Opvoeding vanuit 'n post-postfundamentistiese perspektief

Johannes van der Walt

Johannes L. van der Walt, Fakulteit Opvoedingswetenskappe, Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus

Opsomming

Dit het 'n aanvaarde feit onder opvoedkundiges en opvoeders geword dat daar 'n sekere verband tussen die opvoeder se lewens- en wêreldbeskouing en sy of haar pedagogiese teorie en praktyk bestaan. Daar het egter 'n paar probleme opgeduik sedert die opkoms van die postfundamentisme, wat beskou kan word as 'n reaksie teen Verligtingsfundamentisme. Post-postfundamentisme het ook betreklik onlangs sy verskyning gemaak in reaksie teen sowel die fundamentisme as die postfundamentisme, ook deur sommiges die postmodernisme genoem. Aangesien hierdie drie benaderings tot opvoeding en onderwys gelyklopend skyn te wees, vind opvoedkundiges en opvoeders dit moeilik om keuses te maak met betrekking tot hulle benadering tot opvoeding en onderwys. Op grond van 'n vergelyking tussen hierdie drie breë benaderings word die gevolgtrekking bereik dat die mees onlangse ontwikkeling, naamlik die post-postfundamentisme, die geskikste benadering vir opvoeders sal wees, aangesien dit daarop gemik is om die tekortkominge van die fundamentisme sowel as die postfundamentisme te omseil.

Trefwoorde: fundamentisme; postfundamentisme; post-postfundamentisme; postmodernisme; opvoeding; onderwys

Abstract

Education from a post-post-foundationalist perspective

Educators and educationists seem to have reached considerable consensus about the fact that there is a direct relationship between the educator's (for instance parent or teacher's) life-concept and how she approaches the education of children. Olthuis (2012:1) summarises this consensus as follows:

Now [in 2012], the notion of a worldview is both commonly recognised and broadly deployed in a wide variety of academic as well as non-academic contexts throughout the world. With the growing realisation that there are no innocent, unbiased ways of looking in the world, that everyone wears glasses and looks at the world through a particular lens, window or frame, the idea of worldview has become common currency.

Educators of the early 21st century find themselves caught up in a postmodern world in which they have to tread carefully regarding this relationship between their life-concept and education.

One the one hand we still find educators who, as foundationalists, strive to dogmatically impose their own worldviews on the children. In doing so, they attempt to force their pedagogy into a rigid worldview pattern and thereby tend to degrade education to indoctrination.

On the other hand we find educators who, in succumbing to the demands of postmodernism, assume that thinking and doing are the relativistic results of their own life-concept and hence have nothing to do with what others think and do. Such educators might claim that each person is situated in a unique historical and cultural context that cannot be regarded as universal or absolute. These assumptions and claims might lead to an "anything goes" approach to education. On this view, truth is relative; each person decides for herself what is true or on what philosophical foundations she should approach the theory and practice of teaching and learning. This relativistic approach has gained credence during the last three or four decades of the previous century, as Wilber (2000:ix–x) observed:

[E]xtreme postmodernism had rather completely invaded academia in general and cultural studies in particular – even the alternative colleges and institutes were speaking postmodernese with an authoritarian thunder. […] Pluralistic relativism was the only acceptable worldview. It claimed that all truth is culturally situated (except its own truth, which is true for all cultures); it claimed there are no transcendental truths (except its own pronouncements, which transcend specific contexts); it claimed that all hierarchies or value rankings are oppressive and marginalising (except its own value ranking, which is superior to the alternatives); it claimed that there are no universal truths (except its own pluralism, which is universally true for all peoples).

It is clear that both categories of educators referred to above educate from their particular worldview and epistemological perspective regarding the place and role of pre-theoretical and theoretical foundations. Whereas the first category tends to educate from a deterministic life-conceptual orientation, the latter tends to do so from an indeterministic postmodern-relativistic orientation: they are prepared to let the child follow its head, to learn through experience, create his or her own life-concept and learn what "truth-for-me-in-my-particular-circumstances" would mean.

In reaction these two epistemological orientations Olthuis (2012:1–2) suggested that a third approach to education be examined. He responds to the question, "How best do we advocate – and if necessary, rework or recalibrate a [...] worldview in our postmodern world of the 21st century?" by announcing: "I will be working towards the formation of what I will be calling a post-postmodern [...] worldview." Olthuis was not, however, the first to suggest searching for a firmer foundation in which to root teaching and learning in this postmodern era. According to Talin en Ellis (2002:36), scholars such as cultural philosopher Frederick Turner began thinking of such an alternative as far back as the early 1990s.

The discussion in this article flows from Olthuis's and others' call to educators and educationists to search for a post-post-foundationalistic approach to education (teaching and learning) in view of the shortcomings of both foundationalism and post-foundationalism. The discussion has a two-fold purpose, namely first to explain the meaning of the term *post-post-foundationalistic approach*, and secondly to reflect on the implications of that approach for pedagogical theory and practice.

The discussion is the result of the interpretivistic-interactionist method: the educationist interacts with the world via interpreted experience; he or she has no reference point other

than his or her humanity or situatedness. He or she approaches the knowable from the vantage point of a personal interpretation framework that embodies his or her tacit convictions and assumptions. The approach is based on the assumption that there must be clarity about the relational interaction of the knower with the history and the nature of that which is being examined as well as clarity about the investigator's own presuppositions. Put differently, to understand post-post-foundationalism the researcher first has to come to grips with the salient features of both foundationalism and post-foundationalism.

In this study the base term *modern* as used in *modernism* and *postmodernism* is regarded as more of a socio-cultural concept than a life-conceptual, philosophical concept. The emphasis is on the latter. The emphasis is also more on discovering the pedagogical implications of foundationalism, post-foundationalism and post-post-foundationalism than on the development of a post-post-foundationalistic worldview as such.

Foundationalism in the classical sense was part of the modernistic or Enlightenment project which supposed that human Reason (with a capital *R*) could penetrate to absolute, firm and true knowledge based on basic and self-evident experiences or on a priori propositions that enable the knower to draw essential and universally valid conclusions. Foundationalism is absolutistic, deterministic and imperialistic, since it operates with an overarching thought system that is supposed to correspond to reality. Rationalistic systems depend on input or support "from somewhere" in order to justify moral claims and prove their truth and validity (examples of such input are the will of God, platonic forms or laws of nature). Without such input, foundationalists claim, we cannot make any moral claims in pedagogical context.

Post-foundationalists reject the assumption that there is (or should be) such a firm, absolute and indubitable point of departure for human thinking or that one can argue from a certain point on until one arrives at irrefutable and self-evident truths which should be universally acceptable. In their opinion, most people in this postmodern day and age no longer accept this foundationalist, absolutist and deterministic way of thinking. Most people do not accept what others may regard as self-evident truths or even as intuitively true. It therefore makes no sense to attempt to base education on supposedly firm thought systems; it makes more sense to allow educators and learners just to muddle through and learn from experience. There are no hard and fast principles to guide the pedagogical process.

Post-post-foundationalism differs from post-foundationalism in that the former represents a qualified return to a firm philosophical or life-conceptual foundation for education. While it does not represent a return to the notion of a grand narrative or overarching thought system it searches for firmer ground to enable educators and educationalists to confidently examine the problems of their fields of work against the backdrop of philosophical and/or life-conceptual principles that are always playing their respective roles in the background – contra the claims of post-foundationalists.

Post-post-foundationalism has several implications for education. In the first place it underscores the fact that no philosopher of education or educator has ever approached education without some or other life-conceptual foundation. In the second place it emphasises that no educator or educationalist should coerce learners into adopting prescribed thought patterns. The third implication flows from the first two: the educator should be aware of his or her own philosophical foundations working somewhere in the back of his or her mind where they act as an expectancy filter. Every encounter between educator and child (learner) therefore occurs on the basis of their respective interpreted experiences. In the fourth place, to prevent the encounter between educator and child/learner from

running aground on the vocabulary of final principles, they should resort to hermeneutics, in other words conduct their interactions on the basis of conversation and an examination of all relevant points of view. Finally, post-post-foundationalists claim that "common" human rationality (common sense) can enable educators to understand contextuality, including the formative influence of tradition and interpreted reality, continual conversation and the interaction between themselves and the children (learners) entrusted to them.

