F E N O M E N O L O G I E S E R E D U K S I E

EN

E S S E N S I E P E D A G O G I E K

deur

HENDRIK SEBASTIAAN JORDAAN
B.A., M. Ed.

Proefskrif aangebied vir die graad
DOCTOR EDUCATIONIS
aan die Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O.
onder leiding van Prof. B.C. Schutte van die
departement Opvoedkunde
en
van Prof. J.A.L. Taljaard van die
departement Wysbegeerte

POTCHEFSTROOM
Desember 1976

VOORWOORD

In skrywer hiervan se bemoeienis met leerlinge en studente was dit opvallend dat daar by 'n groot aantal van hierdie mense 'n diepgevoelde behoefte bestaan vir dinge met bly= wende waardes. Dit was ook duidelik dat daar by baie 'n gevoel bestaan dat die alledaagse lewe die religieuse uit= sluit. Die religieuse bestaan wel maar word net met spesi= ale kerk- en godsdienstige geleenthede geïmplementeer. Maar dat die mens se Christelike geloof die basis van al sy denke en handelinge kan en behoort te vorm is vir vele 'n vreemde en selfs onpraktiese gedagte. Die vraag ont= staan onwillekeurig waarom dit dan so is, selfs in die grootmenswêreld. As 'n mens verder na die filosofie kyk wat meerendeels geldend is in die opvoedkunde en opvoed= ing, verbaas dit nie dat daar so'n gesindheid heers nie. Nog die leerling, nog die student kom tot die besef dat die Woordopenbaring die enigste rigsnoer vir die Christen se hele lewe is. Dat uit die hart die uitgange van die lewe is en dat die verhouding waarin die mens tot God staan, bepalend is vir sy doen en late, is feitlik 'n on= bekende standpunt veral in die opvoedkunde en die opvoed= ing. Is dit dan snaaks dat daar gepraat word van die ver= val, die afvalligheid en die dekadensie van die twintigste eeu as die opvoeders nie aan die jeug 'n Skrifmatig ge= fundeerde toerusting gee, om hulle deur die lewe by te bly nie?

Hierdie ervaring was die vernaamste aansporing tot hierdie studie. Dit word dan ook opgedra aan die opvoeders in die hoop dat dit iets sal bydra tot die insig, verdieping en vorming van die jeug.

Graag betuig ek my dank en diepe afhanklikheid aan God vir die geleentheid en krag aan my geskenk om hierdie studie te voltooi.

My dank en erkentlikheid aan my promotors vir hulle simpa=tieke leiding en bystand. Ook aan wyle Prof. J.H. van Wyk word hulde gebring vir sy studieleiding vanaf die begin van 1976 tot aan sy dood toe Prof. Schutte goedgunstiglik oor=geneem het. Vir Prof. Taljaard se insiggewende leiding is ek besonder dankbaar. Aan my huisgenote en vriende besonde=re dank vir hulle aanmoediging en belangstelling.

