

4 INTERSUBJEKTIEWE KONTROLE VAN DIE VIER GRONDTREKKE WAT  
BESKRYF IS

4.1 Oriëntering

Wetenskaplike kennis wat langs die weg van abstraksie ervaar en verkry is, behoort getoets te kan word (Schoeman, 1975: 7) aan resultate wat langs ander weë verkry is.

Die resultate van die pad van distaties-logiese objektivering, abstrahering, analisering en intermodale verwerking moet ook getoets kan word alvorens sodanige bevindinge as kennis van die opvoedingswerklikheid aanvaar kan word (Van der Walt, 1980(a):25). Om hierdie rede sal daar in hierdie hoofstuk kortliks aandag gegee word aan die vier grondtrekke van opvoeding wat in hoofstuk 3 beskryf is. Of hierdie grondtrekke inderdaad grondtrekke van opvoeding is, sal gekontroleer word aan die hand van die pragmatistiese, taalanalitiese en fenomenologiese bevindinge oor opvoeding.

4.2 Intersubjektiewe kontrole

Intersubjektiewe kontrole laat ruimte vir die oorweging van 'n wye reeks denkpatriene en interpretasies van opvoeding as werklikheid. Intersubjektiewe kontrole hou nie in dat 'n besondere grondtrek van opvoeding soos ontdek deur ander denkrigtings, volledig behandel word nie; slegs raakvlakke word aangetoon om die verskil of ooreenkomste duideliker te laat spreek. Intersubjektiewe kontrole is 'n toets waartydens "ander wetenskaplikes onder soortgelyke toestande en met die konstanthouding van dieselfde veranderlikes (en dies meer) dieselfde bevindinge (kan) verkry" (Van der Walt, 1980(a):27).

Om lompheid uit te skakel, word kortliks gelet op die bevindinge van slegs drie opvoedingsfilosofieë, naamlik die wat 'n groot invloed op die huidige Suid-Afrikaanse opvoedkundige patroon het. In die kontrole sal daar telkens verwys word na 'n verteenwoordiger van 'n bepaalde denkrigting sonder om

al die eksponente van die bepaalde denkrigting te behandel of altyd in oorweging te neem. Die pragmatistiese denkpaastron word byvoorbeeld deur die siening van Dewey verteenwoordig sonder om vroeëre en ander gedagtes van pragmatiste soos W. James of J. L. Childs te behandel. Dieselfde geld vir die fenomenologiese en taalanalitiese benadering.

Die Pragmatisme is gekies en Dewey as verteenwoordiger daarvan, aangesien dit veral Dewey is wat as pragmatist hom beywer het vir die opvoeding. Verder het hierdie opvoedingsteorie 'n groot invloed op die opvoeding van die moderne tyd en veral op die onderwyspraktyk gehad (Gunter, 1946: 708).

Die taalanalise is gekies omdat die analitiese wysbegeerte 'n groot invloed op die moderne Europese opvoedingsfilosofie het (Nel & Nel, 1975: 51 - 53). Verder gee die analitiese wysbegeerte ook baie aandag aan empiriese ondersoek (Woods & Barrow, 1975: 37).

Die taalanalise as 'n vorm van Neo-Positivisme staan ook in sterk teenstelling met die Neo-Marxistiese rigting. Albei rigtings konsentreer op die mens in die lewenswerklikheid, maar die Neo-Positiviste sien die lewenswerklikheid as werkterrein terwyl die Neo-Marxiste dit wil hervorm.

Die Suid-Afrikaanse weergawe van die fenomenologiese metode is gekies omdat dit die essensies, wesens- of grondtrekke van die opvoedingswerklikheid in die verlede sterk na vore gebring het. Uit die geleedere van die antropologies-eksistensieël-fenomenologiese rigting is die "nuwere" fenomenologiese beskouing van Du Plooy, Kilian (1980) en Landman (1982) gekies.

Die intersubjektiewe kontrole word slegs toegepas om die resultate wat met behulp van die s.e.-metode verkry is (vgl. hoofstuk 3) te kontroleer, en nie om 'n volledige vergelyking te trek of om 'n "koppetellery" oor wetenskaplike uitsprake te hou nie.

#### 4.3 Intersubjektiewe kontrole aan die hand van die pragmatistiese beskouing soos vergestalt in Dewey se opvoedingsleer

##### 4.3.1 Oriëntering

John Dewey het as eksponent van die Pragmatisme veral die volgende uitgangspunte gestel en daarmee die opvoedingspatroon en opvoedkundige denke van die pragmatistiese "skool" sterk beïnvloed.

Sy eerste uitgangspunt is die verwerping van alle vorme van dualisme. Dit is veral vanweë die invloed van Hegel se sintese van subjek en objek, materie en gees op Dewey se wysbegeerte dat laasgenoemde hom gaandeweg al meer toegespits het op die empiriese en die praktiese (Gunter, 1946: 619).

Die tweede uitgangspunt is 'n reaksie teen die aanvaarding van 'n absolute onveranderlike realiteit. Vir Dewey is die enigste werklikheid daardie ervaringswerklikheid wat altyd 'n bewegende stroom vorm (Dewey, 1966: 57 - 60; 69 - 77). Hy wil die mens nie net as 'n rasonele wese beskou nie, maar ook as 'n "impulsiewe voelende aktiewe wese" (Gunter, 1946: 620).

Childs (1956: 3) stel hierdie uitgangspunt baie duidelik as hy sê: "The outstanding feature of this philosophy is its empirical character. It accepts ordinary human experience as the ultimate source and test of all knowledge and value". Die derde uitgangspunt vloei uit Dewey se strenge liefde vir die aktiewe lewe waardeur hy weinig geïnteresseerd geraak het in die godsdiens. "The environment consists of the sum total of conditions which are concerned in the execution of the activity characteristic of a living being" (Dewey, 1966: 22). Vir Dewey gaan dit dus eerder om die gemeenskaplike maatskaplike instellings van bruikbaarheid. Dewey se ideale vir sosiale bruikbaarheid en kulturele vorming word deurgaans sterk

binne/.....

binne sy eie opvoedingsperspektief gestel. Vir hom bly "sosiale diens" (bruikbaarheid) en persoonlike kulturele vorming steeds twee aspekte van "een en dieselfde ervaring" (Gunter, 1946: 664). Hierby kan sy voorkeur vir die eksperimentele metode van die natuurwetenskaplike in geesteswetenskappe ook genoem word.

In sy kennisleer lê Dewey klem op die aanvaarding van, die bestaan van 'n aktiewe wisselwerking en betrekking tussen die individuele en sy natuurlike en sosiale omgewing (Dewey, 1926: 319 - 320).

Hiermee kombineer Dewey die opvoedingsdoel en -handeling so intens dat die een die ander insluit. Die enigste doel van opvoeding is méér opvoeding. So vervaag die einddoel van opvoeding tot die idee van groei ter wille van groei en vooruitgang. "For we live not a settled and finished world, but in one which is going on, and where our main task is prospective, and where retrospect - and all knowledge as distinct from thought is retrospect - is of value in the solidity, security and fertility it affords our dealings with the future" (Dewey, 1926: 151).

Vir Dewey is groei 'n kumulatiewe proses van handeling wat moet uitloop op 'n resultaat. Hierdie resultaat is ongekwalifiseerd en kan die groeiproses dien, maar is nie in staat om groei ten volle te kwalifiseer nie.

Dewey se strewe om deur middel van opvoeding van die individu sosiale bruikbaarheid in 'n demokratiese maatskappy te verwesenlik, het nuwe perspektiewe in die pragmatiese denke gebring. Sy beklemtoning van die sogenaamde broederskap en sosiale bruikbare mens, en daarmee saam die absolute geringskatting van godsdiensoefening, maak hom skuldig aan 'n oordrewe verheerliking van die mens (Gunter, 1946: 698).