Keywords: foundationalism; post-foundationalism; post-post-foundationalism; postmodernism; education; teaching; learning

1. Verband tussen lewens- en wêreldbeskouing en opvoeding: dreigende gevare

Dit het byna al vir opvoedkundiges en opvoeders ’n vanselfsprekendheid geword dat daar ’n direkte verband is tussen die opvoeder (byvoorbeeld ’n ouer of onderwyser) se lewens- en wêreldbeskouing en hoe hy of sy in die praktyk te werk gaan met die opvoeding van kinders. Olthuis (2012:1) vat hierdie vanselfsprekendheid soos volg saam:

Now [in 2012], the notion of a worldview is both commonly recognised and broadly deployed in a wide variety of academic as well as non-academic contexts throughout the world. With the growing realisation that there are no innocent, unbiased ways of looking in the world, that everyone wears glasses and looks at the world through a particular lens, window or frame, the idea of worldview has become common currency.

Opvoeders van die vroeë 21ste eeu bevind hulle egter in ’n postmoderne wêreld waarin daar met omsigtigheid te werk gegaan moet word met die verband tussen lewens- en wêreldbeskouing en die opvoedingshandeling. Soos Olthuis (2012:1) tereg opmerk, bestaan die gevaar dat opvoeders hulle lewens- en wêreldbeskouing op dogmatiese wyse toepas, in welke geval die opvoeders hulle lewens- en wêreldbeskouing beskou en toepas as ’n eufemisme vir die een of ander ideologie. In so ’n geval dreig die gevaar dat opvoeders hulle lewens- en wêreldbeskouing gebruik as ’n deterministiese keurslyf (vaste en rigiede denkpatroon) waarin die opvoedingshandeling ingedwing word. Kinders word in so ’n geval geïndoktrineer (ingedwing in die een of ander "doktrine" of ideologie) en gemanipuleer om in hulle latere lewe en denke klone te word van die opvoeder en sy of haar ideologie en maniere van dink en doen.

Die teenoorgestelde moontlikheid bestaan ook, en dit is dat opvoeders (ouers, onderwysers) bloot toegee aan die eise van die postmoderne omstandighede. Omdat aanvaar word dat alles wat ’n mens dink en doen, bepaal word deur die een of ander persoonlike lewens- en wêreldbeskouing, deur die een of ander persoonlike en individuele lewensperspektief, en gesitueerd is in die een of ander historiese en kulturele konteks, wat dus nie universeel of absoluut van aard kan wees nie, het vrese onder opvoeders ontstaan oor ’n "anything goes" soort relativisme (Olthuis 2012:1). Volgens hierdie siening is die waarheid relatief; elkeen bepaal vir homself die waarheid of die grondslae waarop hy die opvoedingsverskynsel benader. Hierdie soort benadering het sedert die laaste drie of vier dekades van die vorige eeu nogal wyd posgevat. Wilber (2000:ix-x) het byvoorbeeld waargeneem:

[E]xtreme postmodernism had rather completely invaded academia in general and cultural studies in particular – even the alternative colleges and institutes were speaking postmodernese with an authoritarian thunder. […] Pluralistic relativism was the only

acceptable worldview. It claimed that all truth is culturally situated (except its own truth, which is true for all cultures); it claimed there are no transcendental truths (except its own pronouncements, which transcend specific contexts); it claimed that all hierarchies or value rankings are oppressive and marginalising (except its own value ranking, which is superior to the alternatives); it claimed that there are no universal truths (except its own pluralism, which is universally true for all peoples).

’n Opvoeder met hierdie soort relativistiese benadering voed, net soos die eerste opvoeder waarna hier bo verwys is, die kind op vanuit die een of ander idiosinkratiese perspektief. Waar die eerste opvoeder neig om op te voed vanuit die een of ander deterministiese lewens- en wêreldbeskouing of ideologie, neig die opvoeder met ’n postmodern-relativistiese instelling om die kind maar te laat begaan, om die kind toe te laat om deur diverse ervaringe en invloede ’n eie lewens- en wêreldbeskouing of “waarheid-vir-hom-of-haarself” op te bou.

Dit is dan in die lig van hierdie twee dreigende gevare dat Olthuis (2012:1–2) ’n nuwe benadering voorstel. Hy vra onder meer: “How best do we advocate – and if necessary, rework or recalibrate a [...] worldview in our postmodern world of the 21st century?” en stel dan sy tese: “I will be working towards the formation of what I will be calling a post-postmodern [...] worldview.” Soos hier onder aangedui sal word, was Olthuis, so ver vasgestel kon word, nie die eerste wat die gedagte van ’n stewiger grondslag vir handelinge soos opvoeding en onderwys vir die huidige postmoderne tyd na vore gebring het nie. Volgens Talin en Ellis (2002:36) was daar al in die 1990’s ’n gevoel onder wetenskaplikes, filosowe en kultuurkundiges dat die relativisme van die postmodernisme sekere tekortkominge vertoon.

Die uiteensetting in die res van hierdie artikel sluit by die tese aan dat opvoeders en opvoedkundiges op hierdie stadium – weens ons ervaringe met sowel die modernistiese as die postmodernistiese benaderings tot opvoeding – na ’n post-postmoderne benadering moet soek. In die hieropvolgende uiteensetting word die term*post-postfundamentisties* (wat in die Engelse literatuur as *post-post-foundationalistic* bekend staan) verkies bo*post-postmodernisties* ten einde konseptuele probleme rakende die gebruik van die basisterm *modern* in die verskillende kontekste wat bespreek word, te vermy.[1] Hierdie artikel fokus voorts meer op die implikasies van die voorgestelde post-postfundamentistiese benadering vir opvoeding as op die strewe om juis ’n post-postfundamentistiese lewens- en wêreldbeskouing te ontwikkel.

Die bespreking het ’n tweevoudige doel. Dit bied in die eerste plek ’n uiteensetting van wat onder *post-postfundamentistiese benadering* verstaan word, en in die tweede plek bied dit ’n kort uiteensetting van die implikasies van ’n post-postfundamentistiese benadering vir opvoedingsdenke en -handeling. Om hierdie doel te bereik, is die res van die artikel soos volg gestruktureer. Dit begin met ’n kort uiteensetting van wat dit beteken om opvoeding fundamentisties te benader, dan postfundamentisties, en ten laaste post-postfundamentisties.[2] Die uiteensetting is die resultaat van die toepassing van die interpretivisties-interaksionistiese metode: die opvoedkundige tree slegs deur vertolkte ervaring in ’n verhouding met die werklikheid. Hy of sy het geen ander staanplek vir evaluering, beoordeling en navraag as sy of haar menswees en gesitueerdheid nie (Van Huyssteen 2004:46). Hy of sy benader die ondersoekbare vanuit ’n eie vertolkingsraamwerk, dit wil sê eie subtiele voorveronderstellings en vertrekpunte. Hierdie benadering vereis volgens Van Huyssteen (2012:118) dat daar in die relasionele gesprek met dit wat ondersoek word, duidelikheid moet wees oor die geskiedenis en aard van die ondersoekterrein, asook duidelikheid oor die ondersoeker se voorveronderstellings. ’n

Besinning oor ’n post-postfundamentistiese benadering tot opvoeding (trouens, enige onderwerp) verg dus dat daar eers kortliks teruggegaan word na die wesenseienskappe van die fundamentistiese en postfundamentistiese benaderings.