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN MOTIVERING 1

1. Inleiding 1

1.1 Vereistes van die fenomenologie vir wetenskaplikheid 2

1.1.1 Die Christelike beskouing buite rekening by die fenomenologie 3

1.2 Die behoefte aan 'n veranderde siening 4

1.3 Die probleem 6

1.4 Die begrensing van die studieveld 7

1.5 Die metode 9

1.5.1 Uitgangspunt 9

1.5.2 Die taak van die wysbegeerte 10

1.6 Die bronne 12

1.7 Die resultaat 13

HOOFSTUK 2

DIE OPKOMS EN ONTWIKKELING VAN DIE FENOMENOLOGIE ... 15

2.1 Die term "fenomenologie".......................... 15

2.1.1 Fenomenologie - 'n metode 16

2.1.2 Waarneming 16

2.1.3 Evidensie, Waarheid 18

2.1.4 Husserl se standpunt 19

2.1.5 Husserl se fenomenologiese metode 20

2.2 Oorsprong en herkoms van die fenomenologie .. 23

2.2.1 Die behoefte aan die fenomenologie 23

2.2.2 Basis van wetenskap 25

2.3 Vernaamste eksponente van die fenomenologie . 28

2.3.1 Franz Brentano 28

2.3.2 Edmund Husserl 31

2.3.3 Martin Heidegger 34

2.3.4 Jean-Paul Sartre 39

2.3.5 M. Merlean-Ponty 46

2.3.6 Samevatting 53

HOOFSTUK 3

DIE ONTSTAAN VAN DIE FENOMENOLOGIESE PEDAGOGIEK .. 57

3.1 Aanloop 57

3.2 Waarom die fenomenologiese metode? 62

3.3 Die opvoedingsverskynsel 64

3.4 Wese en sin van die opvoeding 66

3.4.1 Wat is opvoeding? 66

3.4.2 Doel van die opvoeding 67

3.4.3 Langeveld se siening 69

3.4.4 Ter konklusie 73

3.5 Wat is die Essensiepedagogiek 75

HOOFSTUK 4

DIE FENOMENOLOGIESE PEDAGOGIEK KOM NA SUID-AFRIKA 78

4.1 Inleidende opmerkings 78

4.2 Vereistes vir wetenskapsbeoefening 79

4.3 Die fenomeen opvoeding 80

4.4 Die voorwaardes en vereistes vir die fenomenolo= giese pedagogiek 81

4.4.1 Vereistes vir die wetenskap van die opvoed= kunde 81

4.4.2 Dië metode vir hierdie wetenskap 84

4.4.3 Die essensiepedagogiek-pedagogiese kategorieë.... 86

4.4.4 Die sogenaamde pedagogiese kriteria 89

4.5 Die noodsaaklikheid van die opvoeding 93

4.6 Die moontlikheid en die grense van die opvoeding .. 95

4.6.1 Die moontlikheid 95

4.7 Die essensiepedagogiek by C.F.G. Gunter 97

4.7.1 Die kenmetode 97

4.7.2 Die doel met die fenomenologiese reduksie 99

4.7.3 Die antropologiese grondslae van die opvoedingsverskynsel soos geformuleer deur Gunter 99

4.7.4 Die pedagogiese kategorieë 100

4.7.5 Die doel van die opvoeding 101

4.7.6 Die swenk weg van die Fenomenologie 103

4.8 W.A. Landman as eksponent van die Essensie pedagogiek in Suid-Afrika 104

4.8.1 Sy uitgangspunt 104

4.8.2 Sy metode 104

4.8.3 Nie-fenomenologiese metodes 105

4.8.4 Pedagogiese kategorieë en kriteria 106

4.9 Ander meegangers met die Essensiepedagogiek in Suid-Afrika 108

HOOFSTUK 5

DIE FENOMENOLOGIESE OPVOEDKUNDE OF ESSENSIE=PEDAGOGIEK 111

5. DIE KENTEORETIESE UITGANGSPUNT 111

5.1 Fenomene 113

5.2 Antropologiese grondslae van die opvoedingsverskynsel 114

5.2.1 Kindwees 114

5.2.2 Kan anders wees 114

5.2.3 Kind as subjek 115

5.2.4 Kind wil anders wees 116

5.2.5 Afhanklike wese 116

5.3 Kosmologiese grondslae van die opvoedings=
verskynsel 118

5.3.1 Archimedespunt 118

5.3.2 Die "wese", noodsaaklikheid en moontlikheid . 119

5.3.3 Die Inhoud 122

5.3.4 Vryheid en gesag in die opvoeding 124

5.3.5 Die doel met die opvoeding 127

SAMEVATTING 130

HOOFSTUK 6

EVALUERING VAN DIE ESSENSIEPEDAGOGIEK IN
SUID-AFRIKA 132

6.1 Kenteorie 132

6.1.1 Kritiek 136

6.2 Antropologie 139

6.2.1 Kritiek 142

6.3 Kosmologie 145

6.3.1 Die Archimedespunt 145

6.3.2 Wese, noodsaaklikheid en moontlikheid 147

6.3.3 Inhoud 152

6.3.4 Vryheid en gesag 154

6.3.5 Die doel met die opvoeding 158

6.4 Die swenk na die lewensbeskoulike 161

6.4.1 Oberholzer se erkenning 162

6.4.2 Gunter se erkenning 163

6.4.3 Die finale swenk 164

6.4.4 Samevattend 167

6.5 Verdienstes van die fenomenologie 171

HOOFSTUK 7

TOEKOMSPERSPEKTIEF 173

7. INLEIDEND 173

7.1 Fenomenologie 173

7.2 Behoefte tot aanvulling 175

7.3 Watter soort aanvulling? 178

7.3.1 Kultuurvorming 178

7.3.2 Religie 179

7.3.3 Wetenskap 180

7.3.4 Roeping 181

7.4 Die ontiese wet 182

7.4.1 Agtergrond 182

7.4.2 Hooftrekke van ontologie oor die wet 184

7.5 Implikasies van die geloof in God vir die

opvoedkunde 188

7.6 Kosmologie 191

7.6.1 Antropologie 192

7.6.2 Kenteorie 194

7.6.3 Metodologie 195

7.6.4 Inhoud van die opvoeding 197

7.6.5 Doel van die Opvoedkunde 198

7.7 Die wet op Nasionale Onderwysbeleid 199

7.8 Ten besluite 204

BRONNELYS 207

SUMMARY 226

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN MOTIVERING

1.0 Inleiding

Die huidige situasie in die opvoedkunde is dat 'n opmerklike aantal van die studieboeke wat voorgeskryf is aan kolleges en universiteite vir die vak Filosofie van die Opvoeding, ge=skryf is vanuit die fenomenologiese siening van die opvoed=kunde. Onder hierdie werke is daar die van C.K. Oberholzer, C.F.G. Gunter, B.F. Nel, W.A. Landman, P. van Zyl, Kilian, Gous, Liebenberg, Roos, Pistorius, e.a. Hierdie skrywers stel dit pertinent dat opvoeding slegs vanuit die opvoeding self verklaar moet word. Van Zyl byvoorbeeld wys daarop dat Langeveld, Perquin, Strasser, e.a. in Europa en Oberholzer, Gunter, Nel, Landman e.a. in Suid-Afrika belangrike bydraes gelewer het tot hierdie analise van die pedagogiese deur die sogenaamde fenomenologiese metode in die filosofie van die opvoeding toe te pas. Hy beweer verder saam met andere dat "deur die opvoedingsverskynsel as vertrekpunt te kies en alle ondersoeke vanuit die pedagogiese perspektief te benader en dan verantwoorde weë aan te wend vir 'n bepaalde ondersoek word die opvoedkunde tot 'n selfstandige vakwetenskap verhef" (Van Zyl, 1973, p. 16). Hierdie "verantwoorde" weg is dan volgens hulle die fenomenologiese benaderingswyse. Maar wat meer is: hierdie fenomenoloë voer aan dat die opvoedkunde nooit 'n volwaardige wetenskap kon word nie omdat ander uit=gangspunte as die fenomenologiese dit verhinder het. Hier=die ander uitgangspunte sou onbewese wees en op aanvaarde

uitgangspunte berus asook op sekere vooropstellings, apriori's, lewens- en wêreldbeskouings en geloofsoortuigings. Daar kan dan, volgens hierdie opvoedkundiges, nie 'n Christelike opvoedkunde wees nie. Opvoedkunde is geen Christelike wetenskap nie maar dis 'n wetenskap met toepassingsmoontlikhede. In die voorwetenskaplike ervaring of belewing daarvan kan dit Christelik wees en in die na-wetenskaplike kan dit weer Christelik word. Tussen-in egter, moet die Christen wat dit bestudeer sy Christelike belydenis, lewensbeskouing, "tussen hakies plaas", nooit een woord laat meespreek nie en dus tot wetenskaplike (uitgangspuntlose) gevolgtrekkings kom (vgl. Schutte, B.C. (S.d.) C.O.V.S.A. studiestuk nr. 5; asook Pretorius W.G. (S.d.) C.O.V.S.A. studiestuk nr. 12).

1.1 Vereistes van die fenomenologie vir wetenskaplikheid

Die aanhangers van die fenomenologiese opvoedkunde voer verder aan dat as die Christelike of enige belydenis in die ondersoek van die opvoedingsverskynsel sou meespreek, sou die resultaat nie meer neutraal of "universeel" en dus geen wetenskaplike resultaat wees nie. Om wetenskaplik te wees moet dit op geen lewensbeskoulike uitgangspunt staan nie en moet mense van die mees uiteenlopende beskouings tog roerend eens met mekaar kan saampraat daaroor. Die fenomenologiese metode neem die fenomeen of verskynsel en reduseer dit tot die oorspronklike gegewene, tot oerfeit, soos dit in sy feitlik=

heid, sy "daarheid" is, gereinig van die "smette" van lewens= beskouing of toevallighede, sodat die fenomeen "homself toon en uit sigself spreek tot die ondersoeker". Heidegger stel dit "die leer of wetenskap van die verskynende gegewe" (Van Wyk, J.H. (s.d.) nr. 3). Op hierdie wyse sou opvoeding dus as 'n gemeenskaplike fenomeen deur enige mens van watter ras of geloof ook al, waargeneem en geïdentifiseer kon word en sou dit vir die ondersoeker kon vertel wat dit werklik is - dit wil sê "tot spreke gebring word".

1.1.1 Die Christelike beskouing buite rekening by die fenomenologie

Dit is juis hierdie sogenaamde fenomenologiese pedagogiek en die aanhangers daarvan wat eis dat die Christelike lewens- en wêreldbeskouing buite rekening gelaat moet word, sodat die fenomeen van die opvoeding in sy "naaktheid" tot die on= dersoeker kan spreek, nadat die verskynsel met behulp van die fenomenologiese metode gereduseer is tot sy wese of "es= sensie", sodat hierdie "essensie" geken kan word via die we= senskou wat 'n spreke daarvan inhou waarna geluister moet word. Die rol van die ondersoeker word dan totaal misgekyk want hy mag nie meespreek nie maar moet net luister wat die fenomeen te sê het. Die miskenning van die kenakte en die kenner en die verabsolutering van die kenbare deur aan die "essensie" die vermoë toe te dig om tot die ondersoeker (ken= ner) wat dan passief sou wees, te spreek, was die logiese ge= volg van hierdie metode. Die omvangryke geskrifte waarin

hierdie metode eintlik tot 'n wysgerige konsepsie verwerk word, het meegebring dat baie onderwysstudente en onderwy=sers dit as die gangbare en dus aanvaarde beskou het. Die invloed vanuit hierdie onderwyspraktyk het nie tot die on=derwys beperk gebly nie maar het deurgewerk na ander fasette van die volkslewe met die voor die handliggende gevolge. 'n Volk se denke word tog grootliks deur die onderwys gevorm. Hierdie wysgerige konsepsie het 'n probleem in die onderwys geskep en roep tot 'n oplossing.

1.2 Die behoefte aan 'n veranderde siening

Dit het nodig geword, in die lig van die aansprake van die "fenomenologiese pedagogiekers", en die wydverspreide aan=hang wat die fenomenologiese of essensiepedagogiek geniet, om rekenskap te gee van wat presies die Christelike opvat=ting is met betrekking tot die opvoedkunde en opvoeding en om dit te stel teenoor die fenomenologiese siening. By laas=genoemde is die kenproses se patroon dat die kenner die taak het om deur reduksie die wese van die fenomeen te ontbloot. Daarna kom die essensie dan tot sprake en die sogenaamde ken=ner moet dan luister en so passief word. Hierdie sprake het geen relasie tot God nie vandaar die neutraliteit. Die standpunt dat van die wese 'n sprake uitgaan wortel in die ou logos-spekulasie. Dat iets kenbaar is en geken kon word, wortel in die feit dat God dit kenbaar geskape het - dit het deel aan die analitiese modaliteit en die verdere feit dat die mens die vermoë besit om die analiseerbare te analiseer en sy kennis in woorde uit te druk en dit aan ander mee te

kan deel. In enige kenproses vind ons 'n sogenaamde tweepo=lige "dialoog" - dit is tweepolig want dit is kenner en ken=bare en albei tenvolle gesitueerd (volle werklikheid). Maar dit is geen dialoog, soos die fenomenoloë beweer nie, want dit is 'n kenproses waar die kenaktiwiteit van die kenner uitgaan. Dit is wel 'n twee-eenheid omdat die "omvang en inhoud van die kenresultaat" deur die kenbare bepaal word. In sy tenvolle gesitueerdheid egter, speel die God van die Skrifte en die Woord van God noodwendig mee en is alle neu=traliteit by die wortel afgesny. Enige wetenskaplike is 'n mens en 'n mens is 'n religieuse wese en staan in relasie tot God of hy dit weet, wil weet of nie weet of nie wil weet nie! En die wetenskaplike aktiwiteit is 'n harteaktiwiteit wat bepaal word deur die rigting van die hart - wel of nie gehoorsamend aan die wet van God. Vandaar dan dat alle menslike aktiwiteite religieus bepaald is - ook die opvoeden=de aktiwiteit en die bestudering van die opvoedingshandeling in die opvoedkunde. Die mens is geskape as dienende Konings=kind met die opdrag om te heers oor en te beheers alles wat God geskape het en in sy hand gegee het, dus ook die self en die medemens en die kind. Roepingsvervulling is dus sy be=stemde taak - dog koninklike roepingsvervulling, volwaardige bestemmingsverwesenliking soli Deo gloria.

'n Christelike opvoedkunde in sy volle konsekwensie moet der=halwe uitgaan van die hoogste en enigste voorwetenskaplike perspektief naamlik die van God se Woordopenbaring en om hierdie Christelike opvoedkunde in sy volle verwerkliking aan te dui is die behoefte by hierdie studie. Alleen in die lig van die Woord kan 'n veranderde siening omtrent die op=

voedkunde verwesenlik word.