Hierdie kort blik op Dewey se opvoedingsfilosofie sal afgeskep wees as sy bydrae tot die sterk onpersoonlike objekti-

witeit van die ervaring, die doelnastrewende aktiwiteit van die menslike gees en die klem op die betekenis van kennis en idees in die opvoeding, nie genoem word nie.

Daar kan dus aanvaar word dat Dewey as realis en sterk naturalistiese pragmatistiese 'n besondere beskouing oor die grondtrekke, wat in hoofstuk 3 omlin is, huldig. In die volgende paragraaf (4.3.2) word gepoog om hierdie grondtrekke uit Dewey se pragmatistiese oogpunt te sien.

#### 4.3.2 Die vier grondtrekke van opvoeding volgens Dewey

##### 4.3.2.1 Opvoeding is altyd doelgerig en doelbepalend

In die formulering van die doel van opvoeding laat Dewey die klem val op die orde en rigting in die opvoedingsaktiwiteit (Dewey, 1926: 119). Verder word die kriteria vir 'n doel (i.c. opvoedingsdoel) bepaal met die oog op die volgende:

- 'n Gestelde doel moet rekening hou met heersende toestande.
- 'n Voorlopige ingesteldheid moet rigting kan gee aan 'n handeling.
- Dat 'n doel altyd voortgaande aktiwiteit verseker, is vir die opvoeding van groot belang.

Die opvoedingsdoel sal die opvoedingshandeling rig en verseker; dit bly die hoofmotief vir die pragmatistiese benadering.

Die opvoedingsdoel word deur Dewey verskraal tot 'n tydelike veranderbare miktelpunt aangesien die religieuse begroning daarvan eintlik slegs die antropologiese manifestasie en die verloopswyse van opvoeding in gedagte het en nie die werklike religieuse verband daarvan met die absolute erken nie (Vgl. diagram D.3.1).

Gunter (1946:691) word hier gelyk gegee as hy beweer dat dit onmoontlik is "om te oordeel of die opvoedeling in die regte

rigting/.....

rigting vorder en ontwikkel en of die resultate van ons opvoedingswerk goed is, as ons nie 'n duidelik-geformuleerde, hoogste, rigting-gewende doelstelling, wat as 'n konstante vorm kan dien, aanvaar nie".

Die s.e.-metode het met sy breë perspektief op die ontiese status van hierdie grondtrek 'n bevredigende formulering verskaf sodat die werklike opvoedingsdoel as grondtrek in al sy fasette aangedui kan word. Hierteenoor vertoon die pragmatistiese benadering van voortdurende groei, ontwikkeling en vervolmaking bepaalde leemtes, in soverre dit die kind as mens van die toekoms verleë laat in die afwesigheid van 'n absolute einddoel.

Die pragmatistiese metode het met sy sterk aandrag op praktykgerigte doelwitte die opvoeding en onderwys tot beroepsoriëntering en nie tot einddoel of -bestemming nie, laat verval.

Die pragmatistiese metode kan ook geen definitiewe rigting aan opvoeding en opvoeder gee nie; hierdie verskraalde blik kan veroorsaak dat die opvoedingsdoel in sy volle konsekwensies nie ontleed of beskryf word nie.

Die s.e.-metode se perspektief op die opvoedingshandeling en -verhouding (diagram D.3.1) toon leemtes in die pragmatistiese benadering omdat dit nie die stabiliserende ondersteuning kan erken wat 'n opvoedingseinddoel impliseer nie. Vir Dewey is 'n einddoel, veral in die lig van sy demokratiese opvoedingspatroon, staties en onbuigsaam - dit maak opvoeding staties in plaas van dinamiese groei. So kan 'n "groeiende demokrasie" nie verwesenlik word nie. "The aim is as definitely a means of action as any other portion of an activity" (Dewey, 1926: 124).

Die s.e.-metode sien in opvoeding daardie rigtinggewend religieus gerugsteunde handeling wat deel van die sinvolheid van die opvoedingswerklikheid verseker.

4.3.2.2 Opvoeding dra altyd die een of ander vorm van kennis oor

Die pragmatistiese empirie is ingestel en neem daarom die konkrete ervaring van die hier en die nou as sy uitgangspunt. Hierdeur word veral die kenteoretiese in 'n bepaalde rigting gestuur, waardeur die waarheid as immanente eie ervaringsveld (wat slegs getoets kan word aan die hand van die konkreet bruikbare) alleen geken kan word. Alle kennis bestaan ter wille van eie lewenswaardes (Gunter, 1966: 625).

Die kenvermoë wat gesterk word deur die opvoedingsverloop is dus hier 'n proses van aktiwiteit van die bewussyn en van 'n reeks ervarings. Hierdie bewussynslyn word versterk en is alleen moontlik deur die belangstelling en temperament van die waarnemer.

Die s.e.-metode vertoon in kennisverkryging 'n religieuse verbondenheid wat wyer strek as die blote bewuste ervaringsmomente. Die mens as skepsel van God kan alleen ten volle ken as hy in sy kenaktiwiteit sy Goddelike verbondenheid erken. Slegs dit kan ware kennis verseker. Net kennis uit, deur en tot God sal volledige kennis verseker; daarsonder bly kennis van die ervaring vir die gebroke sondaarmens 'n halwe waarheid (Duvenage, 1972: 266 - 270).

Volgens Dewey (1966: 534) is die waarde van alle kennis geleë in die praktiese utiliteit daarvan. Kennis besit in sigself geen waarde nie. Die waarheid het geen objektiewe realiteit nie maar is uit die praktyk, ter wille van die praktyk.

In die Deweyaanse skool word die keuse van leerinhoud en metode van aanbieding alleen uitgeoefen in belang van die praktyk. Die funksie van kennis en van die intellek is geleë in die intelligente kontrole oor die opvoedeling se gedrag met die oog op die toekoms en tot vooruitsien van toekomstige resultate.

So/.....

So kry kennis van die opvoedingsverloop en -verhouding 'n verskraalde praktykgerigte inslag. In die opvoedingsverhouding bestaan die verwagting by die opvoedeling dat kennis sinvol deur die opvoeder gehanteer en deurgegee sal word. Die insig dat in die opvoedingshandeling kennis as instrument of katalisator gebruik word om ook ander fasette van toegerustheid na vore te laat kom, ly in hierdie verskraalde pragmatistiese kennisbegrip skade.

Die prikkel tot doelgerigte kennisverkryging vir die toekoms word deur die pragmatiese praktykgebonde en altyd veranderende kennisidee verskraal.

Die opvoeder kan slegs praktykgerigte kennis oordra, dit wil sê as die opvoedeling nie uit ervaring self hierdie kennis kan opdoen nie. So word die opvoeder 'n beoefenaar van praktiese intellektuele opvoeding sonder om die mens in modaalbepaalde verband (diagram D.3.2) as ideaal voor te hou. Die redelike gees van die mens moet nie pragmatisties beperk word tot 'n intellektuele vermoë wat probleemsituasies kan oplos in sy altyd groeiende stryd om voort te bestaan nie.

Dit moet Dewey(1966: 137) volkome gelyk gegee word dat belangstelling en dissipline korreleer, maar hulle is nie altyd korreleerbaar nie. Kennis wat doelgerig verantwoordbaar is, is dikwels 'n groter korrelaat vir belangstelling en vra dissipline om te bereik.

Die blik van die s.e.-metode op gefundeerde kennis verskaf 'n vollediger en ewewigtiger weergawe van dié grondtrek van opvoeding.

#### 4.3.2.3 Opvoeding is altyd 'n handeling van normvoor- en -nalewing

"The moral and the social quality of conduct are, in the last analysis, identical with each other" (Dewey, 1966: 358).

Die/.....

Die aard van die normvoor- en -nalewing vir opvoeding kan vir die pragmatisties slegs na vore tree uit die praktyk of sosiale aanpasbaarheid. Die normatiewe vervlak tot ondersteuning van sosiale maatstawwe wat vir die huidige geld; van religieuse begronding en normoorweging kom niks tot hulle reg nie.