2. Die fundamentistiese benadering tot opvoeding

Fundamentisme (*foundationalism*) in die “klassieke” sin, aldus Schults (1999:2), was deel van die Verligtingsprojek. Volgens daardie projek is veronderstel dat die mens se Rede (met ’n hoofletter *R*) kon deurdring tot absolute, vaste en seker kennis gebaseer op vanselfsprekende grondliggende ervaringe of a priori-stellinge of -proposisies waaruit sekere noodsaaklike en universeel-geldige gevolgtrekkings gemaak kon word. Hierdie benadering was dus absolutisties van aard. In sommige gevalle, volgens Schults, het die fundamentiste gemeen dat die gebruik van wetenskaplike taal ’n poging is om ’n metanarratiewe Sisteem (met ’n hoofletter *S*) tot stand te bring, ’n sisteem wat in alle opsigte presies met die werklikheid sou klop. Ander was egter tevrede met ’n meer lokale narratiewe sisteem (met ’n kleinletter *s*) wat bloot intern samehangend sou wees. In Rorty (2004:53) se stelwyse: fundamentistiese denkers was bewus van die nuttigheid (utiliteit) van hulle gedagtes en opvattinge, van die beginsels wat byvoorbeeld hulle opvoeding en onderrig ten grondslag gelê het, van die normatiewe bronne wat dryfkrag gebied het aan hulle ideologiese sieninge en aan hulle intellektuele en kulturele vooronderstellings. Volgens Rorty het die fundamentistiese opvoeders die “ou Platoniese argument” ondersteun wat van die veronderstelling uitgegaan het dat indien daar niks “daar buite iewers” is (byvoorbeeld die Platoniese vorme, die wil van God, of natuurwette) wat ons sede-oordele waar en geldig maak nie, dan is daar geen sin in om sulke sede-oordele, byvoorbeeld in opvoedingskonteks, te maak nie. Volgens Rorty was dit die taak van fundamentistiese filosowe om iewers in die kelder van die wetenskap aan die werk te bly “to keep those foundations in good repair”.

Lee (2007:159–61) vat hierdie uitgangspunte van die fundamentistiese benadering soos volg saam. Die fundamentis gaan van die veronderstelling uit dat daar ’n “single directional justification” vir ’n standpunt of uitgangspunt moet wees, en dat fundamentistiese opvattinge sulke standpunte of uitgangspunte regverdig. Fundamentistiese opvoeders gaan gevolglik van die veronderstelling uit dat daar gemeenskaplike gronde vir opvoeding sal wees bloot omdat daar so iets soos “rasioneel wees” is; ’n epistemologie kan dus op daardie gemeenskaplike grondslag gebou word. Rorty (1979:316–7) vat hierdie gedagte só saam: in die fundamentistiese denke sou dit fataal wees om so ’n gemeenskaplike grondslag te ontken; “[T]o suggest that there is no such common ground seems to endanger rationality.”

’n Opvoeder met ’n fundamentistiese oriëntasie sal die opvoedingstaak bes moontlik soos volg aanpak. Sy sal in die eerste instansie haar opvoedingsdenke en -praktyk probeer fundeer in die een of ander omvattende rasioneel-uitgewerkte sisteem, omvattende lewens- en wêreldbeskouing of denkraamwerk. Sy sal dan elke aspek van die opvoedingsdenke en -handeling in daardie oorkoepelende en grondslaggewende narratief of sisteem beplan en fundeer, sal taamlik rigiede opvattinge koester oor hoedat die opvoedingshandeling behoort te verloop en oor wat die uitkomste daarvan behoort te wees (weens die sterk normatiewe raamwerk waarop sy haar opvoedingsdenke en -werk fundeer). Sy sal voorts haar opvoedingsdenke en -handeling probeer beplan en uitvoer volgens die riglyne van die een of ander oorkoepelende opvoedingsteorie, as deel van die een of ander oorkoepelende denk- en handelingsisteem. Sy sal die opvoedingshandeling minder as ’n handeling beskou, en eerder meer as ’n proses met duidelike riglyne wat volgens sekere norme en riglyne

"bestuur" moet word. Sy sal gebeurlikheidsplanne gereed hê vir ingeval die hoofplan om die een of ander rede skeefloop, maar sy sal die resultate van haar opvoedingswerk altyd meet aan die riglyne van die oorkoepelende plan waarin sy haar opvoedingsdenke en -werk gefundeer beskou.

3. Die postfundamentistiese benadering tot opvoeding

3.1 Richard Rorty se postfundamentistiese oriëntering

Die postmoderniste of postfundamentiste verset hulle al ongeveer vier of vyf dekades lank teen die sogenaamde*grand narrative*-benadering tot opvoeding. Een van die probleme wat ’n mens dikwels op die lyf loop in besprekinge van "die postmodernisme en opvoeding" is dat daar allerlei veralgemenings gemaak word sonder enige verwysing na die denke van ’n spesifieke "postmodernistiese" opvoeder. Om aan hierdie probleem te ontkom, word in hierdie afdeling aandag geskenk aan die denke van Richard Rorty, ’n Amerikaanse denker wat na homself verwys het as onder meer ’n ateïs, ’n pragmatis, ’n utilis – kortom, ’n postfundamentistiese denker. Deur op sy denke te let word die probleem van veralgemening vermy en kan ’n mens duidelik sien hoe ’n post-, anti- of nonfundamentistiese benadering "werk".

Volgens Erickson (2001:190) het postfundamentiste soos Rorty heeltemal tereg vasgestel wat die tekortkoming van ’n fundamentistiese benadering is. Enige benadering wat van die uitgangspunt vertrek dat daar die een of ander absolute en onbetwyfelbare beginpunt vir die mens se denke is en dat ’n mens van daardie punt af tot by onafwendbare gevolgtrekkings kan redeneer, is nie meer aanvaarbaar nie. Die meeste denkers, ook opvoeders, aanvaar gewoon nie meer dat daar so ’n vaste uitgangspunt is nie; met ander woorde, hulle maak nie meer daardie voorveronderstelling nie. Wat vir sommige skyn vanselfsprekende waarhede te wees, of wat vir andere intuïtief waar sal wees, word deesdae gewoon deur groot getalle mense nie meer as waar of oortuigend geag nie. Dit is om hierdie rede dat Rorty (1999:19) sy kritici verkwalik dat hulle nog hunker na ’n ideaal wat hy gehad het toe hy 15 jaar oud was, naamlik om te soek na die "ultimate determinants of our fate".

Rorty (1999:xiv) beskryf homself as ’n pragmatis met ’n non-, post- of antifundamentistiese oriëntasie: "A pragmatist theory says that truth is not the sort of thing one should expect to have a philosophically interesting theory about. For pragmatists, ‘truth’ is just the name of a property that all true statements share" (Rorty 1996a:26–7). As pragmatis gaan hy van die siening uit dat sekere dade goed is om onder sekere omstandighede te verrig, maar hy twyfel of daar enigiets van algemeen geldende aard is wat ’n mens kan sê oor wat ’n handeling goed maak of nie. Iets is net in die betrokke omstandighede waar of aanbevelenswaardig; daar is niks wat ’n mens van ’n algemene of nuttige aard kan sê oor wat ’n sekere soort handeling goed of sleg maak nie. Die geskiedenis het vir ons getoon dat enige poging om vas te stel wat in alle omstandighede as "goed" of as "waar" moet of kan geld eintlik nutteloos is. Anders gestel, pragmatiste meen dat die Platoniese strewe om te bepaal wat die "ware", die "goeie" en die "skone" is, en wat "iewers in die Platoniese ideëwêreld bestaan", eintlik sinloos geraak het.

Rorty (1996a:32) het sy non- of antifundamentistiese uitgangspunt, waarna hy in sy 1996-opstel as post- of antifilosofies verwys en in Rorty (1996b:43) as antimetafisies, ontwikkel in reaksie teen die fundamentistiese en rasionalistiese sieninge van onder andere Immanuel Kant, wat na vore gekom het met die opvatting van "gehipostateerde Denke". In een van sy

vroegste werke (Rorty 1979:5) verduidelik Rorty dat hy die voorbeeld van onder meer Wittgenstein, Heidegger en Dewey gevolg het toe hy weggebreek het van die Kantiaanse opvatting van ’n gefundeerde filosofie. Sy anti- of nonfundamentistiese instelling blyk uit die volgende aanhaling uit hierdie werk: “The aim of this book is to undermine the reader’s confidence in ‘the mind’ as something about which one should have a ‘philosophical’ view, in ‘knowledge’ as something which has ‘foundations’, and in ‘philosophy’ as has been conceived since Kant” (Rorty 1979:7).

Rorty (1996a:33) gee ’n verduideliking vir sy anti- of nonfundamentistiese benadering. Hy sê onder meer dat dit onmoontlik vir ’n mens is om buite “sy eie vel” te dink en hom of haar op daardie manier te vergelyk met iets absoluuts buite die self. Die pragmatis sien homself nie as ’n metafisiese denker nie, bloot omdat hy nie die idee verstaan dat daar iets absoluuts “iewers daarbuite” bestaan nie (Rorty 1996a:43).

