeu. In: Die skool van die 21ste eeu. Potchefstroom, COVSA.
29. DOOYEWEERD, H. 1948: Transcendental problems of philosophic thought. Michigan, Eerdmans.
30. DOOYEWEERD, H. 1969: A new critique of theoretical thought I, II, III en IV. Philadelphia, Presbyterian and Reformed Publishing Co.
31. DOOYEWEERD, H. 1971: Transcendent critique of theoretical thought. In: Geehan, E.R. Jerusalem in Athens. U.S.A., Presbyterian and Reformed Publishing Co.

32. DOUGLAS, J.D. (red.) 1965: The new Bible dictionary. London. The Inter-Varsity Fellowship.

33. DRECKMEYR, M. 1975: Die houding van Afrikaanssprekende matrikulante in Transvaal teenoor Godsdiensoonderrig. M.Ed.-verhandeling, UNISA.

34. DU PLESSIS, S.J. s.j.: Enkele gedagtes oor Christelike-nasionale onderwys. COVSA-studiestuk nr.13, Potchefstroom.

35. DU TOIT, N. 1971: 'n Wysgerige ontleding van die struktuur van die Christelike skool, opvoeding en onderwys. M.A. proefskrif, UOVS.

36. DUVENAGE, A. 1967: Die institusie van Calvyn. Potchefstroom, Pro Rege.

37. DUVENAGE, B. 1971: Christelike wetenskap. In: Bingle, H.J.J. e.a. Waarheid en werklikheid. Opedra aan H.G. Stoker. Braamfontein, De Jong.

38. EISLER, R. 1922: Handwörterbuch der Philosophie. Berlyn, Mittler en seun.

39. EISLER, R. 1929: Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Berlyn, Mittler en seun.

40. ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA 1974: Epistemology.
Vol.VI: 925-948.
41. FIRET, J. 1968: Het agogisch moment in het pastoraal optreden. Kampen, Kok.
42. GIBSON, J.J. 1968: The senses considered as perceptual systems. London, Allen en Unwin.
43. GRIFFITHS, A.P. red. 1968: Knowledge and belief. London, Oxford University Press.
44. GOLDMAN, R. 1961: Readiness for religion. London, Routledge.
45. GROSHEIDE, F.W. 1962: Korte verklaring van der Heilige Schrift. Handelingen I. Kampen, Kok.
46. GUNTER, C.F.G. 1967: Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde. Stellenbosch, Universiteits-uitgewers.
47. GUNTER, C.F.G. 1970: 'n Christelik georiënteerde opvoedingsfilosofie. Stellenbosch, Universiteits-uitgewers.
48. GUNTER, C.F.G. 1961: Opvoedingsfilosofieë. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers.

49. HAMLYN, D.W. 1972: The theory of knowledge.
London, Macmillan.
50. HART, H. 1974: The challenge of our age. Toronto,
Wedge Publishing Foundation.
51. HEIBERG, P.J. s.j.: Christelike opvoedings- en
onderwyspraktyk en Christelike opvoed=
kunde. I.B.C. studiestuk nr.42, P.U.
vir C.H.O.
52. HEIBERG, P.J. 1969: Fenomenologiese pedagogiek -
'n kritiese benadering. T.C.W. 5(3e
kw.):89-111.
53. HEIBERG, P.J. 1970: Die grondslag van Christelike
opvoeding en onderwys in Suid-Afrika.
T.C.W. 6(1e kw.):38-62.
54. HEYNS, J.A. 1967: Denkers deur die eeue. Elsie=
rivier, Tafelberg-uitgewers.
55. HEYNS, J.A. 1974: Die mens. Bybelse en buite=
Bybelse mensbeskouinge. Bloemfontein,
Sacum.
56. HONIG, A.G. 1938: Handboek der Gereformeerde Dog=
matiek. Kampen, Kok.
57. JAARSMA, C. 1935: The educational philosophy of
Herman Bavinck. Michigan, Grand Rapids.