Soos die idealis aanvaar Dewey dat ware kennis deug is. Langs hierdie weg sal die opvoedeling sedelike eienskappe aanleer "for it builds up a social interest and confers the intelligence needed to make that interest effective in practice" (Dewey, 1926: 414).

In die blik van die s.e.-metode op hierdie grondtrek is sinvolle normvoorlewing geleë in die (periodieke) onderwerping aan norme. Die pragmatisme laat daarteenoor die veranderende praktyk en welslae in die praktyk die maatstaf vorm. Sodoende word die kind as totaliteit in die opvoeding vereng tot 'n "... intimate and vital personal realization - a conviction gained and tested in experience" (Dewey, 1926: 412). Keuse en besluitneming gaan vir die opvoeder op in die sosiale vraag terwyl die effektiwiteit van die normatiewe bepaal word deur die groei in sosiale aanpasbaarheid.

Die opvoedeling kan sy toenemende verantwoordelikheid nie meet aan die patroon van 'n normatiewe opvoedingsprogram nie maar moet tevrede wees om die suksespatroon van die praktyk te aanvaar.

"Agting vir menswees" word vir die pragmatistiese opvoedeling die eis tot inskakeling, aanvaarding of verwerping van sosiale aanpasbaarheid.

Selfs sedelike karaktervorming word bepaal deur die weg waarlangs kennis bereik is - dit is die weg van die ervaring van die praktyk. As kennis op die regte manier verkry is (vir Dewey die prakties bruikbare), sal karaktervorming vanuit die regte kennis en gedrag gebou word (Dewey, 1926: 412 - 416).

Ook/.....

Ook die opvoedingshandeling en - verhouding gaan mank aan die gebrek aan begronde normvoor- en -nalewing wat uit die religieuse voortspruit. Die pragmatist stel teleur met sy poging om normvoor- en-nalewing te vervang met opvoeding ter wille van welslae in die praktyk.

#### 4.3.2.4 Gesag en vryheid as opvoedingsgrondtrek

Belangstelling is 'n vorm van selfaktiwiteit vir die pragmatist. Hierdie aktiwiteit gaan uit van oorspronklike "neigings" waarin die subjek homself verwesenlik; dit is 'n werksaamheid gebore uit die self in verband met 'n objek wat onmiddellike persoonlike waarde vir die opvoeding het (Dewey, 1926: 148). Kennis en dus (sogenaamde) dissipline, is gebaseer op ware belangstelling, ervaring en groei (Dewey, 1926: 148 - 149).

Vanuit hierdie belangstellingsgesigspunt, volgens die pragmatist, kan daardie dissipline ontstaan wat die nodige stimulus om die leerinhoud te bemeester, kom. Daarom vertrou hy uitersluitlik op die "social spirit as the ultimate and controlling motive in discipline. Discipline, in short, is ability to do things independently, not submission under restraint" (Dewey + Dewey, 1910: 143).

Die tradisionele skoordissipline en daarmee saam die strenge gesagspatroon wat deur die opvoeder gehandhaaf is, word deur pragmatiste afgewys as negatief en bekrompe. Dissipline (ook gesag) moet van binne-af kom - dit moet dus omsit in selfdissipline wat op 'n tipies naturalistiese wyse verwesenlik word. Onnodige uiterlike beheer moet plek maak vir innerlike selfdissipline (Dewey, 1926: 149).

Die begrip "gesag" of "laat gesê" vervaag by die pragmatist totaal. Die kind wat hom volgens die pragmatist wil laat gesê, moet eerder staatmaak op sy eie ervaring en interpretasie van die praktyk, as om die opvoeder se sogenaamde "uitgediende norme" te aanvaar (Dewey + Dewey, 1910: 143). So ver-

dwyn die opvoeder as gesagsfiguur, want absolute gesag waarop hy hom kan beroem, bestaan nie vir hom nie.

Die bron van gesag is in die mens self geleë en nie in God, die absolute Bron van gesag nie. Hierdeur word die religieuse faset van gesag misgekyk. Die s.e.-metode het egter juis hierin die kern van opvoedingsgesag gesien (Vgl. diagram D.3.5). Vanuit die erkenning van 'n absolute gesagsfiguur as gesagsdraer en van verleende gesag, is die opvoedingsverhouding en -handeling beskryf.

Die pragmatiese gesagsbeskouing is dus geleë in ervaring, en ervaring is 'n ongenadige en harde tugmeester (Van der Walt, 1982: 273). Vir die opvoedeling beteken sulke gesag slegs verworwe selfdissipline wat alleen geskoei kan word op die praktyk.

Van gesagsaanvaarding, -erkenning en -onderwerping is daar by die pragmatiese sprake in die beskrywing van hierdie grondtrek nie. Vir Dewey is dit slegs deel van 'n soort gemotiveerde selfdissipline.

In vergelyking met die s.e.-metode se bepaling van gesag as opvoedingsgrondtrek, gee die pragmatiese beskouing 'n totaal skewe beeld.

#### 4.4 Die opvoedingsgrondtrekke soos dit in vergelyking met die s.e.-metode deur taalanalise bepaal is

##### 4.4.1 Oriëntering

Die analitiese wysbegeerte het sy ontstaan veral aan die begin van die 20 ste eeu gehad en geleidelik kragtiger na vore getree in veral twee sterk strominge, naamlik die taalanalise wat verteenwoordigend is van die sterk positivistiese en die didakties-materialistiese oriëntering (Nel + Nel, 1975: 54).

Die taalanaliste het hul onder andere verset teen die fenomenologiese metode; hulle staan soms ook bekend as die neo-

positiviste/...

positiviste. Dit is veral in die sestigerjare dat hierdie analitiese filosofie 'n eie pad van heftige teenstroom teen die wetenskaplike metodiek gevolg het (Nel + Nel, 1975: 55).

Taalanalise is die ontleding van stellings wat in taal uitgedruk is of word. In hierdie analise tree die logiese sterk na vore. Die taalanaliste vind die grondslag vir hul beskouing in die wysgerige arbeid van 'n groep denkers, soos Moore, Russell en Wittgenstein.

In die analities-wysgerige denkrigtings gaan dit oor empiriese ondersoek en evaluering van die lewenswerklikheid. Elke soort taal word ontleed: omgangstaal, poëtiese taal, wetenskaplike taal, geloofstaal, en dies meer (Van der Walt, 1981: 103).

Die gewone omgangs- of gebruikstaal word die bron van begrippe en begripsverklaring, ook wat die opvoedingswerklikheid betref.

Die analitikus wil hom nie met "waardes" of met morele aspekte van opvoeding bemoei nie, aangesien hy so waardestry moontlik wil staan. Slegs 'n meningsverskil oor waardes kan byvoorbeeld geanaliseer word maar nie die waardes self nie (Van der Walt, 1981: 106).

Vir die doeleindes van die huidige intersubjektiewe kontrole is die 1975-uitgawe van Woods en Barrow se boek An Introduction to Philosophy of Education gebruik.

#### 4.4.2 Enkele grondtrekke van opvoeding volgens Woods en Barrow (1975)

##### 4.4.2.1 Opvoeding is altyd 'n doelgerigte handeling

"... no matter what aim one might adopt and value most highly ... the way we educate will be a most crucial factor in determining the results" (Soltis, 1968: 15). So vertolk Soltis

die/.....

die algemene gevoel van die taalanalyste. Die doel (i.c. opvoedingsdoel) moet eerder as 'n manier van optrede, 'n metode gesien word. "These very general aims are neither goods nor are they endproducts." (Soltis, 1968: 13.)

Die opvoedingsdoel word deur die taalanalitikus so ver verwyder dat dit haas geen invloed op die opvoedingspatroon kan hê nie. Belangrik is by hulle die neiging tot groter waardevryheid in die opvoedingsteorie. Daar is by hulle geen doelbewuste sprake van 'n religieus gerugsteunde opvoedingsdoel of 'n sinvolle opvoedingsverhouding ten einde 'n verhewe doel te bereik nie. Slegs die onmiddellike doel soos dit in terme van taal geanaliseer kan word, stel die taalanalyste in staat om te erken dat daar so iets soos 'n opvoedingsdoel is.