Volgens Rorty (1996a:55) het die Verligtingsdenkers tereg gemeen dat dit wat in die plek van godsdiens sou kom, beter sou wees as godsdiens, maar toe het hulle die gedagte van bonatuurlike godsdienstige leiding gaan vervang met ’n kwasigodsdienstige vermoë wat hulle “die Rede” gaan noem het. Dit is hierdie kwasigodsdienstige instelling wat deur die non-, anti- of postfundamentiste bestry word (Rorty 1999:xxvii). Die pragmatis is oortuig dat dit wat in die plek van die Verligtingsdenke (die “wetenskaplike” positivistiese kultuur) gaan kom, beter sal wees. Daar sal nou nie meer gesoek word na vaste gronde vir denke, vir vaste fondamente daarvoor soos wat die voor-Verligtingsdenkers (na wie Rorty as die Platoniste verwys) en die Verligtingsdenkers geneig was om te doen nie. Albei hierdie groepe denkers het na sulke vaste fondamente gesoek omdat hulle moreel gelei wou wees en nie aan hulleself oorgelaat wou wees nie. Die Verligtingsdenkers het van die veronderstelling uitgegaan dat sedelike beginsels die produk was van ’n spesiale vermoë van die mens, naamlik sy “Rede”. Dit was ’n poging, glo hy, om iets soos God “lewend te hou” in ’n sekulêre kultuur (Rorty 1999:xxix).

Die pragmatis dink anders oor hierdie saak. Hy of sy strewe na maniere om menslike lyding te verminder en om die gelykheid van mense teweeg te bring, om almal ’n kans op geluk te gee. Hierdie doel “is nie iewers tussen die sterre opgeteken nie”, en is ook nie ’n resultaat van wat Kant die “suiwer praktiese rede” genoem het of die “wil van God” nie. Dit is bloot ’n nastrewenswaardige doel en het geen rugsteuning van enige bonatuurlike kragte nodig nie (Rorty 1999:xxix). Omdat daar nêrens ’n tribunaal is wat kan bepaal of hierdie ideaal “waar” of “korrek” is nie, kan ’n mens maar net die ideaal stel, en die konteks/situasie sal bepaal of dit aanvaarbaar is of nie (Rorty 1999:xxxii; 2003:147). Rorty (1996b:42, 44) doen dan ’n werkwyse aan die hand waarmee ’n mens kan bepaal of ’n bepaalde ideaal goed of aanvaarbaar is, en dit is “to muddle through” – die pragmatis doen aan die hand dat ’n mens maar “voortstrompel” deur ’n bepaalde probleem heen en sodoende bepaal of iets “in die praktyk werk” of nie. Hierdie werkwyse kom nie daarop neer dat die pragmatis in subjektivisme of relativisme verval nie; as iemand vir die pragmatis sou vra op welke gronde hy sus of so dink, sou hy bloot die onderwerp van die gesprek verander (Rorty 1996a:27). Die pragmatis wil bloot met die werklikheid “cope” (Rorty 1996a:30–1). Rorty (1999:xiv-xv) meen selfs dat die terme *relativisme* en *postmodernisme* vaag en betekenisloos is. Hy verwerp ook die beskuldiging dat die pragmatisme “dekadent” is; inteendeel, sê hy, die fundamentisme is “dekadent” omdat dit soek na ’n beginsel “iewers daar buite” waaraan die betrokke denker homself kan onderwerp (Rorty 1996a:57). Volgens ’n post-, non- of antifundamentistiese standpunt word die mens aan homself oorgelaat, met geen bande met enigiets daar “Anderkant” nie. Volgens die pragmatis was die positivisme maar net ’n halfwegstasie op die pad na die post-, anti- of nonfundamentisme (Rorty 1996a:61). Indien

hierdie benadering as irrasionalisties beskou word, dan is Rorty en die ander pragmatiste gelukkig om as "irrasionaliste" beskou te word (Rorty 1999:xix).

3.2 Opvoeding volgens Rorty se postfundamentistiese benadering

Volgens Rorty (1979:11–2) is sy doel met die verspreiding van sy opvattinge om te bou en te vorm ("edify") – om onderrig te gee tot morele en intellektuele vorming: "to help [people], or society as a whole, break free from outworn vocabularies and attitudes, rather than to provide 'grounding' for the intuitions and customs of the present". "Edification," sê Rorty (1979:360), "[is the] project of finding new, better, more interesting, more fruitful ways of speaking (instead of trying to discover 'foundations' for thinking as one does)". Opbouing en vorming kom volgens hom op die volgende neer:

There is no "normal" philosophical discourse which provides common commensurating ground for those who see science and edification as, respectively, "rational" and "irrational", and those who see the quest for objectivity as one possibility among others to be taken account of in *wirkungsgeschichtliche Bewusstsein*. If there is no such common ground, all we can do is show how the other side looks from our own point of view. That is, all we can do is be hermeneutic about the opposition – trying to show how the odd or paradoxical or offensive things they say hang together with the rest of what they want to say, and what they say looks when put in our own alternative idiom. […] The hermeneutic point of view, from which the acquisition of truth dwindles in importance, is seen as a component of education. (Rorty 1979:364–5)

Die doel van "edification" (opbouing en vorming) is dus nie om die een of ander filosofie te beoefen nie, maar om die gesprek met die mede- en teenstander vol te hou eerder as om die een of ander waarheid te ontdek (Rorty 1979:372–3, 377, 380).

Die opvoeder wat uitgaan van 'n post-, anti- of nonfundamentistiese siening sal dus nie, soos wat die opvoeder wat op fundamentistiese grondslag werk, terugval op die een of ander grootskaalse en oorkoepelende opvoedingsplan nie; sy sal nie soek na die een of ander oorhoofse filosofiese of teoretiese opvoedingsraamwerk nie, veral nie een wat gebou is op die een of ander stel grondliggende beginsels wat beskou word as "essensieel", "universeel", "algemeen aanvaarbaar" of "waar" omdat hulle gefundeer is in die een of ander transendentale oorsprong "iewers daar buite", buite die opvoeder se eie ervaringshorison nie. Inteendeel. Die postfundamentistiese opvoeder sal terugval op haar eie praktiese ervaring van dit wat in die verlede vir haar gewerk het of nie gewerk het nie, en sal toekomstige optrede op daardie kriterium bou. Sy sal haar probeer weerhou van teoretisering oor die opvoedingsprobleem, van die opbou van groot en omvattende opvoedingsontwerpe en oorkoepelende opvoedingsplanne gebaseer op veronderstelde vaste beginsels. In stede hiervan sal sy bloot voortgaan met die opvoedingstaak. In die proses sal dit soms vir haar nodig wees om deur te strompel en te worstel ("muddle through") in haar pogings om sekere probleme die hoof te bied. Die doeltreffendheid van haar opvoedingswerk sal uiteindelik gemeet kan word aan hoe sy so stuksgewys, stappie vir stappie, deur ervaring en eksperiment, al beter gereedskap ontwikkel het om te slaag met dit wat gedoen moet word.

Die postfundamentistiese opvoeder sal voorts hermeneuties in gesprek tree met die opvoedingsprobleem: sy sal gesprekke oor die probleem voer, van alle kante na die probleem kyk, en sodoende treetjie vir treetjie vorder in die rigting van 'n program wat in die praktyk werk. Sy sal alles in haar vermoë doen om die gesprek met die probleem en met

andere aan die gang te hou. Sy sal dit byvoorbeeld vermy om eindwoordeskat te gebruik (sogenaamde*conversation stoppers*) deur haar byvoorbeeld sonder enige goeie argument of gronde te beroep op veronderstelde transendentale of finale beginsels of gesaghebbende uitsprake (soos dat iets in die Bybel staan en dus die finale woord oor die saak is).

3.3 Kritiese beoordeling van Rorty se opvattinge

Rorty het hom op verskeie fronte aan kritiek blootgestel. Van Niekerk (2005:26–8) meen byvoorbeeld dat sy utilitarianisme op ’n verskraalde epistemologie berus:

In the Darwinian discourse that Rorty proposes, knowledge claims make sense only in relation to the functions and purposes – in short, the utility that they have for people at that specific stage of their development and interests. […] The reality/appearance distinction must be replaced by one between “more useful” and “less useful”. […] The important question to ask is not “What is really the case?” but rather “For what purposes might it be useful to hold that belief?”