58. JEFFREYS, M.V.C. 1955: Beyond neutrality. Johannesburg, Pitman & Sons.
59. JEFFREYS, M.V.C. 1969: Truth is not neutral. Oxford, Religious Education Press.
60. JEFFREYS, M.V.C. 1972: The aims of education. (Glaucou) Brittanje, Pitman Pub.
61. JEVONS, F.R. 1973: Science observed: science as a social and intellectual activity. London, Allen and Unwin.
62. JORDAAN, H.S. 1976: Fenomenologiese reduksie en essensiepedagogiek. D.Ed.-proefskrif, P.U. vir C.H.O.
63. KALSBECK, L. 1970: De Wijsbegeerte der Wetsidee. Amsterdam, Buijten en Schipperheijn.
64. KAPLAN, A. 1964: The conduct of inquiry. Methodology for behavioral science. San Francisco, Chandler Pub.
65. KOCK, P. DE B. 1968: Teologie as wetenskap en sy verhouding tot die Wysbegeerte. D.Phil.-proefskrif, Universiteit van die Oranje Vrystaat.
66. KOCK, P. DE B. 1968: Besinning oor die skoolverband. T.C.W. 4 (3e kw.):46-62.

67. KOCK, P. DE B. 1969: Opvoeding en onderwys.
T.C.W. 5(4e kw.):161-179.
68. KOCK, P. DE B. 1973: Christelike Wysbegeerte I.
Bloemfontein, Sacum.
69. KOCK, P. DE B. 1973: Christelike Wysbegeerte -
standpunte en probleme I. Bloemfontein,
Sacum.
70. KOCK, P. DE B. 1975: Christelike Wysbegeerte -
Inleiding. Bloemfontein, Sacum.
71. KOHNSTAMM, P.A. 1951: Paedagogiek, Personalisme
en Wijsbegeerte der Wetsidee. In:
Feestbundel uitgegeven ter geleentheid
van het 25-jarig jubileum als hoogleraar
van dr. J. Waterink. Amsterdam.
72. KUHN, T.S. 1967: The structure of scientific
revolutions. Chicago, Universiteit van
Chicago.
73. LANDMAN, W.A. & GOUS, S.J. 1969: Inleiding tot
die fundamentele pedagogiek. Johannes=
burg, A.P.B.
74. LANDMAN, W.A. 1972a: Leesboek vir die Christen=
opvoeder. Pretoria, N.G. Kerkboek=
handel.

75. LANDMAN, W.A. & KILIAN, C.J.G. 1972b: Leesboek vir die opvoedkundestudent en onderwyser. Johannesburg, Juta en Kie.
76. LANDMAN, W.A. & ROOS, S.G. 1973: Fundamentele pedagogiek en die opvoedingswerklikheid. Durban, Butterworths.
77. LANDMAN, W.A., KILIAN, C.J.G., ROOS, S.G. & VILJOEN, T.A. 1975: Denkwyses in die opvoedkunde. Pretoria, N.G. Kerkboekhandel.
78. LANGEVELD, M.J. 1971: Beknopte Theoretiese Pedagogiek. Groningen, Wolters-Noordhoff.
79. LITTLE, SARA. 1961: The role of the Bible in contemporary Christian education. Virginia, John Knox.
80. LITTLE, SARA. 1968: Learning together in the Christian fellowship. Virginia, John Knox.
81. MALAN, D.J. 1968: 'n Kritiese studie van die Wysbegeerte van H.G. Stoker vanuit die standpunt van H. Dooyeweerd. Amsterdam, Buijten en Schipperheijn.

82. MOJET, J.W. 1968: De structuur van opvoeden en opvoedkunde. In: Bakker, D.M. e.a. Reflexies . Amsterdam, Buijten en Scnipperheijn.
83. NEL, BERNDINE, F. 1974: Boekbespreking. In: Fokus, 2(2):236-244, November.
84. OBERHOLZER, C.K. 1954: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde. Pretoria, J.J. Moreau.
85. OBERHOLZER, C.K. 1968: Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek. Kaapstad, H.A.U.M.
86. PEARS, D. 1971: What is knowledge? London, Allen en Unwin.
87. PENELHUM, T. 1971: Problems of religious knowledge. England, Macmillan Press.
88. PERQUIN, N. 1962: Pedagogiek; bezinning op het opvoedingsverschijsel. Roermond, Romen.
89. PISTORIUS, P. 1969: Kaart en kompas van die opvoeding. Potchefstroom, Pro Rege-pers.
90. POLANYI, M. 1966: The tacit dimension. New York, Anchor Books.