Taalanalyste probeer om in hul uitleg van die begrip opvoeding bewyse te vind vir 'n opvoedingsdoel. Woods en Barrow (1975: 15 - 18) sien opvoeding as die proses om-opgevoed-te-raak. Volgens die twee outeurs moet daar in die proses sekere beginsels of kriteria ingebou word omdat 'n opgevoede mens die mikpunt is, en "... all we need do, then, is to establish what an educated person is and we shall have the hints and clues we want ..." (Woods + Barrow, 1975: 14).

Die opvoedingsdoel word 'n metode of proses om-op-te-voed, 'n proses waartydens "worthwhile things ... (become) morally acceptable" (Woods + Barrow, 1975: 14). Die verandering wat plaasvind as 'n persoon opvoeding ondergaan, word bepaal vir die welslae van opvoeding. Daar is dus nie sprake van 'n verhewe opvoedingsdoel waarvan erken word dat dit religieus bepaald is soos dit deur die s.e.-metode gedoen word nie.

#### 4.4.2.2 Opvoeding dra altyd die een of ander vorm van kennis oor

In hulle gebondenheid aan die rasionele vind die analiste dit

moeilik/.....

moeilik om opvoeding breër te sien as blote kennisoordrag. Vir die vroeëre taalanaliste soos Hirst, is dit 'n kenmerk van opvoeding dat dit die redelike vermoë van die kind ontwikkel.

Woods en Barrow (1975: 82 - 97) toon egter aan dat hulle nie voorstanders van blote kennis vanuit die rasidele is nie - vir hulle is die "sosiale" verband van kennis van besondere belang. Hulle verdedig hulle standpunt teen Hirst s'n soos volg: "He wants to establish a conception of education whose definition and justification are based upon the native and significance of knowledge itself, and not on the predilections of pupils, the demands of society, or the whims of politicians." (Woods + Barrow, 1975: 35.)

Die waarde van kennis word deur hulle aan die oortuigingswerk en die goedkeuringsmoontlikheid wat in die sosiale "milieu" van kennis geleë is, oorgelaat. Daarom word eerder gepraat van "utilitarian principles". Dit is hierdie beginsel of kennis wat die maatstaf van die kurrikulum uitmaak en nie net die blote empiriese kennis ("knowledge") nie. Opvoedende kennis is meer as net die wetenskaplike feit, tog word die grense van kennis bepaal deur die "utilitarian principle". Sodoende word die klem sterk op rasidele vernuf geplaas en op die behendigheid van die mens as hoogste wese in die natuur.

Opvoedende kennis is volgens die s.e.-metode juis daardie kennis wat die ganse werklikheid in sy totaliteit kan vat of in struktuurverband die empiriese kan verklaar.

Vir die kind wat optree as kennisverwerwer in die opvoedingssituasie beteken opvoedingskennis (volgens die s.e.-metode) 'n wete dat alle dinge in die Oorsprong (deur sy eie religieuse gegrepenheid) gefundeer is. Sulke gefundeerde kennis maak die suksesvolle bemeestering daarvan 'n unieke moontlikheid vir elke kind. Religieuse gefundeerde doelgerigte kennis is kennis wat die opvoedeling motiveer om die sinvolle van

die/.....

die werklikheid te erken, na te volg en sy eie te maak.

Met die sosiale as maatstaf vir kennis meen Woods en Barrow dat daar by alle kennis 'n bepaalde agtergrond is wat die kennis verantwoordbaar maak.

#### 4.4.2.3 Opvoeding is altyd normvoor- en -nalewing

Oor die algemeen lê die taalanaliste groot klem op die vryheid van die rede. Dit gee ook aanleiding daartoe dat absolute norme en normidentifikasie alleen op rasionele oorwegings geskoei word. Opvoeding van kinders moet ook die redelike verantwoording van hulle optrede insluit (Van der Walt, 1981: 117).

Vir Woods en Barrow (1975: 99 - 103) bly die selfbepaling van opvoeding 'n leë ideaal. Opvoeding moet altyd gepaard gaan met aanspreeklikheid wat geskoei is op rasionele verantwoording. Broudy, (1964: 264) lewer in dié verband die volgende kommentaar: "All other statements are neither true nor false, but rather meaningless and, therefore, not cognitive at all".

Vir die logiese atomiste, onder wie Russell, word hierdie normatiewe trekke in die logiese psigologie gevind. Hierdie groep denkers wil die klem laat val op die logiese terminologie en die niveau van begrippe en idees, eerder as op die blote beredenering van die uitdrukkingswyse van die gewone taal. So verwaarloos ook hulle die normatiewe aspek van opvoeding.

Normvoor- en-nalewing in die opvoedingshandeling word ver=skraal en bevraagteken ook deur die logiese atomiste. Vir normvoor- en-nalewing as grondtrek van opvoeding is daar wei=nig ruimte. "... Ook is daar baie meer sake in spel by op=voeding as net 'morals'. Hierdie verskraling moet waarskyn=lik gewyt word aan die afwesigheid van 'n breë ontologie en antropologie by die taalanalitikus." (Van der Walt, 1981: 110.) Dit is te betwyfel of die taalanalitiese metode hierdie

grondtrek/.....

grondtrek van opvoeding enigsins bevredigend kan bepaal en beskryf.

Om werklik rasioneel te kan dink en te redeneer is vir die analiste die sleutel tot suiwere denke. "A rational argument would thus be one that leads to the correct conclusion." (Woods + Barrow, 1975: 82.)

Opvoedingsnorme is alleen te vind in die rasionele, nie in die bo-rationele religieuse gegrepenheid van die mens nie. Hierdeur word nie net die mens se religieuse gegrepenheid onderskat nie, maar verloor hulle die perspektief op die mens as modaal bepaalde wese wat nie net die redelike maar die somtotaal van al die mens se funksies omvat.

Norme gegrond op die absolute Goddelike voorskrif staan regstreeks in teenstelling met bogenoemde benadering. Geen mens kan norme so duidelik neerlê dat hy self die eise daaraan onvoorwaardelik kan nakom nie. Die mens kan nooit outonoom wees nie; daarom kan ook sy opvoeding nooit in 'n staat van outonomie plaasvind nie.

Vir die analitiese denkers wat "neutraal" wil staan, ook wat die opvoedkunde betref, is daar geen wyse waarop hulle standpunt ten opsigte van norme kan inneem nie. Woods + Barrow probeer om waardes te relativeer ten einde 'n kindsentriese opvoedingsprogram te implementeer, maar op die manier verkry hulle opvoedingsnorme uit 'n wisselende praktyk.

Die vaste normvoor- en -nalewing wat vir die opvoedeling gestel behoort te word, vervaag in die vraag-en-aanbodwisselgang van die praktyk. Vir die Christenopvoeder is dit 'n werkwyse waarin die grense deur opvoedingsnorme gestel, ontbeer moet word ten koste van die eis van praktykgerigtheid en 'n "neutrale" uitgangspunt.

#### 4.4.2.4 Gesag as grondtrek van opvoeding

In hulle pedosentriese beskouing, met hoofmomente "interests, readiness, discovery and experience" (Woods + Barrow, 1975: 112 - 141), is dit duidelik dat gesag as opvoedingsgrondtrek om doel en normatiewe handeling te verseker, nie altyd tot sy reg kan kom nie. Die kind bevind hom in sy eie wêreld, 'n wêreld waarin norme nie voorskriftelik is nie, waar gesag ("laat gesê") nie noodwendig rigtinggewend is nie, en die enigste verantwoordelikheid die van doeltreffende voortbestaan is.

Volgens Woods en Barrow, (1975: 99) is die mens selfbepalend: "It is a necessary condition of a person's being self-determining that he should be free to act as he chooses."