Van Niekerk (2005:31) volg voorts in die voetspore van Habermas as hy Rorty se gedagte van “coping” en “muddling through” kritiseer:

As Habermas rightly point out, […] it boils down to little more than the Darwinian discourse of the nineteenth century, in terms of which Rorty tries to explain that all that we achieve in the name of knowledge, truth, and so on is nothing more than a set of “coping mechanisms” in terms of which we survive.

Verder is Van Niekerk (2005:35–7) van oordeel dat Rorty ook maar gebruik maak van die instrumentarium van die tradisionele filosofiese rasionaliteit (die denkgereedskap van die filosowe soos hulle tradisioneel, dit is modernisties, te werk gegaan het); hy gebruik ook maar – soos alle filosowe – argumente om sy lesers te oortuig. In Rorty se geval is die gronde waarop hy sy argumente fundeer, egter glad nie duidelik nie. Die rede hiervoor is dat hy nie belang stel in enige fundering van gedagtes nie, maar net wil verduidelik hoe dinge saamhang. Volgens Rorty is die basiese doel van intellektuele diskoers bloot eties (wat vir Rorty utilitarianisties beteken) en nie om enige epistemologiese redes nie (Van Niekerk 2005:33).

Volgens Wright (2010:120–3) kan iemand soos Rorty se beskouinge die einde van opvoeding beteken. Om op te voed volgens ’n post-, non- of antifundamentistiese benadering kom daarop neer dat kennis losgemaak word van die werklikheid; kennis word dan gereduseer tot solipsistiese (in sigself gekeerde) ervaring en vertolking. Opvoeding word sodoende gereduseer tot die stimulering van private begeertes en opvattinge. Hierdie soort “opvoeding” lei tot ’n onvermoë by die opvoedeling om omvattende, diep en algemene kennis van die werklikheid op te doen, omdat hy of sy vertel of geleer is dat daar nie so iets bestaan soos ’n objektiewe werklikheid buite die kenner nie, dat daar dus geen werklikheidsorde is nie, en dat die idee van “werklikheid” eintlik net ’n produk is van die opvoeder en die opvoedeling se konvensies, talige konstruksies en persoonlike ervaringe. As ’n mens so “opvoed”, sê Wright (2010:123), dan verval jy in die epistemiese dwaling om die werklikheid met die kennis daarvan te verwar. Dit is ’n dwaling om te veronderstel dat daar geen werklikheid buite die kenner is omdat ons nie met ons intellektuele vermoë in staat is om dit ten volle te begryp nie. ’n Mens dwaal as jy meen dat omdat ons nie die essensie van die werklike dinge met ons intellektuele vermoë kan vasvat nie, daar geen ander werklikheid behalwe ons eie ervaringe, gevolgtrekkinge en interpretasies is nie.

Dit is verder onrealisties om die bestaan van grondslae soos beginsels, norme en ’n lewens- en wêreldbeskouing te ontken. Rorty (1996b:45) self gryp terug na die norme en beginsels van die neoliberalisme, die sosiale demokrasie,’n bepaalde gemeenskap, die praktyk, ervaring en praktiese doeltreffendheid. Hy gebruik die norm van meer en minder bruikbaar (Rorty 1999:xxii–xxv). Lee (2007:163–4) kom dus tereg tot die slotsom: “Rorty drop[ped] the anchor of his epistemology of justification of knowledge not on a foundational proposition, but on society. Therefore, society becomes a strong foundation of knowledge in Rorty’s idea.”

4. Die post-postfundamentistiese benadering

Dit is in die lig van kritiek soos hierdie dat Wilber (2000:ix-x, 37) meen dat ’n post-postfundamentistiese benadering nodig geword het. Wilber se vernaamste beswaar teen die postfundamentisme is dat dit alle aansprake relativeer behalwe sy eie aansprake, wat as universeel geldig beskou word. Dit stel dit onder meer dat geen aanspraak universeel geldig is nie – behalwe hierdie aanspraak. Die postfundamentisme kyk die punt mis dat ’n mens wel onder sekere omstandighede regverdigbare universeel geldige aansprake mag maak (en dat hulle deur wetenskaplike ondersoek gefalsifieer kan word) (Wilber 2000:36; vgl. ook Collins 2007:24). In aansluiting hierby sê Wright (2010:131) dat outentieke vryheid nie te vinde is in ’n soort vryheid-van-enige-beperking nie, maar eerder in ’n vryheid-in-en-vir-betrokkenheid met die vraagstukke waarmee ’n mens te doen kry.

Een van die eerste denkers (sover vasgestel kon word) wat met die gedagte na vore gekom het dat byvoorbeeld opvoeders in ’n postmoderne tyd ’n behoefte het aan ’n stewiger grondslag vir die opvoedingshandeling, was die kultuurfilosoof Frederick Turner (1990a, 1990b, 1991a, 1991b, 1995). Hy het in die lig van hierdie besef die eerste skredes gegee in die rigting van ’n post-postfundamentistiese benadering met sy gedagte van ’n “radical centre of values”. Met hierdie teorie het hy sowel die relativisme van die postmoderniste as die rigiede moralisme van die fundamentiste – na wie hy verwys het as tradisionele konserwatiewes – verwerp. Hy was oortuig dat daar sekere selforganiserende beginsels in die werklikheid is; dat die werklikheid om ons nie deterministies is nie, dog wel selfvernuwend en oneindig kreatief (Turner 2000; vgl. ook Talin en Ellis 2002:36). Turner (1990a:85, 97) het met die gedagte na vore gekom dat daar ’n soort gemeenskaplike stel waardes is wat alle mense tot ’n sekere mate met mekaar sal deel, waaroor hulle dit met mekaar eens sal wees. As ’n mens net daarin kon slaag om al die bande wat die godsdienstige en kulturele opvattinge van mense rigied in posisie hou, op te los of uit die weg te ruim, sal jy so ’n radikale sentrum van waardes tot stand kon bring, ’n sentrale stel waardes met al die nodige valensies en hakies wat mense van verskillende godsdienstige en lewensbeskoulike standpunt in staat sal stel om dieselfde basiese morele waardes met mekaar te deel (Turner 1990b:745; Talin en Ellis 2002:36).

Soos hier onder duidelik sal word, is hierdie gedagtegang van Turner ’n eerste stap in die rigting van ’n post-postfundamentistiese benadering, dog met ’n kwalifikasie. Turner het die nuwe vastigheid in ’n stel *gedeelde*universele waardes gesoek. Dit sal hier onder blyk dat die post-postfundamentistiese benadering wat voorgestel word van Turner s’n verskil in die sin dat die onderstaande voorstel nie ’n soeke na gemeenskaplik gedeelde waardes is nie, maar uitgaan van die veronderstelling dat die opvoeder se partikulier-lewensbeskoulike waardes*in die agtergrond van die opvoedingshandeling ’n rol speel.* Die uitdrukking *in die agtergrond ’n rol speel* is ’n sleutelkonsep in die post-postfundamentistiese benadering wat hier onder uitgestippel word.

Die kernverskil tussen die post-postfundamentisme en die postfundamentisme is dat eersgenoemde ’n gekwalifiseerde terugkeer is na ’n vaster filosofiese of lewensbeskoulike grondslag vir opvoeding. Hoewel dit nie terugkeer na die gedagte van ’n fundamentistiese “groot verhaal” nie, stel dit die opvoeder en opvoedkundige in staat om met herstelde vertroue die probleme van hulle werk en ondersoek te benader teen die agtergrond van die filosofiese en/of lewensbeskoulike beginsels, oortuigings en vooronderstellings wat in elk geval nog altyd ’n rol gespeel het in hulle denke – ondanks die aansprake van die postfundamentiste (postmoderniste).