1.3 Die probleem

Die kernvraag is dus: wat is die plek van die Woordopenba=ring in die beoefening van die wetenskap? En wat is die im=plikasies hiervan? Kom die Skrifwaarhede tot hulle reg in die wetenskap sonder om hierdie waarhede te probeer bewys of bevestig - en wat is hierdie waarhede? Watter waarhede is nodig vir die Opvoedkunde en watter rol gaan hulle speel? Die fenomenoloë ontken of parenteseer hierdie waarhede tot tyd en wyl hulle daarvan nodig kry, indien wel. In hulle so=genaamde wetenskaplike benadering het hulle die Woordopenba=ring waarin God Homself sowel as sy verhouding tot alle dinge openbaar, misken. Die Skepper het 'n radikale maar samehang=ende verskeidenheid in die kosmos gelê. Hierdie onherleiba=re verskeidenheid en samehange moet aanvaar en ondersoek word sonder relativerings en partikularisasies en wel met die erkenning van God as soewereine Regeerder oor en Skepper van mens en kosmos wat aan sy wetsorde onderworpe is. Hier=die uitgangspunt sal alle kosmologiese verabsoluterings by die wortel afsny: naturalisme, pragmatisme, positivisme, scientisme, sekularisme, eksistensialisme en ook die "feno=misme" wat 'n verabsolutering is van die fenomeen en wat ook juis by die fenomenoloë 'n swakheid blyk te wees. Die mens is deur God geskape met 'n taak en 'n verantwoordelikheid om by te dra tot vervulling van die bestemming van die mens en kosmos volgens die wilsbesluit van God. Wetenskapbeoefening

is ook deel van hierdie taakvervulling waarvoor die lig van die Woord van God onontbeerlik is, maar wetenskapsbeoefening is ook religieuse diens aan God, en daarom is ook die be= oefening van die wetenskap van die opvoedkunde, religieuse diens aan God wat in die lig van sy Woord beoefen moet word. Die ware wetenskaplike beproef dus die fundering van sy we= tenskap ook aan die Woord van God en verabsoluterings van iets uit die kosmos (hetsy iets van die mens byvoorbeeld sy rede, hetsy iets uit die wêreld, byvoorbeeld die fenomeen) moet hy bestry - omdat hy weet: "in U lig, sien ons die lig" (Ps.36:10)Daarom sal die wetenskaplike die hele werklikheid in sy totaliteit en algehele samehang moet ondersoek en nie net "'n fenomeen" daaruit reduseer, om tot 'n "essensie" te kom nie. In sy ondersoek sal die opvoedkundige as wetenskaplike steeds onder die besef bly dat hy slegs ten dele kan ken maar in die lig van die waarheid van die Woord sal hy die heerskappy van God oor die hele kosmos en oor elke aspek van die aktiwiteit van die mens verklaar - dus ook oor die op= voedkunde. Dit word dan vir ons die kern van die probleem en daarom kan ons die fenomenoloë se neutraliteitspostulaat nie aanvaar nie en as 'n volk wat Christus bely kan ons nie opvoedkunde en opvoeding op fenomenologiese siening daarstel en beoefen nie want dit verloën ons belydenis.

1.4 Die begrensing van die studieveld

Die essensiepedagogiek wat uit die fenomenologiese reduksie ontstaan, is gekies as die konsentrasiepunt van hierdie stu= die, omdat daarin, o.i., die rede lê vir die beoefening van

die populêre en grootliks aanvaarde filosofie van die opvoed= ing, wat juis aan meeste kolleges en universiteite doseer word; met 'n doelbewuste miskenning van 'n Christelike le= wens- en wêreldbeskouing as uitgangspunt dog met 'n verabso= lutering van die fenomenologiese uitgangspunt. En dan, wan= neer die essensiepedagogiek nou geformuleer is en daar in= houd aan gegee moet word, word oorgegaan tot vulling met 'n sogenaamde Christelike lewensbeskouing - 'n dualistiese sien= ing wat in die lig van voorgenoemde (1.3) nie houdbaar is vir die gelowige Christenopvoeder nie. Neutrale opvoedkunde is onmoontlik. Omdat opvoeding religieuse beïnvloeding is, is dit beïnvloeding van die totale opvoeding. Essensiepeda= gogiek konstateer dat sy uitgangspunt die fenomeen 'opvoed= ing' is, dat hy dit bestudeer vanuit 'n neutrale standpunt, dus is dit 'n neutrale opvoedkunde.

Teneinde hierdie sogenaamde opvoedkunde of essensiepedagogiek van nader te besien, sal vervolgens daartoe oorgegaan word om 'n oorsig van die opkoms en ontwikkeling van die fenomeno= logie te gee en te verwys na wat beskou word as die belang= rikste eksponente daarvan (hfst. 2). Die fenomenologie het gelei tot die formulering van 'n fenomenologiese pedagogiek in Europa (hfst.3) en sou spoedig na Suid-Afrika verbrei en daarom word in hfst. 4 'n oorsig van die vernaamste beoefe= naars se bydrae gegee juis ook om aan te toon hoedat dit tot die algemene en sogenaamde essensiepedagogiek in Suid-Afrika gelei het. Hierdie essensiepedagogiek word in hfst. 5 na= der besien en in hfst. 6 geëvalueer. Omdat die essensiepe= dagogiek onaanvaarbaar is, word in hfst. 7 probeer om 'n toe= komsperspektief te gee wat in 'n Christelike uitgangspunt ge=

fundeer is. In die verband moet dan verwys word na religie, wetenskap en roeping. Ook is dit nodig om die hooftrekke van die ontologie oor die wet aan te dui, sowel as om te wys op die implikasies van die geloof in God as fondament vir die opvoedkunde met sy ooreenstemmende inhoud en doel. Dit is dan ook nodig om 'n kosmologiese, antropologiese, kenteo=retiese en metodologiese fundering van hierdie opvoedkunde aan te dui alvorens die wet op Nasionale Onderwysbeleid on=der oënskou geneem en aangetoon word hoe dat die vereistes daarin vasgelê, sommige essensiepedagogiekers 'n swenk na die Christelike opvoedkunde laat neem het.

1.5 Die metode

1.5.1 Uitgangspunt

Hierbo is aangedui dat die uitgangspunt die Woord is, dit veronderstel dat die Woord dit wat bekyk word, verlig sonder dat dit self 'n handboek oor die Opvoedkunde hoef te wees. Trouens "in die werke word die Almag van God geopenbaar", maar die werkeopenbaring het die Woordopenbaring as korrek=tief nodig. Die Woord het dus ook 'n funksie met betrekking tot die veld van ondersoek sowel as met betrekking tot die ondersoeker. Die plek wat aan die Woord van God in 'n be=paalde filosofie toegeken word, openbaar die houding van 'n denker teenoor die Woord. Hierdie beginsels bepaal dan ook die metode wat gebruik word in 'n ondersoek. Die metode wat in hierdie navorsing gebruik word, is hoofsaaklik die wysgerig-histories-kritiese. Daar sal, indien die situ=asie dit vereis, ook gebruik gemaak word van die analitiese,

die vergelykende en empiriese metodes, wat in die opvoedkun=de bekend is.

1.5.2 Die taak van die wysbegeerte

Wat is wysbegeerte? Dit is daardie wetenskap wat die radika=le verskeidenheid in sy samehang bestudeer. Die taak van die wysbegeerte is dan die daarstelling van 'n totaalbeeld van die tydelike werklikheid, dit wil sê die ponering van 'n teoretiese bouplan van die kosmos, die verskaffing van 'n werklikheidsgetroue beeld daarvan. Dit beantwoord derhalwe vrae met betrekking tot die heelal en die mens in die heelal. Dit sal derhalwe ook vrae omtrent die mens en sy opvoeding moet beantwoord want die wysgerige moet besin oor die opvoed=ing van die mens (opvoedeling) in die wêreld waarin hy hom bevind, dit wil sê die antropologiese en die kosmologiese gegewens is uiteraard van kardinale belang. Aangesien die opvoedingsfilosofie die opvattinge omtrent die mens en die heelal sowel as wat die opvoeding en die eindbestemming van die opvoedingsbemoeienis is, omvat, is dit ook duidelik dat hierdie filosofie ook die beskouing oor die kosmologiese en antropologiese sal insluit. 'n Opvoedingsfilosofie ontplooi sig derhalwe teen 'n bepaalde filosofiese agtergrond en kan nooit daarvan geïsoleer word nie. Vir die Christen is dit steeds duidelik dat dit die taak van die helder geformuleer=de en wetenskaplik-verantwoordbare wysgerige opvoedkunde is om vir die opvoeder 'n eindbestemming aan te dui waarvolgens die opvoedingspraktyk sig kan ontplooi (vgl. Schoeman, P.G.

(1973) Fokus 1:1, pp. 6 - 7, Mei 1973). Dit is daarom dat in hierdie navorsing 'n metode gebruik is wat sistematies - dit wil sê gerig is op 'n bepaalde visie op die verhouding tussen God, wet en kosmos, want dit is die radikale grondslae van die onderwerp ter sprake. Die historiese verband tussen verskillende denkers deur die eeue is belangrik omdat 'n la= tere denker deur 'n vroeëre denker beïnvloed is. Twee of meer denkers kan selfs aan dieselfde woord meer as een bete= kenis gee hoewel 'n historiese verband mag bestaan. Die klem val dus eerder op 'n sistematiese vergelyking. Die historie= se metode in die filosofie is 'n poging om insig te kry in 'n wysgerige begrip deur die basiese vrae en antwoorde kontras= terend teenoor mekaar te stel sowel as om die verskillende strominge in die ontwikkeling van verskillende wysgerige denkstelsels aan te dui. Deur die denke histories te besien word 'n aanduiding gekry van wat die wysgeer met sy begrippe bedoel, en sy wysgerige ontwikkeling in vergelyking met sy voorgangers se sienswyses sowel as die van sy tydgenote en opvolgers, word dan duidelik.