In hulle drang tot selfbepaling verloor Woods en Barrow die blik op die greep wat gesag op doelbereiking kan hê. Rasionaliteit word die spilpunt van selfbepalendheid: "To advocate rationality as an ideal is to advocate that people should have a certain attitude and certain standards of reasoning ..." (Woods + Barrow, 1975: 99.)

Selfbeheersing en selfbepaling kan volgens die Christenopvoedkundige slegs bereik word as daar 'n besondere opvoedingsdoel voor oë is. Hierdie doel kan nie sonder gesag in watter vorm ook al bereik word nie. Volgens die analiste kan selfverwesenliking slegs verkry word vanuit die rasionele werklikheid (sonder gesag), maar die Christen stel dit dat selfbepaling en -beheersing alleen na gesag sal vra indien die doelmotief die maatstaf aandui. Sonder doel en normatief geïnspireerde gesag kan selfbepaling nooit deur die opvoedeling bereik word nie; sonder gesag verval selfverwesenliking in 'n selfbepalende, rasionele lewenspatroon.

Gesag word volgens die Christen bepaal deur die mens se religieuse gegrepenheid. God, as Skepper van onder andere die mens, tree op as Opperste gesag wat weer verleende gesag vol-

gens/.....

gens bepaalde wetmatighede aan die opvoeder verleen. Hier=  
die gesag lei die opvoedeling tot gelowige aanvaarding van  
die wil van sy Skepper, met ander woorde 'n bereiking van 'n  
einddoel deur gesag gerugsteun (Van der Walt + Dekker, 1982:  
110).

Sodra selfverwesenliking sy doel in die rasonele vind, ver=  
skraal dit tot 'n tydse begrensde verganklike mikpunt.  
Daarmee word gesag en veral opvoedingsgesag, verskraal tot 'n  
rigtingbepaler wat nie genoeg steun aan die opvoeder kan ver=  
leen nie.

Opvoedingsgesag werk omvattend in op die opvoedingsverhouding  
tussen opvoedeling en opvoeder. Vir die opvoedeling beteken  
gesag 'n geborge ruimte waarbinne hy die ideaal van volwassen=  
heid kan nastreef.

Die selfbepalende selfverwesenlike opvoedeling maak volgens  
die taalanaliste die gesag van 'n opvoeder sinloos. In so  
'n opvoedingshandeling maak gesag in werklikheid plek vir  
selfverheffing en selfbehoud.

#### 4.4.3 Slotopmerking

Met hulle antropologie plaas die taalanaliste die opvoeder  
en opvoedeling op 'n verhewe rasionalisties-humanistiese voet=  
stuk. Op daardie grondslag wil hulle die grondtrekke van  
opvoeding so analiseer dat dit die opvoedingswerklikheid ge=  
stroop laat van 'n ware doel en normatiewe rigting. Ook  
kan gesag as grondtrek van opvoeding nie in sy volle konse=  
kwensies deurgetrek word nie.

Die toepassing van die s.e.-metode het leemtes aangetoon in  
die metode wat Woods en Barrow(1975) gebruik in hulle aan=  
vaarding van "self-determination and autonomy" as rigsnoer  
in die opvoeding.

In/.....

In hul voorkeur vir woord- en taalontleding verval hierdie opvoedkundiges in 'n soort relativisme ten opsigte van die opvoedingsgebeure (Van der Walt, 1981: 120).

Vir die Christenopvoeder wat die s.e.-metode gebruik, is die waardes inherent aan die opvoedingsgebeure begrond in die Woord van God as absolute maatstaf wat die uitgangspunt, so-wel as die einddoel van opvoeding bepaal. In die lig van die struktuurontleding van die opvoedingswerklikheid deur die s.e.-metode, het die vervlake waardebeplanning van die taalanaliste beslis teleurgestel.

Die taalanalyste is in staat om 'n fyn en skerp analise te maak van die begrippe wat by die opvoeding betrokke is, maar hulle analise bring geen duideliker visie op die opvoedingsgrondtrekke nie aangesien dit nie die breë struktuurverband van die opvoedingswerklikheid in berekening kan of wil bring nie.

#### 4.5 Die opvoedingsgrondtrekke soos dit in vergelyking met die s.e.-metode, deur enkele fenomenologiese opvoedkundiges in die RSA benader is

##### 4.5.1 Oriëntering

In die volgende kort oorsig sal enkele probleme, verskille en ooreenkomste tussen die beskrywing van die opvoedingsgrondtrekke volgens enkele fenomenoloë en volgens die s.e.-metode aangesny word. Geen aanspraak word op 'n volledige vergelyking van die grondtrekke vanuit die perspektief van die fenomenoloë in teenstelling met die struktuur-empiriese maak, nie. Die oorsig is afgestem op 'n bondige intersubjektiewe kontrole ten einde gronde te verkry vir die aanvaarbaarheid van die struktuur-empiriese metode.

4.5.2/.....

4.5.2 Enkele grondtrekke van opvoeding soos deur Du Plooy en Kilian (1980) blootgelê

4.5.2.1 Opvoeding is altyd doelgerig

Vir die fenomenoloog is die doel van opvoeding die bereiking van sedelike volwassenheid deur die opvoeding. Daarom verklaar Du Plooy en Kilian (1980: 81): "Human labour not geared to a specific goal is meaningless and insignificant.

Met hierdie erkenning van 'n doel in alle menslike handeling is die ware einddoel van opvoeding nog nie raakgesien nie; die blote bereiking van volwassenheid bly die einddoel.

Du Plooy en Kilian (1980: 84 - 87) beskryf die doelstrukture van opvoeding soos volg:

- Sinvolheid van bestaan;
- sedelike selfbeoordeling en selfbegrip;
- menswaardigheid;
- sedelik-selfstandige besluitneming en handeling;
- aanvaarding van verantwoordelikheid vir menslike lyflikheid;
- aanvaarding van "man-wees" en "vrou-wees" en
- roepingsbewustheid.

Doelstrukture word voorgehou as besondere essensies van/vir volwassewording. Die s.e.-metode beskryf die doel van opvoeding vanuit die struktuur van die werklikheid soos dit onties manifesteer. Hierin word nie net na 'n reeks kenmerke van volwassenheid gevra nie, maar ook die religieuse bepaaldheid na vore gebring. Ook Schoeman (1975: 140) verwys krities na 'n algemene opvoedingsdoel as 'n doel wat nie definitiewe rigtinggewende beginsels as normbepalers het nie en dus vaag en beslis nie koersbepalend is nie. Du Plooy en Kilian (1980: 105) stel juis: "... the religious moulding of the educand is the highest aim of education, if not the most important".

Die skrywers onderskei twee soorte opvoedingsdoeleindes, naamlik 'n algemene doel wat volwassenheid impliseer, en 'n besondere doel wat uitloop op die religieuse. Die skeiding is nie heeltemal gangbaar nie - veral as daar geïmpliceer word dat eers die algemene doel en dan die besondere opvoedingsdoel na vore tree. "When I was a child I spoke and thought and reasoned as a child does. But when I became a man my thoughts grew far beyond those of my childhood, and now I have put away the childish things." (aangehaal deur Du Plooy en Kilian, 1980: 106.)

So word die religieuse opvoedingsdoel (einddoel volgens Coetzee, 1965: 221) verskuif tot 'n later stadium. Die s.e.-metode aanvaar daarteenoor op grond van die ontiese status van opvoeding dat die religieuse van die begin af einddoelbepalend is. Vir die s.e.-metode is opvoedingsdoel van die begin af religieus bepaald. (Vgl. diagram D.3.1)

Die uniekheid van die opvoedingsdoel lê juis daarin dat dit in al vier die fasette van die opvoedingswerklikheid manifesteer, naamlik die religieuse, die tydse, die modaal bepaalde en die individuele. (Vgl. hoofstuk 3). Sodoende word 'n reeks algemene opvoedingsdoelwitte wat tipies pragmaties toegepas kan word, afgewys.