Soos Schults (1999:2) tereg redeneer, besit die mens ’n rasionele vermoë wat die plaaslike konteks kan oorskry. Mense kan dus afleidings en stellings van universeel geldige aard maak en hulle sal geldig bly tot hulle vals bewys word. Die opvoeder en opvoedkundige hoef dus nie aan relativisme uitgelewer te word nie. In aansluiting hierby verwys Van Huyssteen (2004:10) na die mens se rasionaliteit: hy verwerp aan die een kant ’n fundamentistiese Rasionalisme (hoofletter *R*) en aan die ander kant ook alle vorme van dekonstruktiewe postmodernisme, relativisme en kontekstualisme wat in reaksie teen die Rasionalisme ontstaan het. Teenoor die objektivisme van die fundamentisme en die uiterste relativisme van die meeste vorme van postfundamentisme staan nou die post-postfundamentisme: hierdie benadering tot menslike redelikheid (rasionaliteit) stel ons in staat om kontekstualiteit te verstaan, ook die vormende rol van tradisie en vertolkte ervaring, om uit te reik na andere buite die eie beperkte gemeenskappe en kulture, om intersubjektief, kruiskontekstueel en kruisdissiplinêr by gesprekke betrokke te raak. Die mens (in casu: opvoeder, opvoedkundige) is ’n rasionele agent, altyd sosiaal en kultureel kontekstueel betrokke (Van Huyssteen 2004:11). In ons denke oor opvoeding maak ons ook gebruik van ons voorteoretiese redelikheid, ons “gesonde-verstand-rasionaliteit”. Dit help ons in ons daaglikse opvoedingswerk om doelgerig te handel. Die opvoeder beskik oor redelike vermoëns, soos om intelligent en verstandig op te tree, te onderskei, verantwoordelike oordele te vel en na te dink. Dit help die opvoeder om op ’n intellektuele vlak uit te kom by sekere keuses en by toewyding aan die opvoedingstaak. Die opvoeder kan redes aanvoer vir sekere optredes en handelinge. Hy of sy kan ook redes vir die huldiging van sekere opvattinge, gelowe en sterk oortuigings gee. Die post-postfundamentistiese opvoeder praat nie meer in abstrak-teoretiese terme van “die Rede” (soos die fundamentistiese opvoeder) of van “my redelike insig hier en nou, afgesien van wat ander dink” (soos die postfundamentistiese opvoeder) nie, maar van redelike mense wat met ander mense saamleef en -werk in konkrete situasies, kontekste en tradisionele raamwerke. Hierdie redelike mens tree in interaksie met sy of haar omwêreld deur geïnterpreteerde ervarings. Vertolking is altyd aan die werk terwyl die mens leef en met sy of haar omgewing in interaksie tree (Van Huyssteen 2004:46). Die mens benader dus altyd die werklikheid vanuit die een of ander vertolkingsraamwerk (Van Huyssteen 2012:118).

Olthuis (2012) brei verder op hierdie benadering uit. Hy sien, vanuit post-postfundamentistiese perspektief, die mens se lewens- en wêreldbeskouing nie as ’n omvattende konseptuele Sisteem (hoofletter *S*) nie, dog wel as ’n geloofsgeoriënteerde sensoriese verwagtingsfilter wat implisiet en grootliks benede ons “bewus-wees” werk, dit wil sê iewers in die agtergrond van ons bewussyn. Soos voorheen opgemerk, daar skyn deesdae ’n algemene erkenning te wees van die feit dat elke mens toegerus is met allerlei vooronderstellings (selfs vooroordele) en dat hulle ons help om ons eie besondere perspektief te ontwikkel oor dit wat ons in die lewe waarneem. Elke mens kyk na die werklikheid deur so ’n lens, venster of raam. Soos Van Huyssteen kom ook Olthuis tot die gevolgtrekking dat die mens se redelike vermoë beperk is (nie met ’n hoofletter *R* geskryf kan word nie), dat dit altyd gekwalifiseerd en gedeeltelik is en in diens staan van ander

belange. Daar is nie so iets soos finale, universeel-waar, onomstootlike argumente nie; geen siening kan die werklikheid in al sy fasette verklaar nie (Olthuis 2012:3). Daarom, meen Olthuis (2012:4), is ’n lewens- en wêreldbeskouing nie staties, eksplisiet en konseptueel vas nie, maar bestaan dit uit ’n veelheid nierasionele, onbewuste en implisiete maniere van verstaan van wat om ons aangaan. Al ons sintuie speel ’n rol wanneer ons oor die werklikheid (en dus opvoeding) dink. ’n Mens kan Olthuis se gedagtegang eintlik nie goed in Afrikaans weergee nie: “[E]ven if it is implicit, operating largely beneath our conscious awareness, we sense our way through the world as much, if not more, than we think our way through” (Olthuis 2012:4–5).

Die post-postfundamentistiese benadering stel die opvoeder in staat om tussen die fundamentisme, “with its faith in reason, science and technology as the singular, linear, inexorable and progressive forces for health, knowledge, continual growth and success” (Olthuis 2012:2), en die postfundamentisme se strewe om die plaaslike, die kontekstuele en die relatiewe op die voorgrond te stoot, deur te stuur.

5. Opvoeding vanuit post-postfundamentistiese perspektief

Ruimte ontbreek om ’n volledige uiteensetting te gee van wat ’n post-postfundamentistiese benadering tot opvoeding en onderwys behels, dus moet met enkele riglyne volstaan word.

In die eerste plek toon die voorgaande ontleding dat geen opvoedingsdenker of opvoeder ooit sonder die een of ander beginselgrondslag te werk gaan nie. In die tweede plek toon hierdie ontledings dat die opvoedingsdenker en opvoeder nie behoort toe te laat dat hierdie beginselgrondslag soos ’n keurslyf deterministies in die opvoedingshandeling werk nie (’n mens in ’n sekere opvoedingsdenkpatroon indwing nie). Die tyd skyn verby te wees dat ’n opvoeder die opvoedingshandeling benader in terme van ’n denksisteem wat tot in die fynste besonderhede deurdink is, ’n groot en omvattende denkraamwerk wat slaafs nagevolg moet word. Daar moet altyd ruimte gelaat word vir die opvoeder se verbeelding en kreatiwiteit om ’n rol te speel. Openheid, buigsaamheid en ’n gewilligheid om aan te pas moet kenmerkend van die opvoedingshandeling wees. Die riglyne wat uit die beginsels in die agtergrond van sy of haar bewussyn vloei, moet redelik bedink en hier en daar ook intuïtief benader word. Die waarde van voorteoretiese redelikheid moet in die opvoedingshandeling erken word. Hierteenoor moet die probleme verbonde aan die postfundamentisme, soos kontekstuele relativisme en pluralisme, so ver moontlik vermy word. Die opvoeder moet dus ’n opvoedingsplan in die agterkop hê en wel gebaseer op redelikheid en gesonde verstand.

Die derde implikasie vloei uit die eerste twee, naamlik dat die opvoeder daarvan bewus moet wees dat ’n bepaalde beginsel- of normgrondslag iewers in die agtergrond van haar denke soos ’n verwagtingsfilter werk. Hierdie besef in die gemoed van die opvoeder beteken dat sy nie sal toelaat dat allerlei beginsels, norme, vooronderstellinge en verwagtinge ’n onbeheerbare en onvoorspelbare rol in haar opvoedingsdenke en -handelinge sal speel nie. Hoewel hulle nie op die voorgrond is nie, is hulle weldeeglik aan die werk, en die opvoeder moet van hulle rol en werking bewus wees.

Dit het in die vierde plek duidelik geword dat sowel die opvoeder as die opvoedeling mekaar op grondslag van hulle onderskeie vertolkte ervaringe in die opvoedingshandeling ontmoet. Elkeen benader die opvoedingshandeling interpretatief en ervaringsgewys, elkeen in terme van die een of ander vertolkingsraamwerk gegrond op ervarings in die verlede. Sowel die opvoeder as die opvoedeling werk intersubjektief en kruistekstueel en bou op dié wyse nuwe

ervaringe op en ontwikkel algaande nuwe lewensbeskoulike opvattinge en insigte. Hierdie siening sluit aan by die post-postfundamentistiese gedagte dat ’n lewens- en wêreldbeskouing nie staties is nie, maar voortdurend ontvou. Soos Olthuis (2012:4) tereg opmerk, ’n mens besit nie ’n lewens- en wêreldbeskouing nie; ’n mens “doen” eerder wêreldoriëntering as om die wêreld te beskou. Die lewens- en wêreldbeskouing op grond waarvan die opvoeder opvoed, groei en ontplooi weens die werking van die verwagtingsfilters; die filters help ’n mens perspektief op die probleem verkry. Hierdie groei in die lewens- en wêreldbeskouing is stadig en moeisaam, ’n geïntegreerde proses – en dit help die opvoeder en die opvoedeling koers hou in ’n wêreld wat volgens die postfundamentis veranderend en “glydend” is (Wilber 2000:47).