91. POP, F.J. 1972: Bijbelse woorden en hun geheim.
s'Gravenhage, Boekencentrum.
92. POPMA, K.J. 1956: Inleiding in de Wijsbegeerte.
Kampen, Kok.
93. POPMA, K.J. 1974: De naïeve kenwijze. In: Popma,
K.J. Het leven beschouwd. Amsterdam,
Kok-Kampen.
94. POTGIETER, F.J.M. s.j.: Prinsipiële verantwoor=
ding ten opsigte van Christelike op=
voeding, opvoedkunde en onderwys.
Bloemfontein, Sentrale Pers.
95. REAM, R.J. 1972: Science theaching: a Christian
approach. Philadelphia, Presbyterian
and Reformed Publisning Co.
96. RIDDERBOS, H.N. 1970: Korte verklaring van der
Heilige Schrift. Mattheüs II. Kampen,
Kok.
97. RUNES, D.D. 1951: The dictionary of philosophy.
London, Vision Press.
98. RUNNER, H.E. 1970: The relation of the Bible to
learning. Toronto, Wedge Publishing
Foundation.

99. RUSHDOONY, R.J. 1974: Intellectual schizophrenia: culture, crisis and education. Philadelphia, Presbyterian and reformed publishing company.
100. SCHOEMAN, P.G. 1975a: Die normgerigtheid van die opvoeding. Fokus 3(2):127-140, Mei.
101. SCHOEMAN, P.G. 1975b: Grondslae en implikasies van 'n Christelike opvoedingsfilosofie. Bloemfontein, Sacum.
102. SCHOEMAN, P.G. 1975c: Grondtrekke van die fenomenologiese pedagogiek in Suid-Afrika. Bloemfontein, Sacum.
103. SCHUTTE, B.C. 1969: Die Calvinistiese onderwysbeleid onder die soeklig van die atoom-eeu. In: I.B.C. Die atoom-eeu in Ulig, Potchefstroom, I.B.C.
104. SCHUTTE, B.C. 1976: Christelike opvoeding. In: Preller, S.J. (red.). Inleiding tot die tersiëre didaktiek. Potchefstroom, P.U. vir C.H.O.
105. SCHUTTE, B.J. 1972: Die noodwendigheid van 'n Christelike wetenskap in die Wetenskapsleer van H.G. Stoker. D.Litt. et Phil.-proefskrif, R.A.U.

106. SCHUTTE, H.J. 1967: Wetenskapsbeoefening. Bulletin van die S.A.V.C.W. nr.8: 29-33.
107. SEERVELD, CALVIN s.j.: Cultural objectives for the Christian teacher. Publikasie van Trinity College, Palos Heights, Illinois.
108. SHERMIS, S.S. 1967: Philosophic foundations of education. New York, A.B.C.
109. SNYMAN, P.J.N. 1977: Inleiding tot die vak Filosofie van die Opvoeding. Klasaantekeninge. Potchefstroom, P.O.K.
110. SÖHNKE, W.F. 1973: Die betekenis van die transendentiaal-kritiese metode vir die didaktiese pedagogiek, met spesiale verwysing na enkele Duitse akademici. M.Ed.-verhandeling, UNISA.
111. SPIEGELBERG, H. 1960: The phenomenological movement II. Hague, Martinus Nijhoff.
112. SPIER, J.M. 1966: An introduction to Christian philosophy. New Jersey, Craig Press.
113. SPIER, J.M. 1950: Inleiding in de Wijsbegeerte der Wetsidee. Kampen, Kok.
114. SPIER, J.M. 1959: Van Thales tot Satre. Kampen, Kok.