Die opvoedingsdoel bepaal ook die aard van die opvoedeling se gedrag en die keuse van die opvoeder se doelwitte asook die aard van die opvoedingsverhouding. Al hierdie aspekte word nie deur die fenomenologiese doelstruktuur van opvoeding uitgelig nie, al word dit vanuit 'n normatiewe waardebepalingsgesigshoek benader.

Omdat die fenomenoloog meen dat die opvoeder die opvoedeling tot sedelike volwassenheid opvoed, kan nie die sterk deurlopende karakter van 'n religieuse einddoel nie perspektief kry nie.

4.5.2.2 Opvoeding dra altyd die een of ander vorm van kennis oor

Religieusbepaalde kennis is daardie opvoedingskennis (soos deur die s.e.-metode beskryf) wat ongeag die vakinhoudelike in staat is om die opvoedeling se normatiewe aktstruktuur optimaal te ontsluit.

Du Plooy en Kilian (1980: 95) omskryf kennis onder meer soos volg: "Knowledge is not only useful in the life of the educand but in the life of community. Knowledge must be of a directive nature ... to gain the necessary insight into every new situation ..."

Met behulp van die s.e.-metode is gevind dat die opvoeder oorselfkennis beskik en so toegangsweë vir opvoedingskennis versker en dit is juis die religieuse bepaaldheid wat ware kennis van binne af uitwaarts versker. Dit is die Skrif wat op die hart van die mens die lig laat val en so religieuse en op Godgerigtekennis versker (Schoeman, 1975: 156).

Vir die fenomenoloog is opvoeding en ook opvoedingskennis "... anthropologically and ontologically founded" (Du Plooy + Kilian, 1980: 35). Die kenaktiwiteit gaan egter uit van die kenbare en nie van die kenner nie (Landman, Van Zyl + Roos, 1975: 62 - 63).

Volgens Landman (e.a., 1975) bepaal die kenbare die opvoedingsverhouding en opvoedingshandeling. As die kenbare nie via die Absolute kom nie, verskraal dit opvoedingskennis tot die bloot empiriese sonder om die struktuurverband daarvan te erken.

4.5.2.3 Opvoeding is altyd normvoor- en-nalewing

"Die fenomenologie is geen normatiewe wetenskap nie" (Van Wyk, 1977: 144). Daarom bemoei fenomenoloë hulle slegs met wat is,

en/.....

en nie met die eis van wat behoort te wees nie. Die norme en waardes wat deur Du Plooy en Kilian (1980: 108) aangetoon word se oorsprong lê in die fenomeen en word nie afgelei uit die religieuse hartegerigheid van die opvoedkundige nie.

Geen synde vind die grond van sy syn en sy wesenlike doel in sigself nie (Van Wyk, 1977: 144). Met hierdie kritiese uitspraak oor die fenomenoloog se beskouing oor norme word dit duidelik dat selfbewussyn, selfvervulling, verantwoordelikheid en dankbare aanvaarding 'n ander betekenisinhoud kry as wanneer dit binne die mens se totale werklikheidsstruktuur gesien word.

Die religieuse grondslag en die wesenlike van die mens word deur die fenomenologie ondergeskik gestel aan die vryheidspool in die fenomenologiese religieuse grondmotief (Schoeman, 1975: 149). Sonder die ware religie kan die mens in beginsel nie "tussen waarheid en leuen (ook in die teorie en die praktyk) onderskei nie, omdat dit kontak met die Waarheid afgelê het" (Schoeman, 1975: 150).

Eenvormige gebruik van norme en waardes in die opvoedkunde is moeilik. Vir Du Plooy en Kilian (1980: 107 - 113) is norme "... a standard providing direction, but it is also a yardstick determining what is correct ... The pedagogician, concerned with and related to his living world, aims at structuring education in relief against the background of reality as a whole". Dié standpunt word ook deur die s.e.-metode onderskryf maar aanvaar nie dat norme geneem uit die in-sondegevalle menswees die stukrag vir opvoedingshandeling kan wees nie. Vir die s.e.-metode is dit 'n verskraling van opvoedingsnorme aangesien die antropologiese kant van opvoeding buite verhouding tot die ander aspekte van die opvoedingswerklikheid benadruk word (Vgl. diagram D.3.1).

#### 4.5.2.4 Gesag as grondtrek van opvoeding

Fenomenoloë soos Du Plooy en Kilian (1980) erken die volgende komponente van die gesagsverhouding wat in die opvoedingswerklikheid voorkom:

- Iemand laat gesê;
- om aangespreek te word;
- om in verantwoordelikheid te antwoord;
- gehoorsaamheid;
- gesagserkenning;
- gesagsopvolging tot behoorlikheidseise en
- onderwerping aan normgesag (Du Plooy + Kilian, 1980: 73 - 79).

Vir die fenomenoloog is opvoeding sonder gesag ondenkbaar. (Gesagsleiding is vir hom eties gemotiveer dog onties gefundeer). Hiermee saam erken hy die vryheid wat geleë is in die erkenning van die "laat gesê"-handeling (Schoeman, 1975: 123I).

Vryheid en gesag is alleen vanuit die opvoeder moontlik. Hierdie gesagsleiding is volgens Du Plooy en Kilian (1980: 78) eties gemotiveer: "... authority over him realizes that only they (mother, father or teacher) in their pedagogic association can tell him what is propitious. From experience (onderstreping CJV) he knows that he has often deviated from the correct course in what he has done and said."

Die s.e.-metode slaag daarin om die ware fundering van gesag raak te sien. In die volle struktuur van die opvoedingswerklikheid word opvoedingsgesag beskryf as ontleen aan die Absolute. God as eerste en hoogste gesagsdraer word erken. Op grond hiervan moet die fenomenologiese lys van gesagsfasette hierbo uitgebrei word met grondtrekke, soos

- God/.....

- God die oorsprong van gesag;
- die religieuse oorsprong van gesag en
- gesag as verleende of afgeleide gesag en
- die etiese grondslag van gesag.

Die prinsipiële verskil tussen gesag ontleen aan God en gesag uit die ervaring sny diep. Gesag kan slegs vryheid impliseer as erken word dat gesag sy oorsprong in God het. Met hierdie beskouing word die oorsprong van gesag nie in die fenomeen gesoek nie.

Die mens wat van nature 'n gesagsverwerper, 'n ongehoorsame vryheidsoeker is, sal na gerugsteunde gekwalifiseerde gesag en opvoeding vra. Namate die mens opgevoed raak, verander die aard en rol van die leiding en die gesag in sy lewe (Van der Walt e.a.,1982: 286).

Die gegewens wat met behulp van die fenomenologiese standpunt na vore kom, skyn dus nie gesag as opvoedingsgrondtrek ten volle te kan beskryf nie.

#### 4.5.2.5 Slotopmerking

Hierdie kort oorsig het getoon dat die fenomenologiese metode bepaalde probleme ervaar in die bepaling van die volle omvang, diepte en betekenis van grondtrekke van die opvoedingswerklikheid. Die fenomenologiese metode is in sommige opsigte te beperk tot dit wat empiries voorhande is.

#### 4.6 Gevolgtrekking na toepassing van die intersubjektiewe kontrole

Die resultaat van hierdie intersubjektiewe toets het die volgende opgelewer:

- Opvoedingsgrondtrekke kan nie deur 'n enkele metode volledig beskryf word nie.
- Die meta-basis van elke metode het 'n direkte invloed op

die/.....

die teoretiese resultaat wat verkry is.

- Daar bestaan besliste verskille tussen die onderskeie denkrigtings in hulle benadering tot die opvoedingswerklikheid, alhoewel almal opvoeding as moontlikheid en werklikheid onderskryf.
- Die grondstruktuur, die essensies of fasette van opvoeding as werklikheid word nie deur almal op dieselfde wyse beskryf nie.

Te oordeel aan die resultaat van die kontrole kan aanvaar word dat opvoedkundiges vanweë hulle verskil in lewensbeskouing en wetenskaplike metode of benadering waarskynlik nie eenstemmigheid sal kan bereik oor die bepaling van die grondtrekke van opvoeding nie.