Die verskillende wysgerige sieninge en interpretasies sal ook krities besien word om sodoende wysgerige voorveronderstel= lings bloot te lê en alles omtrent God, wet en kosmos te pro= beer ontwaar, want God bestaan, Hy het die kosmos geskape en sy wet aan die kosmos gestel. Die Woord van God openbaar nie dat in die werklikheid alleenlik 'n onderskeiding gemaak moet word tussen die drie radikaal verskillende realiteite, God, wet en kosmos nie, maar ook dat dit die regte verhouding tussen hulle openbaar en dat elk van die realiteite duidelik in die lig van hierdie Woord identifiseer kan word (Van der

Walt B.J. (1973) en Van der Walt B.J. (1974)).

Alle wetenskap, ook die van die wysgerige opvoedkunde sal dan onderwerp en getoets word aan die kritiese besinning wat in die Woord van God openbaar word oor alles wat Hy geskape het en waarvan niks verabsoluteer mag word nie.

1.6 Die bronne

Dit was belangrik om na Husserl as die vader van die fenome= nologiese metode, se werk te gaan, hoewel vir hierdie studie die Engelse vertalings gebruik is. Wat die ander, vir die fenomenologie belangrike denkers betref, word na gesaghebben= de werke verwys. Omdat Holland se aandeel aan die fenomeno= logiese pedagogiek vir Suid-Afrika belangrik was, is die twee vernaamste eksponente, Langeveld en Perquin, se vernaamste werke in die verband gebruik. In Suid-Afrika is C.K. Ober= holzer, C.F.G. Gunter en B.F. Nel* die belangrikste heroute van die fenomenologiese- of essensiepedagogiek en daarom is gevolglik deeglik na hulle werke gekyk. Die latere essensie= pedagogiekers waaronder veral W.A. Landman is nader bestudeer

---

* Dis duidelik uit geskrifte uit sy laaste lewensjare dat B.F. Nel met die eksistensieel-fenomenologiese pedagogiek gebreek het en hom volmondig by die Skrifgebonde opvoed= kunde geskaar het.

om sodoende 'n blik te kry oor die veld van die essensiepeda=gogiek in Suid-Afrika. Wat die wysbegeerte betref, is veral van Taljaard, Stoker, Spier, Loen, Straus en Venter se werke gebruik gemaak. J.H. van Wyk se geskrifte oor die Christe=like opvoedkunde was soos die van J.A.L. Taljaard en P.G. Schoeman 'n belangrike bron van studie.

1.7 Die resultaat

Die resultaat kan saamgevat word in die stelling dat kennis van die opvoedingsverskynsel nooit die resultaat kan wees bloot van 'n wisselwerking of 'n dialoog tussen die ondersoe=ker en die opvoeding alleen nie. Wie analities en perspek=tivies die opvoedingshandeling benader, kan nooit in 'n dua=lisme tussen teorie en praktyk verval nie. Opvoedkunde en opvoeding kan dan onbelemmerd in 'n verhouding van vrugbare wedersydse beïnvloeding tot mekaar staan. Dit gaan nie, soos Oberholzer dit stel, om 'n stel denkbeelde wat universeel en algemeen geldig, sonder innerlike teëspraak, krities verant=woord is nie, ook nie om eise van suiwere logika nie (Ober=holzer, 1968, pp. 92, 158 - 162) maar dit gaan om, soos Waterink (1958, p. 121) dit stel: die vorming van die mens tot selfstandige, "God naar zyn Woord dienende persoonlik=heid, geschikt en bereid al de gaven, die hy van God ontving, te besteden tot Gods eer en tot heil van het schepsel, in alle lewensverbanden waarin God hem plaatst". Om dit te ver=wesenlik sal opvoedkunde 'n Christelike- wysgerige wetenskap oor die totaliteit van die Christelike opvoeding moet wees, en nie oor 'n fenomeen nie. Dit ontvou aan die hand van die

Christelike wysbegeerte soos geopenbaar in die Woord van God met ondersteuning van die Christelike wysgerige antropologie, die Christelike sosiologie en die Christelike beskawingsfi= losofie - tot die Christelik-wetenskaplike verantwoording van die Christelike onderwysende opvoedingsproses, in sy ge= rigtheid op die volheid van ons lewe in Christus - ons chris= telike volwassenheid in gehoorsaamheid aan die Woord en die wet van God (Strauss, 1964 , p. 83).

HOOFSTUK 2

DIE OPKOMS EN ONTWIKKELING VAN DIE FENOMENOLOGIE

2.1. Die term "fenomenologie

Die term "fenomenologie kom van Lambert (1728 - 1777) wie se vierde deel van sy "Neues Organon" (1764) getitel is "Phänemonelogie oder Lehre des Scheins" (leerstelling van die verskyning.) Later volg Hegel met sy "Phänomenologie des Geistes" Franz Brentano (1838 - 1917) aan wie die oorspronge van die fenomenologiese rigting toegeskryf word, het ook die term gebruik en dit is oorgeneem deur Husserl, sy student wat eintlik beskou word as die vader van die fenomenologiese me= tode (Bakker 1964, p. 69). Kant (1724 - 1804) gebruik die term vir 'n onderdeel van sy natuurfilosofie. By Hegel (1770 - 1831) word fenomenologie 'n vakterm om die metode te beskrywe waarlangs die denke beweeg in sy uitgaan vanaf die onmiddellike gegewens om tot wesenskennis te geraak (Oberhol= zer, 1968, p. 234).

Fenomenologie is die wetenskaplike houding wat die verskynsels vir hulle self wil laat spreek. Die woord is afgelei van die Griekse 'phainomai' = ek verskyn, ek vertoon myself, 'logie' afgelei van die Griekse 'legoo' = ek spreek. Letterlik ge= neem is fenomenologie die grondhouding van die sien van - en luister na - wat die fenomene te kenne gee. Die fenomenolo= gie wil slegs die fenomeen self aanskou en laat spreek, enige agter die ding geleë fenomeen interesseer die fenomenologie nie. "Fenomeen" is hier geen verskynsel in die sin van die

natuurwetenskap wat die term aanwend om sintuiglik waarneem=bare toedragte aan te dui nie.

2.1.1 Fenomenologie - 'n metode

Heidegger omskryf die fenomenologie as die metode om die fe=nomeen te laat sien soos dit sigself laat sien, dit streef na "onbevooroordeelheid" van werkswyse (Van Wyk, s.j. p. 1 - 2). Bakker 1764, p. 21) sê die fenomenologie wil die oor=spronklike ontmoeting van mens en wêreld sigbaar maak en is daarop uit om terug te keer tot die wese van dinge (Ibid, p. 32). Brentano sê verder die psigologie moet die verskyn=sels of fenomene bestudeer. Dit wat 'n persoon ervaar, neem hy waar. Dit wat in die bewussyn verskyn, naamlik die beeld van die waarneembare werklikheid, noem hy die fenomeen of verskynsel. Maar 'n fenomeen kan gekry word van sowel 'n fisiese as 'n psigiese waarneembare, dit gee dan resp. fi=siese en psigiese fenomene.

2.1.2 Waarneming

Wat van belang is, is die feit dat die fenomeen nie die waar=neembare self is nie, maar die waarneming daarvan: dit wat ek besit nadat ek dit waargeneem het; nie die ervaarbare self nie maar my ervaring daarvan; nie die ding self nie, maar die verskynsel daarvan in my. Die vraag ontstaan waar in my hierdie waarneming, ervaring of verskynsel gegee is? Dit is onbetwisbaar gegee in die bewussyn, "mind" of kennende gees.