In die vyfde plek: een van die probleme van ’n fundamentistiese benadering tot opvoeding is dat die opvoeder geneig mag wees tot ’n terugval op sekere gewaande vaste beginsels en dan die opvoedeling wil dwing (lei, indoktrineer, oortuig, beheer) om sodanige beginsels te gehoorsaam en sy of haar eie te maak. Dit kan dus gebeur dat die opvoeder terugval op sogenaamde eindwoordeskat, en daarmee kom die diagogiese gesprek (gesprek wat wedersyds tot groei en vorming kan lei) tot ’n einde. Rorty (2003:148–9) en Wolterstorff (2003:129) het – vanuit verskillende lewensbeskoulike oriënterings – tot die gevolgtrekking gekom dat dit ongewens is om die opvoedingsgesprek so tot stilstand te bring. Die gesprek moet voortgaan en een van die maniere om dit te verseker, is om hermeneuse toe te pas, dit wil sê om deur gesprek en ondersoek ’n vertolking van die verskillende standpunte, van sowel die opvoeder as die opvoedeling, te doen. Soos gemeld, moet hierdie ondersoek gebaseer wees op gesonde verstand, soms op instink en intuïsie, kennis, eksperimentering, die krag van redenasie en argument, debat, konsensus soek en sommer net deur saam te wees en saam te leef. Dit is moeilik om een besondere metode aan te beveel as dié kernmetode vir opvoeding in ’n post-postfundamentistiese konteks. Opvoeding in hierdie konteks kom meermale neer op saamwees en saamleef, vorentoe beweeg op grond van sekere beginsels en uitgangspunte wat in die agterkop van die opvoeder aanwesig is.

Sesdens het dit uit die voorgaande geblyk dat menslike redelikheid die opvoeder in staat stel om kontekstualiteit te verstaan, ook die vormende rol van tradisie en vertolkte ervaring en van deurlopende en aanhoudende gesprek en interaksie tussen opvoeder en opvoedeling. Die feit dat daar sekere beginsels en vooronderstellings by die opvoeder in die agtergrond werksaam is, help hom of haar om nie planloos te werk te gaan nie, maar doelgerig, gegrond op diepe nadenke oor wat hom of haar telkens te doen staan in ’n moeilike en uitdagende opvoedingsituasie of -konteks. Hierdie nadenke help hom of haar om aan die opvoedeling aanvaarbare redes vir sekere besluite en optredes te gee. Hy of sy kan ook verduidelik waarom sekere opvattinge en sterk oortuigings gehuldig word. Die opvoeder en opvoedeling word in post-postfundamentistiese opset albei verander tot redelike (ook intuïtiewe, kreatiewe, emosiedraende ensovoorts) mense wat met mekaar en met hulle omwêreld in interaksie tree – en hulle doen dit alles deur geïntegreerde en geïnterpreteerde ervarings. Sowel die opvoeder as die opvoedeling benader die opvoedingshandeling en hulle interaksie met die werklikheid vanuit die een of ander vertolkingsraamwerk.

6. Vergelyking van die drie opvoedingsbenaderings

Die uiteensetting in die volgende tabel lig die kerneienskappe van, en daarmee saam die verskille tussen, die bovermelde drie benaderings tot die opvoedingshandeling prakties aan die hand van ‘n voorbeeld uit:

Fundamentistiese opvoedingsbenadering	Post-, anti- of nonfundamentistiese opvoedingsbenadering	Post-postfundamentistiese opvoedingsbenadering
Pa: Jannie, ek verneem dat Gert sy pen in die klas verloor het, en dat hy vermoed dat iemand dit gevat het. Jannie: Ja, Pa, ek hoor ook so. Pa: Jy weet nie dalk iets van die pen se verdwyning nie? Jannie: Nee, Pa. Pa: Dit is goed so, want diefstal is ’n ernstige probleem. Daar is drie goeie redes waarom ’n mens dit nie behoort te doen nie. In die eerste plek weet ons as Christene en Bybelgelowiges dat die Here diefstal ernstig afkeur. Dink maar aan die 8ste gebod. ’n Mens dink ook aan wat met Agan gebeur het omdat hy nie net goed gevat het nie, maar ook daaroor gelieg het (Jos. 7:18- 24, 22:20). Die erns van diefstal word ook duidelik vir ons uitgelig in die Heidelbergse Kategismus (vraag en antwoord 110 en 111). Jy moet dit ’n bietjie gaan lees. In die tweede plek moet ons, soos alle mense, bewus wees van die Goue Reël. Jy weet mos: moenie aan ander mense doen wat jy nie wil hê hulle aan jou moet doen nie. As ’n mens nie wil hê ander moet jou goed vat nie, moet jy ook nie hulle goed vat nie. En in die derde plek oortree ’n mens een van die grondliggende beginsels van	Pa: Jannie, ek verneem dat Gert sy pen in die klas verloor het en dat hy vermoed dat iemand dit gevat het. Jannie: Ja, Pa, ek hoor ook so. Pa: Jy weet nie dalk iets van die pen se verdwyning nie? Jannie: Nee, Pa. Pa: Dit is goed so. Ons moet nou maar kyk hoe dinge verder verloop. Die lewe het nou maar eenmaal ’n manier om ’n dief aan die man te bring. Hy sal hom die een of ander tyd vasloop, en dan sal die natuur sorg dat hy sy straf kry. Kom ons kyk maar hoe dit verder gaan. Jannie: Ja, Pa.	Pa: Jannie, ek verneem dat Gert sy pen in die klas verloor het en dat hy vermoed dat iemand dit gevat het. Jannie: Ja, Pa, ek hoor ook so. Pa: Jy weet nie dalk iets van die pen se verdwyning nie? Jannie: Nee, Pa. Pa (dog met al die beginsels waarmee die eerste pa gewerk het, in sy agterkop): Dit is goed so. Miskien het hy die pen net iewers verlê – hoe dink jy? Jannie: Miskien, Pa, maar miskien het iemand dit gevat ... Pa: Ja, dit is seker ook ’n moontlikheid. Die persoon wat dit gevat het, is seker nou kliphard aan die dink oor reëls en beginsels wat hy of sy oortree het. Jannie: Ek dink so, Pa ... Pa: Kan jy dink aan ’n reël of beginsel wat hy of sy oortree het? Jannie: Ek weet dat die Bybel sê ’n mens mag nie ’n ander mens se goed vat nie. Pa: Ja, en dan is daar ook die ding wat hulle die Goue

die Handves van Menseregte in die Grondwet as jy ander mense se eiendom vir jouself neem. Gaan lees ’n bietjie wat staan daar in artikel 25.1 van die Grondwet (1996). Jannie: Joe, Pa! Pa: Ja, dit is ’n ernstige oortreding om ander mense se goed te vat. Jy moet jou tog nooit skuldig maak daaraan nie!		Reël noem. Jannie: Wat is dit, Pa? Pa: Dit is die reël wat sê dat jy nie aan ’n ander moet doen wat jy nie aan jouself gedoen wil hê nie. Daar is ook die “As almal dit sou doen”-reël. Jannie: Wat is dit, Pa? Pa: Wat sou van die lewe en die samelewing word as ons almal doen wat byvoorbeeld ’n pendief gedoen het? Jannie: Joe, Pa. Dit sal darem ’n deurmekaarspul afgee. Pa: Juis, en dit is waarom dit ook in ons Grondwet, in ons Handves van Menseregte, verbied word om ander mense se goed te vat. Jannie: So daar is baie redes waarom ’n mens nie iemand se goed moet vat nie ... Pa: Presies! Dit was lekker om met jou te gesels oor Gert se pen wat weggeraak het. Jannie: Ek gaan gou kyk of ek vir Gert op die rugbyveld kan kry ... (Pa wonder: Is dit om die pen te gaan teruggee?)
Eienskappe van hierdie benadering: • Beginselgrondslag staan voorop in die opvoeder se	Eienskappe van hierdie benadering: • Antimetafisies (Geen beginselgrondslag van	Eienskappe van hierdie benadering: Die beginselgrondslag is in die opvoeder se