#### 4.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die vyf grondtrekke van opvoeding wat deur die s.e.-metode in hoofstuk 3 omlyn is, in die lig van ander wetenskaplike metodes naamlik die pragmatiese, taalanalitiese en fenomenologiese metodes geplaas.

Daar was 'n opvallende ooreenkoms in begripstoepassing in die beskrywing van grondtrekke, deur middel van die verskillende metodes. Tog het daar in die intersubjektiewe toets 'n aanduiding van leemtes wat kan voorkom in die gebruik van metodes deur opvoedkundiges met 'n apostatiese benadering in die beoefening van die opvoedkunde, aan die lig gekom.

In hoofstuk 5 sal 'n opsomming van die bevindinge van die studie, 'n evaluering van die gebruik van die s.e.-metode en die resultaat wat daardeur verkry is, 'n evaluering van die hipoteses, tekortkomings in die studie en verdere aanbevelings aangebied word.

## 5 SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

### 5.1 Oriëntering

Hierdie hoofstuk is 'n kort samevatting van die kernsake wat in hierdie ondersoek aan die orde gekom het. Die gevolgtrekkings wat gemaak word, hou verband met die hipoteses wat aanvanklik gestel is (par. 1.3) en is nie bedoel om 'n blote weergawe te wees van verkreë resultate nie.

Gevolgtrekkings word uitsluitlik geformuleer in die lig van gegewens wat in hierdie navorsing verkry is met die vertroue dat daarmee meer lig gewerp sal kan word op die gebruik van die s.e.-metode. Dit sal hopelik ook beoefenaars van die fundamentele opvoedkunde aanmoedig om hierdie metode te oorweeg in die bepaling van die grondtrekke van opvoeding.

### 5.2 Probleemstelling

Metodes wat in die fundamenteel-opvoedkundige navorsing gebruik word vir die ontleding en analisering van opvoedingsgrondtrekke, voldoen nie altyd aan die eise wat in Reformatoriese kringe gestel word nie. Die vraag na verband tussen Godsopenbaring en wetenskapsbeoefening in die opvoedkundige metodologie is nog nie volledig beantwoord nie (Schoeman, 1978: 793).

Sake wat in metodologiese verband nog nie duidelik verdiskonteer kon word in gangbare navorsingsmetodes van die fundamentele opvoedkunde nie is veral die volgende:

- die erkenning van die lewensbeskoulike oriëntasie van die opvoedkundige navorser;
- die rol van regulatiewe ideë as rigtinggewende koersbepalende oriënteringsmeganismes;
- die vraag na die Archimedespunt in die opvoedkunde, en
- die beskrywing van opvoedingsgrondtrekke binne die struktuurverband van die opvoedingswerklikheid.

Die/.....

Die ontwerp en gebruik van ander metodes as die bestaande, of om 'n metode te gebruik wat bestaande erkende metodes in die opvoedkunde integreer, het aanleiding gegee tot hierdie studie van die struktuurempiriese metode (Vgl. Strauss, 1977: 5).

### 5.3 Metode van navorsing

Die navorsing is gebaseer op hipoteseformulering en die toetsing daarvan. Dit is veral gedoen met behulp van die prinsipieel-besinnende metode.

'n Literatuurondersoek het die hipoteseformulering en -verifiëring moontlik gemaak.

Die transendentiaal -kritiese metode is gebruik om die religie van die navorser wat die s.e.-metode gebruik in verband met die wetenskaplike prosedures te bring. Die grondmotief waarop hierdie studie stoel, is die Skriftuurlike grondmotief van skepping-sondeval-verlossing en die metode is dienooreenkomstig ingerig.

Na die aanname van 'n eie standpunt is 'n kritiese benadering gevolg om leemtes in die metode te ontbloot en waar moontlik reg te stel. Hierdie stap is gedoen aan die hand van literatuur van veral Reformatoriese opvoedkundiges.

Enkele opvoedingsgrondtrekke, naamlik opvoedingsdoel, opvoedingskennis, opvoedingsnorme en opvoedingsgesag, is met behulp van die s.e.-metode bepaal.

Die resultaat is met logiese redenasie en afleiding onderwerp aan 'n intersubjektiewe kontrole. Die kontrole is uitgevoer aan die hand van resultate wat verkry is met behulp van ander metodes wat navorsers (met ander lewensbeskoulik-wetenskaplike oortuiginge as die Skrifmatige) gebruik het.

#### 5.4 Resultaat van die ondersoek

Die navorsing wat onderneem is, was toegespits op die hipotese dat die struktuur-empiriese metode 'n geskikte en gepaste metode is om die grondtrekke van opvoeding mee te bepaal.

Daar het vyf probleme na vore gekom wat nagevors is en daar is tot sekere gevolgtrekkings geraak. Hierdie gevolgtrekkings word nou kortliks gestel.

##### 5.4.1 Probleem rondom die eis van wetenskaplikheid waaraan die s.e.-metode moet voldoen (vgl. par. 1.3.2 SH 1).

Resultate wat verkry is in die toepassing van die intersubjektiewe kontrole het aangetoon dat die s.e.-metode voldoen aan die eis van wetenskaplikheid. Die voorwetenskaplike stellinginname en logies-analitiese werkwys is bewys van die wetenskaplike verloop van die s.e.-metode. Die empiriese gewens wat in struktuurverband beskryf is, is uit die alledaagse nuwe ervaring van die leefwêreld en opvoeding geabstraheer en afgesonder. Daarna is die opvoedingsverskynsel distalities geobjektiveer, en uiteengesit in die sogenaamde ontiese, antropologiese en verloopswyses van opvoeding. Hierdie kennis wat as resultaat verkry is, is intersubjektief gekontroleer en as aanvaarbare kennis beskryf.

Die s.e.-metode is dus 'n wetenskaplike pad: religieuse vooronderstellinge, wetensgebied en kenobjek, sisteem van nuwe kennis, kontrole van kennis en die aanvaarding van kennis.

##### 5.4.2 Die eis dat die s.e.-metode die Christenopvoedkundige moet bevredig (vgl. par. 1.3.2 SH 2)

Die s.e.-metode het voldoen aan die hermeneutiese eis dat die Skriftuurlike grondmotief van skepping, sondeval en verlossing in die struktuurbeskrywing elke grondtrek tot sy reg moet laat kom. Die vraag na die ontiese status van die opvoeding vra stellinginname en kennis van die geskape werklikheid en dus

ook van die opvoedingswerklikheid. Die s.e.-metode skep ruimte vir die regulatiewe ideë van die Christenopvoedkundige. Dit is juis op hierdie punt waar die moontlikhede en waarde van die s.e.-metode vir Reformatoriese denkers lê.

5.4.3 Die probleem in verband met die beskrywing en omlyning van die s.e.-metode (vgl. par. 1.3.2 SH 3)

Die eis is gestel dat die s.e.-metode beskryf en omlin moet kan word. Die ondersoek het aangetoon dat die metode herhaaldelik dieselfde patroon van aanwending volg. Daar is drie duidelike stappe uitgelig en geformuleer. Stap 1 is 'n oriënteringstap waartydens religiositeit en die regulatiewe ideë verantwoord word. Dit is 'n stap in die metode waartydens die opvoedkundige hom vergewis en instel op die lewensbeskoulike bodem van sy eie denkpatroon.

Stap 2 het die analitiese werking van die s.e.-metode aan die orde gestel. Analise, begripsbeskrywing en formulering is tydens hierdie fase gedoen.

Stap 3 is die kontrolering en vertolking van die resultaat. Die metode van intersubjektiewe kontrole is hier gebruik.

Daar is geen waterdigte skeiding tussen die stappe nie, en nie een van die stappe kan oorgeslaan word nie.

Daar kan dus tot die gevolgtrekking gekom word dat die s.e.-metode bevredigend omskryf en omlin kan word.