Die waarneembare, ervaarbare of ding het nou 'n bewussynsim=manente objek geword. Op een of ander wyse, deur waarneming of ervaring, het dit ingegaan in die kennende gees. Hierdie waarneembare, volgens Brentano, kan fisies of psigies wees - van albei kan ons 'n fenomeen kry. Die fenomeen is die be=wussynsimmanente objek en die fenomenoloog wil hierdie feno=meen ken deur 'n wesenskou, waardeur die fenomeen eintlik aan hom sê wie en wat hy (die fenomeen) is, wie en wat sy wese is, wat die wet is waaraan die betrokke waarneembare onderwerp is (Taljaard, 1974 (b), p. 195 - 196). Die proses vind plaas in die bewussyn. In hierdie verband spreek Lauer, (1958) (p. 1 - 2) hom ook as volg uit: "In whatever context the term of phe=nomenology is used, however, it refers back to the distinction introduced by Kant between the phenomenon or appearance or ap=pearance of reality in conciousness, and the "nuomenon, or being of reality in itself. ... To be known means to appear to consciousness in a special way, so that what does not in any way appear is not known - at least not by speculative rea=son." Brentano sê dat daar geen sprake van getroue afdrukke op die tabula rasa is van dit wat ek waarneem nie. Van die waarneming hang alles af, maar ons kan nie sê dat die waarne=mingsbeeld van die uiterlike waarneming, die fisiese fenomeen, 'n getroue beeld van die werklikheid is nie. Ons kennis van die werklikheid hang dus af van ons kennis van hierdie waarne=mingsbeeld; daarom kan aan die natuurwetenskaplike kennis ook nie so'n hoë waarde toegeken word nie. Vir die bewussynver=skynsels geld nie dat hulle ons geen getroue weergawe van die werklikheid gee nie - hulle is waar in hulleself - die eviden=sie waarmee hulle waargeneem word, waarborg die werklikheid (Taljaard, 1955, p. 122). Die algemene eienskap van die

psigiese fenomene is die intensionele in-eksistensie van 'n "objek", dog die fisiese fenomene besit nie iets soortgelyks nie. 'n Verdere kenmerk is dat die psigiese fenomene slegs in die bewussyn waargeneem word, terwyl die fisiese slegs deur uiterlike waarneming moontlik is. By die uiterlike waar= neming kry ons die fisiese fenomene wat deur die natuurweten= skap bestudeer word. Hierdie fenomene moet kan bestaan om bestudeer te kan word, maar hulle bestaan nie soos die dinge waarvan hulle verskynsels is nie. Hierdeur is innerlike waar= neming en daarom is die psigiese fenomene die enigste wat sonder die intensionele ook die werklike eksistensie toekom (Taljaard, 1955, p. 123 - 124). Ook die psigiese fenomene dra hierdie karakter, maar daarby bestaan dit wat verskyn ook werklik: behalwe 'n intensionele ineksistensie besit hulle ook 'n werk= like eksistensie (Taljaard, 1955, p. 136).

2.1.4 Evidensie, Waarheid

Brentano verbind die evidensieleer ten nouste met sy waar= heidsopvatting. Binne die bewussyn, wat 'n eenheid vorm, vind ons dus die voorstelling, oordeel en gemoedsaktiwiteite wat intensioneel op een en dieselfde "objek" gerig is. In die kenne versmelt hierdie objek met die bewussyn en daardeur word die onmiddellike evidensie van innerlike waarneming on= feilbaar. Sodoende kan die oordeel waar wees, want waarheid is die ooreenstemming van die denke met die bewussynsimmanen= te syn (Taljaard, 1955, p. 135).

Die fenomenologiese ontleding openbaar die bedoeling, inten=
sionaliteit, en hierdie oordeel word dan bevestig deur die
intuïsie as die waarheid. Natuurlik moet erken word dat die
fenomenologiese metode nie eintlik begaan is oor waarheid of
bewys nie maar eintlik oor beskrywing van die essensie (Lauer,
1958, p. 82, 84). Heidegger sê dat Husserl begaan is oor dit
wat 'is' (das Seiende) en nie met 'wese' (das Sein) nie, met
wat 'waar' is, glad nie met die 'waarheid' nie (Lauer, 1958,
p. 129).

Verifikasie sê Stoker is die eie na-skouing van wat deur die
ondersoeker voorgeskou is, met ander woorde die ondersoeker
moet self sien wat die geskoude (dit wat ondersoek is) aan=
gaande homsêlf bied (Stoker, 1967, p. 240).

Die aanskoue of intuïsie is die kenakte wat aan die evidente
sy van die werklikheid syn beantwoord. Wat regstreeks aan=
skou kan word, hoef nie bewys te word nie. In die sin is die
fenomenologie 'n wysbegeerte van die intuïsie (Strasser, 1970,
p. 233 - 234).

2.1.5 Husserl se standpunt

Dit is juis by hierdie begrippe omtrent waarneming wat
Husserl aansluit in sy stryd teen die psigologisme se strewe
om logiese, etiese en estetiese inhoude tot bewussynsverskyn=
sels te herlei wat dan die norm van die logika, etiek en es=
tetika aflei uit die struktuur van die bewussyn en dit psi=
gologies fundeer. By hom was die vraag waarin begrippe ge=

fundeer is. In navolging van Brentano poneer hy dan dat be= grippe in die innerlike waarneming gefundeer is - hulle is akte van die bewussyn. Op hierdie begrip fundeer hy sy fi= losofiese fondament van die logika (Bakker, 1964, p. 81). Hierdie akte van die bewussyn is nie geïsoleerde besonderhe= de in die bewussynstroom nie want hulle is onderling aan= mekaar verbonde daar hulle 'n teleologiese samehang met oor= eenstemmende verwerkliking, bevestiging of verbonde openbaar. Genoemde verbondenheid bring al die verskillende akte wat betrekking het op dieselfde objektiwiteit bymekaar of hier= die akte nou ook al intuïtief of nie-intuïtief in die denke ontstaan (Husserl, 1964, p. 60). Fenomenologie is nóg 'n wetenskap van objekte nóg 'n wetenskap van die subjek; dit is 'n wetenskap van <u>ervaring</u>. Dit konsentreer nie uitsluit= lik op òf die objekte van ervaring òf die subjek van erva= ring nie, maar op die punt waar bewussyn en ervaring mekaar ontmoet. Dit is derhalwe 'n studie van bewussyn as inten= sioneel gerig op objekte aanwesig in 'n intensioneel ge= konstitueerde wêreld (Thevenaz, 1962, p. 19). Loen konsta= teer dat die bewussyn die gebied is van die absolute "syn" wat saamval met die gebied van die absolute gegewenheid en die fenomenologiese reduksie laat as residu oor, die gebied van die absolute, onbetwyfelbare, aan sigself gegewe bewus= syn (Loen, 1948, p. 55). Die suiwere bewussyn is die geheel van suiwere belewinge (Ibid., p. 144).

2.1.6 Husserl se fenomenologiese metode

Husserl se fundamentele begrippe van die fenomenologie be=

hels: (1) die aanskouing van die wese; (2) die gerig wees op die objek dit wil sê intensionaliteit of die inhoud van die gedagtes waarop die gees betrokke is en (3) die terugkeer tot die saak self (Zu den Sachen selbst) (Bakker, 1964, p. 73 - 74). In sy "Ideen" sê hy die fenomenoloog moet die werklikheid van die buitewêreld tussen hakies plaas om die fenomeen in die oog te kan kry - dit is die fenomenologiese reduksie of epoché - wat letterlik beteken om in hakies te plaas (Einklammerung). (Dié Griekse term 'Epochē' is deur die ou Skeptici gebruik om die ophef of verwerp van geloof aan te dui). In die fenomenologiese instelling word die gehele wêreld en die wetenskappe wat op die wêreld betrekking het, tussen hakies geplaas. Daar bly dus net die Ego of bewussyn oor, die ondersoek is dus gerig op die suiwere bewussyn in sy absolute "eigensyn". Die betekenis of sinstruktuur van 'n objek kom tot stand deur die werksaamheid van die bewussyn, d.i. dit konstitueer die intensionele relasie tussen objekpool (wêreld) en subjekpool (die transendentele ego). Om die wese van 'n verskynsel te bepaal is om die betekenisinhoud daarvan oop te stel, dit wil sê die wyse waarop iets sigself voordoen in die bewussyn. Intensionaliteit is die samehang tussen persoon en wêreld, die interpenetrasie van mens en wêreld. Deur die implikasies van die intensionaliteitsgedagte is die fenomenologie 'n filosofie van die ontmoeting (Meyer e.a., 1967, p. 86). Hierdie aspek word deur Husserl na die gedagte van "logiese denke" gevoer wat dan as die 'Archimedes punt' geneem word vanwaar die verskeidenheid aktes en hul 'bedoelingsinhoud', besien en bepaal kan word. Hierdie 'logiese denke' moet plaasvind in 'n gestrenge,

metodiese analise wat begin by 'n definitiewe, konkrete akt en sy inhoud, en eindig in 'n sogenaamde intuïtiewe insig in die essensie of eidos. Dit is dan die fenomenologie se "eid= etiese reduksie". In hierdie reduksie is die teoretiese vooruitsig hoofsaaklik gerig op die objektiewe deel van die intensionele akt, naamlik die voorgenome 'bedoeling' (inten= sionaliteit) as sodanig (Van der Hoeven, 1965, p. 24 - 25). Die terugkeer tot die saak self beklemtoon die doel om net te handel met die gegewe in direkte ervaring. Daar is dus geen ruimte vir spekulatiewe gevolgtrekkings of beskouinge in die fenomenologie nie. Die epoché of opheffing van alle oor= tuigings en beskouings verbied sulke gevolgtrekkings (Farber, 1966, p. 45). Die fenomenologiese reduksie is by voorkeur op die akte gerig. Alleen die adekwaat waarneembare is werklik gegewe. Die beginsel van vooronderstellinglose ondersoek moet by elke kenteoretiese ondersoek geld wat op wetenskap= likheid aanspraak wil maak. Hierdie vooronderstellingloos= heid beteken vir Husserl in werklikheid dat hy hom wil bind aan die innerlike waarneming want 'n uitspraak word 'fenome= nologies gerealiseer' wanneer dit in innerlike waarneming verifieerbaar is. Die tussen-hakies-plaas dui juis op die uitskakeling van die buitewêreld - d.i. dan 'n tussen-hakies-plaas van die werklikheid,(De Boer, 1966, p. 211 - 218) of te wel die middel om die synsfeer te ontdek (Ibid., p. 382). Dit is dan net die "ego" wat sigself ontdek as die enigste apodik= tiese, ware syn, nadat alle voorveronderstellings verwerp is op grond van die feit dat hulle nie bo alle twyfel is nie. Ons begin dus vanaf die standpunt dat al ons huidige kennis en oortuigings onaanvaarbaar is en ons is doelgerig om die aard en wese van die wetenskap te ontdek deur ons self geheel- en al in wetenskaplike aktiwiteit te begewe want die wetenskap