115. SPIER, J.M. 1972: Oriëntering in die Christelike wysbegeerte. Bloemfontein, Sacum.
116. STEENSMA, GERALDINE, J. s.j.: Curriculum theory. Klaskdiktaat. Covenant College, Tennessee.
117. STEENSMA, GERALDINE, J. 1971a: Meaningful learning. Klaskdiktaat. Covenant College, Tennessee.
118. STEENSMA, GERALDINE, J. 1971b: To those who teach. Tennessee, Signal.
119. STEENSMA, GERALDINE, J. 1972: Toward a Biblically sensitive approach to knowing, knowledge, truth and heart. Klaskdiktaat. Covenant College, Tennessee.
120. STOKER, H.G. s.j.: Christelike Opvoedkunde en sy plek in die sisteem van 'n Christelike wetenskap. Covsa-studiestuk, nr.8.
121. STOKER, H.G. 1933: Die slakkehuisteorieë van die bewussyn. Pretoria, De Bussy.
122. STOKER, H.G. 1969: Beginsels en metodes in die wetenskap. Johannesburg, De Jong.
123. STOKER, H.G. 1970: Oorsprong en rigting II. Kaapstad, Tafelberg-uitgewers.

124. STOKER, H.G. 1971: Reconnoitering the theory of knowledge of prof. dr. Cornelius van Til. In: Geehan, E.R., Jerusalem in Athens. Critical discussions on the philosophy and apologetics of Cornelius van Til. Presbyterian and Reformed Publishing Co.
125. STONE, H.J.S. 1972a: Opvoeding en religie. Bloemfontein, Sacum.
126. STONE, H.J.S. 1972b: Skoolopvoeding en skool= struktuur - 'n poging tot tipering. T.C.W. 8(2 de kw.):47-56.
127. STONE, H.J.S. 1973: Gemeenskaplikheid en diver= siteit as voorwaarde vir die Vergely= kende Opvoedkunde. Fokus. 1(1):50-58.
128. STONE, H.J.S. 1974: Struktuur en motief van die onderwysstelsel. Bloemfontein, Sacum.
129. STRASSER, S. 1963: Opvoedingswetenskap en op= voedingswysheid. Hertogenbosch, L.C.G. Malmberg.
130. STRAUSS, D.F.M. 1973: Begrip en idee. Assen, Van Gorcum.

131. STRAUSS, D.F.M. 1969: Wysbegeerte en vakwetenskap. Bloemfontein, Sacum.
132. STRAUSS, H.J. 1953: Christelike wetenskap. Bloemfontein, Sacum.
133. STRAUSS, H.J. 1965: Grondbeginsels van die Christelike Staatsfilosofie. T.C.W. 1(2):33-38, Nov.
134. STRAUSS, H.J. 1969: Christelike wetenskap en Christelike onderwys. Bloemfontein, Sacum.
135. STRYDOM, A.H. 1977: 'n Wysgerige besinning oor die teoretiese onderbou van die didaktiek as deeldisipline van die Opvoedkunde as wetenskap, met besondere verwysing na die Tersiere Didaktiek. M.A.-verhandeling, U.O.V.S.
136. TALJAARD, J.A.L. 1957: Prof.dr. H.G. Stoker. In: Die Bulletin 5(10):2-19, September.
137. TALJAARD, J.A.L. 1968: Grondtrekke van 'n Calvinistiese opvoedingsfilosofie, in besonder Arnold H. de Graaff, soos weergegee in sy proefskrif: "The educational ministry of the church - a perspective." Lesing gehou voor S.A. Filosowe - Kongres, Port Elizabeth.

138. TALJAARD, J.A.L. 1971: Voorveronderstellings vir 'n filosofie van die opvoeding. In: Bingle, H.J.J. e.a. Waarheid en werklikheid; Opedra aan H.G. Stoker, Braamfontein, De Jong.
139. TALJAARD, J.A.L. 1974: Fenomenologiese pedagogiek. Fokus 2(4):195-209, November.
- 140a. TALJAARD, J.A.L. 1976: Polished lenses. Potchefstroom, Pro Rege.
- 140b. TALJAARD, J.A.L. (s.j.): Die ensiklopedie van die wetenskap (binne die raamwerk van: Tersiere Onderwys aan die Universiteit). P.U. vir C.H.O. Slegs by outeur beskikbaar.
141. TERBLANCHE, T.J. 1972: Die implikasies van 'n wetenskapsbeskouing veral met betrekking tot die opvoedkunde aan 'n Christelike onderwysersopleidingsinrigting. M.Ed.-verhandeling, P.U. vir C.H.O.
142. THOMPSON, N. 1975: Contemporary trends in philosophy of Protestant religious education. Michigan, Xerox University Microfilms.
143. TROOST, A. 1971: Inleiding in de wijsbegeerte Deel A en Deel C. Filosofich Instituut, Vrije Universiteit van Amsterdam.