gedagtegang. Gaan uit van 'n oorkoepelende narratief. • 'n Vals opvatting oor 'n veilige pedagogiese ruimte (Pa dink hy skep 'n veilige ruimte, maar hy oordonder die kind met beginsels, en skep 'n mentaliteit van vrees vir vergelding en straf.) Deterministies ('n Optrede is net reg of verkeerd – volgens duidelike beginsels.) • Absolutisties (Net een stel riglyne is van toepassing; rigied.) Imperialisties ("Ek wat Pa is, weet wat reg en verkeerd is, en ek dit is my taak om dit by jou tuis te bring.") Opvoeding "van bo af" • Deduktief (Daar is 'n paar duidelike beginsels wat hierdie saak dek, en ons moet hulle ken, gehoorsaam en sonder meer toepas.)	buite die situasie is van toepassing nie.) • Skep 'n onveilige pedagogiese ruimte. Die kind word in onsekerheid gelaat. • Ervaringsgerig (Ons sal maar kyk hoe dinge verloop, en ons sal uit die ervaring leer of dit goed was om te doen soos ons gedoen het.) • Pragmaties-eksperimentalisties • Gerig op "cope"-gedrag (elke situasie na ons beste vermoë hanteer) Relativisties (Elke individu het die reg om te besluit op 'n waardestelsel om sy of haar lewe te rig.) • Naturalisties (Die lewe en die natuur het 'n manier om met oortreders te werk en hulle te straf.) • Indeterministies (Daar is geen beginsels om aan gehoor te gee of wat ons kan lei in ons denke oor die saak nie.) Laissez faire-benadering Induktief (Ons sal maar uit die ervaring leer.)	agterkop, gee leiding, maar staan nooit voorop nie. • Streef na behoud van die gematigde middeweg tussen determinisme en indeterminisme (soeke na wye refleksiewe ewewig). • Gebou op 'n gesonde-verstand-rasionaliteit. • Skep 'n veilige pedagogiese ruimte. Die kind word in geen onsekerheid gelaat nie. • Gebaseer op die vertolkte ervaring van beide partye in die opvoedingsituasie. Ouer en kind is vennote in die opvoedingshandeling. • Induktief (Die ouer lei die kind om die beginsels te ontdek en op eie gedrag toe te pas.) Toon begrip vir persoon en konteks. • Voldoen aan die pedagogiese eise van toerusting gee, leiding gee, die kind in staat te stel om eie besluite oor eie gedrag te neem.

7. Ten slotte

Opvoeders en opvoedkundiges het die afgelope ongeveer vyf dekades deur twee opeenvolgende en ook gelyklopende (Makrides 2013:251, 273) fases beweeg, en die derde is besig om momentum te kry. Die voorgaande bespreking het getoon dat dit inderdaad 'n verskil maak of 'n mens opvoed vanuit 'n fundamentistiese, non-, post- of antifundamentistiese of – soos in hierdie artikel betoog is – vanuit 'n post-postfundamentistiese perspektief. Weens die ingrypende verskille tussen opvoedingswerk vanuit hierdie drie perspektiewe wil dit voorkom of die tyd vir opvoeders en opvoedkundiges om hulle werk en nadenke oor opvoeding op aanvoeling of oorlewering te grond, verby is; die tyd vir nuwe besinning oor die beginselgrondslag vir opvoeding het ongetwyfeld aangebreek.

Bibliografie

Baynes, K.B. (red.). 1996. *Philosophy: End or transformation*? Cambridge: MIT Press.

Claassen, G. 2012. *God? Gesprekke oor die oorsprong en uiteinde van alles*. Kaapstad: Tafelberg.

Collins, F. 2007. *The language of God. A scientist presents evidence for belief*. Londen: Pocket Books.

Erickson, J.M. 2001. *Truth or consequences: the promises and perils of postmodernism*. Downers Grove: InterVarsity Press.

Lee, H.-M. 2007. *Postmodern epistemology and schooling*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.

Makrides, V.N. 2013. Orthodox Christianity, modernity and postmodernity: Overview, analysis and assessment.*Religion, State and Society*, 40(3/4):248–85.

Niznik, J. en J.T. Sanders (reds.). 1996. Westport en Londen: Praeger.

Olthuis, J.H. 2012. A vision of and for love: Towards a Christian post-postmodern worldview. *Koers*, 77(1):1–7.

Rorty, R. 1979. *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton: Princeton University Press.

—. 1996a. Pragmatism and philosophy. In Baynes (red.) 1996.

—. 1996b. Relativism: finding and making. In Niznik en Sanders (reds.) 1996.

—. 1999. *Philosophy and social hope*. Londen: Penguin Books.

—. 2003. Religion in the public square. *Journal of Religious Ethics*, 31(1):141–9.

—. 2004. Philosophical convictions. *The Nation*, 14 Junie, ble. 53–5.

Schults, F.I. 1999. The veritable ideal of systematicity: A post-foundationalist construal of the task of Christian Theology. Referaat gelewer vir die Systematic Theology Group of the AAR. Boston, MA.

Talin, E. en C. Ellis. 2002. Beyond relativism: Reclaiming the search for good city form. *Journal of Planning Education and Research*, (22):36–49.

Turner, F. 1990a. The universal solvent: Meditations on the marriage of world cultures. *Performing Arts Journal*, 12(3):75–98.

—. 1990b. The meaning of value: An economics for the future. *New Literary History*, 21(3):747–62.

—. 1991a. *Beauty: The value of values*. Charlottesville: University of Virginia Press.

—. 1991b. *Rebirth of value: Meditations on beauty, ecology, religion and education*. Albany: State University of New York Press.

—. 1995. *The culture of hope: A new birth of the classical spirit*. New York: Free Press.

—. 2000. Stealing "beauty". *American Arts Quarterly*, 17(1):30–4, 43.

Van Huyssteen, J.W. 2004. *Alone in the world? Human uniqueness in science and technology*. Grand Rapids: William B. Eerdmans Publishing Company.

—. 2012. In gesprek met Fritz Gaum. In Claassen 2012.

Van Niekerk, A. 2005. Contingency and universality in the Habermas-Rorty debate. *Acta Academica*, Supplementum 2:21–41.

Wilber, K. 2000. *Sex, ecology, spirituality. The spirit of evolution*. 2de hersiene uitgawe. Boston en Londen: Shambalala.

Wolterstorff, N. 2003. An engagement with Rorty. *Journal of Religious Ethics*, 31(1):129–39.

Wright, A. 2010. Dancing in the fire: A deconstruction of Clive Erricker's postmodern spiritual pedagogy. *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 96(1):120–35.

Eindnotas

[1] Die basisterm *modern* soos wat dit in afgeleide terme soos *modernisme* en *postmodernisme* gebruik word, is meer ’n sosiaal-kulturele begrip as wat dit op ’n lewensbeskoulike, filosofiese of voorteoretiese *grondslag* dui. Die nadruk in hierdie artikel is op laasgenoemde en nie in eerste instansie op die sosiaal-kulturele nie.

[2] Fundamentisme het te doen met ’n persoon se lewensbeskoulike/voorteoretiese of selfs filosofiese beginselgrondslag. Dit gaan dus oor lewensbeskoulike en dergelike beginsels, vertrekpunte en oortuigings. Om hierdie rede is dit nie korrek om byvoorbeeld die terme *strukturalisme*, *poststrukturalisme* en *post-poststrukturalisme* (en verwante afleidings/vorme) te gebruik nie; hoe ’n mens struktuur in die werklikheid of in sekere entiteite soos ’n gedig of ’n opvoedingshandeling sien, word bepaal deur die beginselgrondslag van waaruit ’n mens werk. Om dieselfde rede is dit nie korrek om die terme *modernisme*, *postmodernisme* en *post-postmodernisme* te gebruik nie; hoe ’n mens die sosiaal-kulturele werklikheid verstaan, word eweneens bepaal deur ’n mens se beginselgrondslag of “fondament”.