eis bewyse deur te verwys na die dinge en feite sêlf want die alleen is in die ervaring en intuïsie gegewe (Hursserl, 1967, p. 4 - 6). Die wortel van die hele saak is om die beduidenis te begryp van die absolute gegewene (Hursserl, 1964, p. 7), 'selbstgebung' is die maatstaf vir alles (Farber, 1966, p. 53). Dit gaan by die fenomenologie dus deurgaans om die akte van die bewussyn- om die essensie. Met die rede word die feno= meen deurskou. Die fenomeen word geanaliseer of gereduseer in die "mind" of bewussyn om die "wese" of essensies te kan peil.

2.2 Oorsprong en herkoms van die fenomenologie

2.2.1 Die behoefte aan die fenomenologie

Vanwaar sou die behoefte aan so'n metode of sisteem ontstaan? Husserl kon hom nie verenig met die naturalistiese oriënte= ring van die wetenskappe nie. Op die gebied van die logika heers in sy tyd ook groot verwarring. Gevolglik het Husserl gepleit vir 'n suiwer wetenskaplike grondslag vir die filoso= fie (Bakker, 1964, p. 75 - 78). Descartes (1596 - 1660) was 'n groot rasionalis. Die skolastiese denke het hom nie be= koor nie omdat die nuwe natuurwetenskap se resultate nie daar= mee gestrook het nie. Die rede, het hy gemeen, is soewerein op sy terrein - wäär is slegs dit wat helder en duidelik ge= ken kan word soos byvoorbeeld die wiskunde. Descartes maak dan ook die stelling: "Ek bestaan as 'n denkende gees". Die rede sê hy, "moet die wil lei en nie die hartstogte en begeer= tes nie, die hoogste verlange van die mens behoort die deug

te wees", Kant (1724) bou verder voort op die gedagte en probeer die scīentalisme en praktikalisme of Verligting, met mekaar versoen. Sy metode van filosofeer is die kri= tiese en transendentale, dit wil sê die instel van ondersoek na die voorwaarde wat die moontlikheid van ons kennis bepaal. Materie en vorm word onderskei. Volgens Kant is nie die dinge self kenbaar nie maar alleen die verskynsel of die in= drukke daarvan op die gees - die "ding an sich" - die buite= wêreld op sigself is onkenbaar. Alle kenne begin met sin= tuiglike waarneming (Spier, 1959, p. 124, 146). Hierdie be= grippe van Descartes en Kant het 'n belangrike invloed uit= geoefen op Husserl, want ook hy bemoei hom juis met hierdie verskynsel of indrukke op die gees. Die psigologisme se strewe om logiese, etiese en estetiese inhoude tot bewus= synsverskynsels te lei wat dan die norm van die logika, eti= ka en estetika aflei uit die struktuur van die bewussyn en dit psigologies fundeer, het by Husserl verset uitgelok en hy het 'n stryd aangebind teen die psigologisme wat die ken= leer aldus in die psigologie wou stel. By hom was die vraag waarin begrippe gefundeer is (Bakker, 1964, p. 78). Die psigo= logie kon slegs 'n beskrywing gee van die wyse waarop die kenproses verloop, daarteenoor is die logika 'n aprioriese wetenskap wat onafhanklik van die psigologie, die denkakte besien volgens sy waarheidskarakter. Die waarheid is vir hom absoluut en bo-tydelik. Hy streef dus om die wysbegeer= te los te maak van die subjektiewe menings van die beoefe= naars en dit op te bou tot 'n gestrenge wetenskap wat op al= gemeen geldigheid aanspraak kan maak. Daartoe gebruik hy die fenomenologie wat nie alleen as vormleer van die kenne,

'n onderdeel van die logika is nie, maar tewens 'n grondleg= gende wysgerige wetenskap is, 'n wetenskap omtrent die sui= were wese van dinge (Spier, 1959, p. 176). Dit moes die verwarring oplos en duidelikheid gee oor die essensie van die kenne. Die fenomeen van die kenne (cognition) self be= staan bo alle twyfel en dit is ontdaan van die raaisel van transendensie, en slegs deur die fenomenologiese reduksie kan die abstrakte gegewe verkry word, wat dan nie meer enig= iets transendents voorstel nie (Husserl, 1964, p. 25). Koestenbaum in sy voorwoord tot Husserl se "The Paris Lec= tures", wys daarop dat Husserl gesoek het na 'n vaster fon= dament vir die logika as die psigologisme van sy tyd, die sogenaamde 'matematiese logika', deur 'n studie van logiese objekte wat hulle self manifesteer deur die fenomenologiese metode, want hierdie metode is een wat vooronderstelling= loos is, beskrywend is en nie spekuleer omtrent wêreld-hipo= teses en afleidings maak wat lei tot metafisiese teorieë nie. Die fenomenologie is vir hom 'n empirisme meer toerei= kend as die van Locke, meer skepties as die van Hume en meer radikaal as die van William James. Die ondersoek van die vooronderstellinglose is noodsaaklik as fondament vir enige kognitiewe dissipline en is dië enigste weg tot absolute se= kerheid (Husserl, 1964, p. xii).

2.2.2 Basis van wetenskap

Husserl was begerig om filosofie 'n wetenskap te maak want hy het die filosofie gesien as die onvervangbare fondament vir alle wetenskap en die fenomenologie moes die teoretiese

fundering vir moderne wetenskap voorsien. Filosofie as fe=nomenologie ondersoek die onderliggende samestellings en oog=merke van bewussyn, wat wetenskap in die eerste instansie moontlik maak. Die grondige empirisme van die fenomenologie suiwer die ervaring van veronderstellings, afleidings en valse gevolgtrekkings (Husserl, 1967, p. XVI - XVIII). Hus=serl se kontensie was dat subjektivisme in die enger sin, arbitrêr en relativisties is en dīt is die essensie fenome=nologie nie want dit word streng beheer deur sy eie wette wat die metode bepaal, (Lauer, 1958, p. 78) en as 'n filoso=fie eien dit sig, die vermoë toe om die noodwendige kennis van wat 'is' te kan openbaar (Lauer,1958, p. 8). In die verband is dit opmerklik dat Husserl, net soos Kant, beklemtoon dat ervaring alleenlik die onmiddellike kontak of verband met die werklikheid het en die fenomenologie openbaar sigself juis as die logika van ervaring dit wil sê dit het 'n breë sisteem om die ervaring te analiseer en die samehangende in=tensionaliteit of bedoeling daarvan te ontdek (Lauer, 1958, p. 89). Hy beweer verder dat absolute sekerheid alleen in die kenne gevind kan word en daarom het hy die epoché as 'n middel ingespan om alles wat nie tot die kenne behoort nie, uit te skakel en die metode van reduksie moes as 'n progres=siewe metode dien om die doelwitte in die kenne te bepaal (Lauer, 1958, p. 134). 'n Ander aanhanger beweer dat die fenomenologie as wetenskaplike metode die denkfoute aanwys wat aanleiding gegee het tot die dualistiese verdeling tus=sen gees en materie as twee onafhanklike substansies. Ter=selfdertyd wys die fenomenologie as filosofies-wetenskaplike metode die weg aan tot die ware verhouding tussen subjek en

objek, sodat die transendentale fenomenologie hierin nie an= ders verstaan kan word as die universele oorsprongwetenskap nie (Myburg, 1973, p. 139). Transendentale fenomenologie word beskou as 'n "universele ontologie" - 'n ontologie wat al die moontlikhede van eksistensie bevat en dit sou aange= wend word om die absolute fundering vir die wetenskappe te voorsien (Farber, 1966, p. 61). Deur die fenomenologie sou dus die gevaar wat die logiese norme van die menslike denk= aktiwiteite bedreig en wou afmaak as psigiese feitlikhede, afgeweer word. Die psigologisme het gelei tot 'n noodlot= tige skeptisisme wat meegewerk het tot die verwydering tus= sen die filosofie en spesiale wetenskappe, laasgenoemde het op hierdie tydstip juis vinnig ontwikkel as gevolg van teg= niese moontlikhede, 'n gemeenskap met groeiende belangstel= ling en eise en spesialisering. Dit was juis op hierdie stadium dat Husserl die filosofie wou rehabiliteer. Husserl het gevoel die filosofie moes weer besin oor die vrae om= trent die mens en die fundering van die onderskeie wetenskap= pe en daarvoor sou op 'n streng wetenskaplike wyse besin moes word. Die spekulatiewe fantasieë moes vervang word met toegewyde ontleding van die gegewene van dinge self, om al= so die sogenaamde onbevooroordeelde metodes van die positie= we psigologisme te konfronteer. Hy het gevoel dat insig in die werklik gegewene in die menslike handelingservaring ver= kry moet word en om dit dan so duidelik moontlik te beskrywe. Sy probleem was die fundering van die universele geldigheid van wetenskaplike, d.i. logiese stellings, vandaar dan ook sy eerste werk "Logische Untersuchungen". Hierdie geldig= heid, het hy gesê, kon nie gehandhaaf word as dit ondermyn word deurdat die mens se bewustheid en handelinge beskou