144. VAN DER MERWE, B. DE V. 1975: Die geldigheid van die Fenomenologiese kategorieë vir die Christelike pedagogiek. Fokus 3(1):13-36. Maart.
145. VAN DER MERWE B. DE V. 1976: Die pedagogiek as wetenskap. T.C.W. 12(2e kw.): 49-74.
146. VAN DER MERWE, N.T. 1958: Op weg na 'n Christelike logika. M.A.-verhandeling, P.U. vir C.H.O.
147. VAN DER MERWE, N.T. 1976: The unity of science in a philosophical perspective. Ongepubliseerde referaat, P.U. vir C.H.O.
148. VAN DER WALT, B.J. 1968: Wat is die verskil tussen 'n Christelike en 'n nie-Christelike wetenskap. Bulletin van die S.A.V.C.W. nr.16:266-274.
149. VAN DER WALT, B.J. 1978: Horizon. Wetenskaplike bydraes van P.U. vir C.H.O., reeks F, Potchefstroom.
150. VAN DER WALT, J.L. 1977a: Proewe van 'n Christelike Kenteorie. Klasdiktaat nr.71, P.U. vir C.H.O.
151. VAN DER WALT, J.L. 1977b: Wetenskapsidee en Opvoedkunde. D.Ed.-proefskrif, P.U. vir C.H.O.

152. VAN DER WALT, J.L. 1978: Die opvoedingsverskynsel as ondersoekterrein van die Opvoedkunde as wetenskap. In: Fokus 6(2): 751-758, Junie.
153. VAN DER WALT, J.L. & DEKKER, E.I. (MEV.) 1978: Inleiding tot die Fundamentele Opvoedkunde deel 2. Pro Rege, Potchefstroom.
154. VAN DER WALT, S.P. 1968: Gods wet en "die ander wet." Potchefstroom, Pro Rege.
155. VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1974: Die onderrig van geloofsleer in die Christelike-Afrikaanse sekondêre skool. M.Ed.-verhandeling, P.U. vir C.H.O.
156. VAN KLINKEN, L. 1951: Die Wijsbegeerte der Wetsidee en de pedagogiek. In: Wetenschappelijke bijdragen door leerlingen van Dr. D.H. Th. Vollenhoven. Franeker, Wever.
157. VAN LEEUWEN, G. 1974: Om mens te zijn: motieven en perspectieven in die verhouding tussen Christelike geloof en opvoeding. Patmos, Amsterdam.
158. VAN LOGGERENBERG, N.T. & JOOSTE, A.J.C. 1976: Verantwoordelike opvoeding. Bloemfontein, Nasionale Boekhandel.

159. VAN NIEKERK, P.J. 1971: Die struktuur van die wetenskap in wysgerige perspektief. M.A.-verhandeling, U.O.V.S.
160. VAN PEURSEN, C.A. 1959: Kennisleer. In: Christelike Encyclopedie II, pp.190-191. J.H. Kok, Kampen.
161. VAN RIESSEN, H. 1949: Filosofie en techniek. Kampen, Kok.
162. VAN RIESSEN, H. 1958: Op wysgerige wegen. Wageningen, Zomer en Keunings.
163. VAN RIESSEN, H. 1961: Wetenschap. In: Christelike Encyclopedie 1961, VI:602-604.
164. VAN RIESSEN, H. 1963: The university and its basis. Christian Perspective Series, Ontario, Canada.
165. VAN RIESSEN, H. 1970: Wijsbegeerte. Kampen, Kok.
166. VAN TIL, C. 1969a. Christian theory of knowledge. U.S.A. Presbyterian and Reformed Publishing Company.
167. VAN TIL, C. 1969b: In defense of the faith. Vol. II. A survey of Christian epistemology. Philadelphia, Dulk Christian Foundation.