5.4.4 Die vraag of die resultate verkry met die toepassing van die s.e.-metode intersubjektief verifieerbaar en kontroleerbaar is (vgl. par. 1.3.2 SH 4)

Die resultaat van die beskrywing van die grondtrekke met die toepassing van die s.e.-metode het kontroleerbare gegewens na vore gebring. Resultate van die toepassing van die s.e.-metode en die resultate met metodes wat die taalanalyste, pragmatiste en fenomenoloë toepas, het in al die grondtrekke wat beskryf is, sekere ooreenkomste getoon.

Die/.....

Die verskille in die beskrywing van die grondtrekke met behulp van die verskillende metodes het hoofsaaklik berus op die struktuurinstelling op grond van die lewensbeskoulike gesigspunt van die opvoedkundige wat die metode hanteer.

Die resultate van die s.e.-metode wat intersubjektief gekontroleer is, en aan die hipotese getoets is, is aanvaar.

5.4.5 Die probleem dat die grondtrekke van opvoeding wat bepaal is deur die gebruik van die s.e.-metode, aanduidings is van die struktuuraard van die opvoedingswerklikheid en van die gegewenhede wat in opvoeding empiries ontdekbaar is (Vgl. par. 1.3.2 SH 5)

Die resultaat wat verkry is uit die beskrywing van die grondtrekke van opvoeding het baie duidelik klem gelê op die ont-siteit van die empiriese gegewens. So het die religieuse oorsprong en aard van opvoedingsgesag, byvoorbeeld, baie duidelik in die struktuuraard van die opvoedingswerklikheid na vore gekom.

Die s.e.-metode het ook getoon dat die empiriese gegewens in voller verband en begrip in hulle struktuurverband waargeneem kan word. Hierdie struktuurverband groei uit die navorserse voorwetenskaplike stellinginname en die bepalende koers wat deur die regulatiewe ideë aangetoon is.

Die ondersoek het getoon dat opvoedingsgrondtrekke wat in struktuurverband empiries ontwaar en beskryf word, bevredigend beskryf kan word. Die resultate het ook hierdie hipotese as aanvaarbaar getoon.

Daar kan dus in die lig van bogenoemde bevindinge aanvaar word dat die s.e.-metode 'n geskikte en gepaste metode is om die grondtrekke van opvoeding mee te bepaal en dat dit veral deur die Christen-fundamenteel-opvoedkundige gebruik kan word (Vgl. par. 1.3 1)

## 5.5 Ander bevindinge

Bo- en behalwe die genoemde bevindinge het die volgende ook na vore gekom:

5.5.1 Opvoedkundige metodes met 'n sterk analitiese onderbou lewer 'n waardevolle bydrae tot die verstaan van die empiriese gegewe van die opvoedingswerklikheid, maar die s.e.-metode het getoon dat die opvoedingswerklikheid 'n te sterk struktuurverband vertoon om aan blote empirisme uitgelewer te word. Daarom bly "isolasie" of uitsondering van die fenomen, soos dit onder meer deur die fenomenologie nagestreef word 'n onmoontlikheid, ook in die lig van hierdie metodologiese verantwoording.

5.5.2 Deur gebruik te maak van die s.e.-metode is aangetoon dat die gebruik van empiriese gegewens vir 'n prinsipiële-teoretiese metode in die verstaan van die opvoedingswerklikheid altyd noodsaaklik is. Dit is vanweë sy sterk doelgerigtheid dat opvoedkundige navorsing soms die prooi word van teoretici wat die empiriese gegewe buite rekening wil laat. Die s.e.-metode dwing die opvoedkundige om perspektief te vind aan die hand van die empiriese gegewens.

5.5.3 Daar is ook verder bevind dat met behulp van die s.e.-metode opvoeding van uit drie kante waargeneem kan word. Hierdie kante is die ontiese, die antropologiese en die verloopswyse van opvoeding.

Die beskrywing van die sogenaamde kante of fasette van opvoeding is nie vreemd in die opvoedkunde nie. Hierdie beskrywing van genoemde kante vloei uit die struktuur van die opvoedingswerklikheid en verkry 'n wyer perspektief op 'n opvoedingsgrondtrek.

5.5.4/.....

5.5.4 Daar is in hierdie navorsing nie nuwe grondtrekke van opvoeding blootgelê nie. Die waarde van die gebruik van reeds bekende grondtrekke lê juis daarin dat dit lei tot 'n omvattender evaluering van die s.e.-metode, en van sy vermoë om perspektief op opvoeding en op die lewensbeskoulike begrepenheid van die opvoedkundige te verskaf.

#### 5.6 Aanbevelings

Die gebruik van die s.e.-metode om opvoedingsgrondtrekke mee te bepaal, kan sterk aanbeveel word. Die doelbewuste erkenning van die struktuurverband waarbinne die empiriese gegewe gesien moet word, maak die analisering van 'n grondtrek van opvoeding meer verantwoordbaar. Dit maak bevindinge veral vir die reformatoriese opvoedkundige meer aanvaarbaar as die wat deur die doelbewuste wegsloping van die lewensbeskoulike en die isolering van die fenomeen verkry word.

#### 5.7 Beperkinge van die s.e.-metode

Die s.e.-metode het moontlik die leemte dat dit lomp, omvattend en moeilik hanteerbaar is. Die beskrywing van opvoeding op 'n wyse waarop struktuurverband in sig gekry kan word, is omslagtig en moet baie perspektiewe in ag neem. Dit vereis ook die beheersing van die beginsels en grondslae van die Christelike wetenskap in die algemeen en van die Skrifmatige fundamentele opvoedkunde in die besonder, en is daarom nie sonder meer vir alle fundamenteel-opvoedkundiges bruikbaar nie.

#### 5.8 Tekortkominge van die navorsing

In hierdie navorsing het veral die volgende tekortkominge aan die lig gekom:

5.8.1 Die gebruik van reeds bestaande empiriese gegewens kan verwarring in die beskrywing van begrippe meebring, aangesien die gegewens deur middel van metodes van opvoedkundiges wat 'n ander lewensbeskoulike perspektief handhaaf, aangewend en geformuleer is. (Vgl. par. 2.4.3.2 - 2.5).

5.8.2/.....

5.8.2 In die ondersoek is slegs vier opvoedingsgrondtrekke met behulp van die s.e.-metode beskryf. 'n Volledige beeld van die toepasbaarheid van die s.e.-metode kan verkry word deur al die ander opvoedingsgrondtrekke wat reeds bekend is, te beskryf, en te streef na die vind en beskrywing van ander wat voorheen nog nie gevind is nie.

5.8.3 Intersubjektiewe kontrole is gebruik om die grondtrekke wat bepaal is in die lig van net drie ander benaderings tot die opvoedingsverskynsel te toets. Dit is egter moontlik dat 'n omvattender intersubjektiewe kontrole 'n nog beter perspektief op die waarde sowel as die tekortkominge kan plaas.

#### 5.9 Navorsingsmoontlikhede wat deur hierdie studie ontsluit is

Hierdie navorsing het slegs 'n paar aspekte van die s.e.-metode aangeraak. Met die oog op verdere navorsing word 'n paar moontlike navorsingsterreine wat oopgegaan het, kortliks aangestip:

- Beoefenaars van die Skrifmatige opvoedkunde moet hul meer toespits op die bepaling en beskrywing van opvoedingsgrondtrekke met ('n) metode(s) wat Skriftuurlik verantwoordbaar is.
- Meer grondtrekke van opvoeding moet deur die s.e.-metodes bepaal word.
- Resultate van die s.e.-metode moet aan deegliker intersubjektiewe kontroles onderwerp word as wat in hierdie ondersoek gedoen kon word.

#### 5.10 Samevatting

Die bruikbaarheid van die s.e.-metode in die bepaling van die grondtrekke van opvoeding is nagegaan en as moontlik en uitvoerbaar bevind. Die opsomming van die resultate en bevindinge in hierdie hoofstuk het op die aanvaarding van die hipoteses wat gestel is, neergekom. Die vertroude is uitgespreek dat die aanbevelings wat gemaak is, sal lei tot 'n prikkel vir verdere navorsing.