word as 'n mengsel van verwante natuurlike prosesse, geken= merk deur sekere reëlmatighede, maar origens aanvaar as 'n onbepaalde stroom sonder enige sin nie. Ook Kant met sy universele geldigheid gegrond op sogenaamde transendentale a priori vorme van sensoriese persepsie en denke, saamgevat as bewustheid-in-die-algemeen (Bewustsein überhaupt) kon Husserl nie tevrede stel nie. Die wiskunde en natuurweten= skappe se metodes en hipoteses op alle terreine was vir hom nie meer aanvaarbaar nie, want dit het tot psigologisme ge= lei, wat 'n verabsolutering was van die fisiese funksies van die mens (Van der Hoeven, 1965, p. 19 - 21). Daarom dan veral dat: "Phenomenology originated as a train of thought which aimed at reinterpreting the mind of man (consciousness) and at the same time was intent on "rescueing" him from being depersonalised and being viewed as an object among others" (Viljoen & Pienaar, 1971, p. 40).

2.3 Vernaamste eksponente van die fenomenologie

2.3.1 Franz Brentano (1838 - 1917) is een van die belangrik= ste verteenwoordigers van die neo-positivisme in die wysbe= geerte. Sy konsepsie wyk in 'n belangrike mate af van die van sy voorgangers en tydgenote. Hy voer aan dat daar geen sprake is van getroue afdrukke van dit wat ek waarneem op die tabula rasa van die bewussyn nie. Van die waarneming hang alles af, maar ons kan nie sê dat die waarnemingsbeeld van die uiterlike waarneming, die fisiese fenomeen, 'n ge= troue beeld van die werklikheid is nie. Ons kennis van die werklikheid hang dus af van ons kennis van hierdie waarne=

mingsbeeld; daarom kan aan die natuurwetenskaplike kennis ook nie so'n hoë waarde toegeken word nie. Vir die bewus= synsverskynsels geld nie dat hulle ons geen getroue weerga= we van die werklikheid gee nie - hulle is waar in hulleself - die evidensie waarmee hulle waargeneem word, waarborg die werklikheid. Die algemene eienskap van die psigiese feno= mene is die intensionele ineksistensie van 'n "objek", die fisiese fenomene besit nie iets soortgelyks nie. 'n Verdere kenmerk is dat die psigiese fenomene slegs in die bewussyn waargeneem word, terwyl by die fisiese fenomene slegs uiter= like waarneming moontlik is. Hierdeur is die innerlike waarneming, in die eintlike sin van die woord, die enigste waarneming en daarom is die psigiese fenomene die enigste wat sonder die intensionele ook eie werklike eksistensie toekom (Taljaard, 1955, p. 11 - 13, p. 123 - 124). Brenta= no meen ook dat die evidensieleer ten nouste verbind is met sy waarheidsopvatting. Binne die bewussyn, wat 'n eenheid vorm, vind ons dus die voorstelling, oordeel en gemoedsakti= witeite wat intensioneel op een en dieselfde "objek" gerig is. In die kenne versmelt hierdie "objek" met die bewussyn en daardeur word die onmiddellike evidensie van innerlike waarneming onfeilbaar, sodoende kan die oordeel waar wees, want waarheid is die ooreenstemming van die denke met die bewussynsimmanente syn (Taljaard, 1955, p. 135). Sy konsep= sie blyk 'n kombinasie van neo-positivisme met die antropo= logiese wisselwerkingsteorie te wees (Taljaard, 1955, p. 172). Tipies van Brentano se rasionalisme is dat hy by die faal van die positivistiese wetenskapsbeoefening nie sy toe= vlug tot 'n soort irrasionalisme neem nie. Die praktiese rede kan alleen aan norme vir die rede onderwerp word. Hier=

die norme vind hy in 'n aprioristiese beskrywende analise van die bewussyn. Hy stel natuurlik die deskriptief-apriori= riese analise as metode naas die induktiewe kenmetode. Dit is dan ook die eerste vorm van 'n ideaal vir 'n nuwe "ge= strenge wetenskap" wat later by sy volgeling Husserl tot ontplooiing kom. Tewens die transendentale fenomenologie wat Husserl in sy "Logos" artikel as die nuwe vorm van we= tenskaplike filosofie voordra, is 'n radikalisering van die deskriptiewe psigologie van Brentano (De Boer, 1966, p. 142-143).

Dit val natuurlik op dat die gedagtes van Brentano omtrent fisiese en psigiese fenomene, die waarnemingsbeeld en bewus= synverskynsels, by Husserl uitgangspunte vorm vir sy filoso= fie. Dieselfde geld natuurlik ook wat betref die intensio= naliteitsbegrip. Brentano is bekend vanweë sy geskrif "Psychologie vom empirischen Standpunkt" wat in 1874 verskyn het. Husserl, een van sy studente, het veral onder die in= druk gekom van sy deskriptiewe psigologie en sy analise van die wese van die fantasievoorstellinge. Tewens die deskrip= tiewe psigologie het hy verder gevoer en uitgebou in sy transendentale fenomenologie wat later geblyk het 'n keer= punt te gewees het in die geskiedenis van die wysbegeerte. Die fenomenologiese denke, was aanvanklik, geen wetenskap op sigself nie, nog minder 'n geslote sisteem, dog slegs 'n houding of metode. Kuypers stel dit dat fenomenologie as kenmerkende onderskeid met ander filosofiese rigtings en standpunte toon dat dit geen rigting wil wees nie, maar slegs die aanduiding en begrip van 'n metode (Bakker, 1964, p. 26). Dit is dan ook opvallend dat die fenomenologie by

verskeie beoefenaars verskeie vorme vertoon - dit is duide= lik te bespeur by Husserl, Heidegger en Sartre. Bakker be= stempel die term "fenomenologie" as heel ambivalent. 'n Feit is egter dat die algemene bedoeling daarvan die alge= hele verwerping van die wysgerige strominge van die realis= me en die idealisme was en 'n terugkeer tot die mens se oor= spronklike ontmoeting want mens en wêreld hoort prinsipieël bymekaar (Bakker, 1964, p. 27). Die menslike syn is nie los te dink van sy gerigtheid op die wêreld en dit berus nie in sigself nie, dit is allereers eksistensie - 'n uit-sigself-tree, dog nog steeds met 'n noue verband tussen die wêreld van ons ervaring en die ervarende mens. Vir die fenomeno= logie is daar geen wêreld sonder subjek en geen subjek son= der wêreld nie (Bakker, 1964, p. 67).

2.3.2 Edmund Husserl (1859 - 1938)

Sy betekenis vir die huidige en selfs toekomstige denke sal seker 'n klassieke bron vir die wysbegeerte bly. Hy wou in sy "Krisis der europäischen Wissenschaften" bewys lewer dat die wetenskapsbeoefenaar, ook die van die eksakte vakke, ge= bruik maak van vanselfsprekende gegewens van die daaglikse lewe - die sogenaamde 'Lebenswelt' (Strasser, 1970, p. 71). In sy "Logische Untersuchungen" wil hy die suiwere logika verduidelik in die suiwere vorme van kennis en die suiwere wette tot helderheid bring deur terug te keer tot die toe= reikende en volmaakte aanskouing. Vir Husserl was 'n belang= rike vraag: "Waarin is begrippe gefundeer en wat is hulle oorsprong"? Hy poneer dat die begrippe in die innerlike

waarneming gefundeer is (Bakker, 1969, p. 80 - 81). Vir hom het dit om die wesenlike betekenis van dinge gegaan, byvoor=beeld wat word bedoel met waarneem, gevoel, verbeelding, be=oordeling, bestaan as sodanig (Van der Hoeven, 1965, p. 23).