168. VAN WYK, J.H. s.j.a: Fenomenologiese pedago= giek. I.B.C.-studiestuk, nr.40.
169. VAN WYK, J.H. s.j.b: Kommentaar by enkele trekke van die sogenaamde fenomenologiese pedago= giek. C.O.V.S.A.-studiestuk, nr.3.
170. VAN WYK, J.H. s.j.c: Religie en pedagogiek. Ongepubliseerde referaat, P.U. vir C.H.O.
171. VAN WYK, J.H. 1972a: Christelike opvoedkunde. C.O.V.S.A.-studiestuk nr.10.
172. VAN WYK, J.H. 1972b: Die Christelike skool. C.O.V.S.A.-studiestuk nr.7.
173. VAN WYK, J.H. 1973: Wat is opvoeding? P.U. vir C.H.O.
174. VAN WYK, J.H. 1974a: Die implikasies van 'n Christelike mensbeskouing vir die op= voedkunde en opvoeding. Klaskyktaat, P.U. vir C.H.O.
175. VAN WYK, J.H. 1974b: Die implikasies van die ge= loof in God en sy Selfopenbaring in die Heilige Skrif vir die opvoedkunde en op= voeding. Potchefstroom, P.U. vir C.H.O.

176. VAN WYK, J.H. 1974c: Kosmologie, opvoeding en opvoedkunde. Klasdiktaat, P.U. vir C.H.O., Fakulteit Opvoedkunde.
177. VAN WYK, J.H. 1975: Die opvoedingstaak van die skool van die een-en-twintigste eeu. In: Die skool van die 21ste eeu. Potchefstroom, C.O.V.S.A.
178. VAN WYK, J.H. 1976: Opvoedkunde as wetenskap. Klasdiktaat, P.U. vir C.H.O. 1976.
179. VENTER, E.A. 1969: Die gelowige in die samelewing. Bloemfontein, Sacum, 1969.
180. VENTER, E.A. 1973: Die ontwikkeling van die Westerse denke. Bloemfontein, Sacum.
181. VENTER, E.A. s.j. : Wysgerige temas. Bloemfontein, Sacum, s.j.
182. VERMEULEN, A. 1971: Die opvoedkundig-antropologiese betekenis van die Wysbegeerte van die Wetsidee. Potchefstroom, Pro Rege Pers, 1971.
183. VOLLENHOVEN, D.H. TH. 1926: Grondlijnen der Kentheorie. In: Stemmen des tijds; maandschrift voor Christendom en cultuur. XV, 1926 .

184. VOLLENHOVEN, D.H. TH. 1948: Hoofdlinjen der logica. Kampen, Kok, 1948.
185. VOLLENHOVEN, D.H. TH. 1968: Inleiding in die Wysbegeerte. Vertaling van Isagogé Philosophiae deur J.A.L. Taljaard . Potchefstroom, Pro Rege Pers, 1968.
186. VOLLENHOVEN, D.H. TH. s.j.: 'n Kort oorsig oor die geskiedenis van die Wysbegeerte. Verwerk in Afrikaans deur J.A.L. Taljaard. Klaskyktaat.
187. WATERINK, J. 1961: En toch: "De Christelike School." Kampen, Kok.
188. WATERINK, J. 1962: Grondslagen der didaktiek. Kampen, Kok.
189. WATERINK, J. 1958: Theorie der opvoeding. Kampen, Kok.
190. WOLTERSTORFF, N. 1975: Commitment and theory
In: I.B.C. International Conference, Reformed Institutions for higher education as a bulwark for the kingdom of God - present and future Potchefstroom, Pro Rege Pers.

191. WOLTERSTORFF, N. 1976: Reason within the bounds of religion. Grand Rapids, W.B. Eerdmans.
192. WURTH, G. BRILLENBURG. 1962: Christelijke zeden= leer. Croningen, J.B. Walters.
193. YOLTON, J.W. 1965: Theory of knowledge. London, Macmillan.
194. ZANDEE, J. 1968: Oude en nieuwe vormen van gnostiek. Ned. Theol. Tijdschrift, 22(3):161-184, Februarie.