Hy stel dit dat die wese in elke ervaring, dit sluit ook waarneming in, geken kan word in soverre as gesê kan word dat dit beduiding het of meedeel. Hierdie gedagte is in die tradisionele filosofie aangedui met "noumenon" of "noëma"wat eintlik die ware of suiwere essensie is. Hy het gemeen "ob=jekte" is saamgestel uit essensies. "Objekte" het fenomeno=logiese karaktertrekke, dit wil sê hulle is wesenlik essen=sies, meer nog, hulle is die objekte van 'n bepaalde soort ervaring nl. intuïtiewe ervaring. Enige gekende objek het die eienskap van ervaringsmoontlikheid. Essensies kan er=vaar word en is ook dit wat dinge is, dinge van die ervaring. Ervaring alleen bepaal die dinge se betekenis en as dit by feitlike dinge kom, is dit die werklike ervaring in sy ge=ordenheid en empiriese verband, wat die bepaling beslis. Iets wat nie ervaar is nie, kan nie geken word nie. Dit wat nie ervaar kan word nie, bestaan nie. Elke objek, hetsy feitlik, werklik, natuurlik, verbeeldend of wesenlik, is in die eerste instansie 'n potensiële objek van een of ander soort ervaring. 'n Gekende objek het, tewens moet altyd hê, 'n motief of gerigtheid in die ervaringsisteem. Om geken te word is om ervaar te word, om ervaar te word beteken om minstens in verhouding te wees met 'n Ego en die se bewust=heid (Welch, 1939, p. 12 - 14).

Husserl het bepaalde voorwaardes en 'n metode vir die deur=

skouing van die fenomene aangedui, teneinde die wese of es=sensie te bepaal en te beskryf. Dit behels dat 'n mens die fenomene volkome onbevooroordeeld, los van vooropgesette teorieë moet benader, dan kom 'n mens tot die sake self soos hulle in die bewussyn verskyn of ervaar word. Die fenomeno=logie gee geen uitspraak oor die buite-mentale realiteit van wat as fenomeen in ons bewussyn verskyn nie. So'n uitspraak sou 'n teoretiese oordeel wees en die fenomenologiese we=senskou behoort 'n voor-teoretiese karakter te dra. Hier=die opskorting van die oordeel omtrent die moontlike rela=sie tussen fenomeen en buitewêreld noem hy "transendentale reduksie". Transendentale reduksie moet gepaard gaan met die sogenaamde "eidetiese reduksie" wat daarin bestaan dat 'n mens by die wesenskou alle toevallige en onwenslike trek=ke van die fenomeen verbykyk en net die wese of "eidos" van die saak wat sigself in die bewussynsbeeld ontsluit, raak=sien. Deur dié twee reduksies bereik mens die transenden=tale bewussyn wat objektief, bo-individueel is en waarvan die individuele bewussyn van elke mens slegs 'n subjektiewe uitdrukking is. Die waarheidskriterium vir hierdie intuï=tiewe aanskouing van die wese is die "evidensie". Langs die weg van die fenomenologiese metode kan die wysbegeerte weer egte wetenskap wees wat op algemeengeldigheid aanspraak maak. Omdat die fenomenologie vra na die noodsaaklike struktuur van die objek, na die wese daarvan, wat dit langs die weg van wesenskou vind, is dit dan ook 'n fundamentele vak van wysbegeerte.

Husserl onderskei verskillende synsgebiede, naamlik die na=tuur, die lewe, die waardes en die gemeenskap. Elke synsge=

bied het 'n apprioriese struktuur, wat die transendentale voorwaarde, nie alleen vir die moontlikheid van die bestaan van konkrete objekte is nie, maar ook vir hulle kenbaarheid. Verder ontdek die fenomenologie ook die wese-struktuur wat fundamenteel is vir die afsonderlike wetenskappe en is dus 'n formele ontologie dit wil sê as wetenskap van die wese wat vir alle terreine van wetenskap van betekenis is. (Dit was natuurlik die kulminasie van Husserl se stryd teen die psigologisme). Soos by Brentano beweer Husserl aanvanklik dat die bewussyn 'n intensionele karakter dra dit wil sê die bewussyn in al sy aktes is steeds gerig op iets wat nie be= wussyn is nie, wat 'n buite-mentale werklikheid besit. Op grond van hierdie stelling het baie van Husserl se volge= linge tot die realisme oorgegaan. Hy self het na die idea= lisme geswenk wat aanvoer dat alle werklikheid immanent is aan die transendentale bewussyn wat as die absolute Ego die enigste realiteit is (Spier, 1959, p. 176 - 178).

2.3.3 Martin Heidegger

Bakker konstateer dat hierdie leerling van Husserl 'n diep= sinnige en oorspronklike filosoof is en niemand voor hom het die fenomenologiese beginsel-terug tot die sake, terug tot die oorsprong- so toegepas nie. Die synsleer van Heidegger is sonder die fenomenologiese epoché van Husserl en die daar= uit voortvloeiende korrelasie van subjek en objek, noësis en noëma, onverstaanbaar. Later het Heidegger heelwat afgewyk van Husserl en sterk onder invloed van Scheler gekom. Vir hom gaan dit ook om die mens en nie so seer om die bewussyn

of siel nie.

Die tradisionele ontologie het vir Heidegger te kort geskiet. Daarin is die bepaalde antropologie te belangrik en min on= dersoek is na die syn gedoen, en die tradisionele synsleer het vir hom 'n totaal verkeerde weg ingeslaan. Hy wou 'n algehele nuwe ontologie opbou waarvan die metode en proble= matiek deur die syn self bepaal is. Sy metode is die feno= menologiese. Hy wil uitgaan van die dinge self soos wat hulle aan hom verskyn. Hy stel egter die vraag na die syn op die voorgrond en maak die fenomenologiese metode onder= geskik daaraan, tewens, in sy latere geskrifte, het die ter= me 'fenomenologies' en 'fenomenologie' totaal verdwyn.

Sy belangrike werk "Sein und Zeit" is deur filosowe met te= vredenheid ontvang en is sy belangrikste bydrae tot die fe= nomenologie. Vir Heidegger is die belangrikste vraag na die "Syn" en die 'sin' daarvan (Bakker, 1969, p. 163 - 168). Dit gaan om wat die sin of betekenis is van "Wese" (Being): dit kan nie afgelei word van enige hoër konsepsies en kan nie voorgestel word deur enige laer konsepsies nie, die be= grip 'Wese' is die mees universele. Sy beginpunt is nie die waarneembare dinge nie, maar wat hy noem die menslike "Dasein", 'n fundamentele fenomeen in sy ontologiese struk= tuur, nie besin en nie ontleed deur die Grieke of daarna deur enige wysgerige tradisie nie (Heidegger, 1949, p. 26 - 27). Nou sê Heidegger is die fenomenologie 'n middel in 'n meta-fisiese neutrale sone waardeur die 'sake self' sig ver= toon en gee voor dat die bewussyn (mind) tussenin kan tree. Dit is ook 'n ontologie ontdek en ontbloot deur fenomenolo=

gie, dit is juis hierdie ontologie wat die fenomenologie dra. Sy ontologie toon dan ook besliste tekens van die fe= nomenologie in die uitwys, die blootlê, die verduideliking, soos hy dit stel: Aufweisung, Freilegung en Auslegung.

Hierdeur word dan as't ware die vergete wese ontdek en na vore gebring. In die proses word die fundamentele wesestruk= tuur afgesonder as die voorwaardes vir die moontlikhede van die ervaringswêreld; die reële en die beduidenis daarvan, die empiriese en transendentale, die ontiese en ontologiese (das Seiende und das Sein), word ontdek en ontleed en geken. In hierdie prosedure vind dan die soeke en die kenne van die radikale grond plaas, nie net van kennis nie, maar ook van die kwaliteit van die syn van alles wat is - dus 'n grond wat ook 'n beduidenis is (Fundamentalontologie, Funda= mentalfrage, Fundamentalstruktur) -(Thevenaz, 1962 p. 53 - 56). Die Dasein omskryf hy as die menslike realiteit, menslike eksistensie, 'n gebied wat sigself kan openbaar, 'n gebied waar iets sigself kan manifesteer as fenomeen. Heidegger sê dat by die fenomenologie die onderwep self die metode moet voorskryf. Ons moet ons deur die 'sake self' by die ondersoek laat lei. Juis vir 'n bepaalde of gestel= de doel is die fenomenologiese metode die aangewesene. Dit is ook die enigste bevredigende metode vir die ontologie in sy vraag na die sin van die "Syn". Fenomene, as sodanig, vorm die totaliteit van alles wat aan die lig kom of gebring word.

Dit is opmerklik dat Husserl en Heidegger verskil omtrent die aansien en betekenis van die fenomenologie. Husserl ken

aan die fenomenologie 'n volslae, outonome karakter toe, on=afhanklik van enige wetenskap. Die standpunt is juis bepa=lend vir die ontologie en die metafisika, omdat, volgens Husserl, die fenomenologie die filosofie is, is die ontolo=gie of metafisika ôf fenomenologie self ôf dit ontleen aan die fenomenologie sy objek. Vir Heidegger is die fenomeno=logie slegs die uitleg, die blootlegging of interpretasie (Auslegung) van dit wat aanvanklik verberg is in die feno=meen (Bakker, 1969, p. 169 - 187). Spiegelberg sê dat saam met Heidegger se fenomenologie gaan ook die hermeneutiese fenomenologie wat verwys na die menslike wese of Dasein, d.i. daardie tipe wese wat die basis voorsien vir die inter=pretasie van "Wese" (Being) in die algemeen (Spiegelberg, 1960, p. 323). Van der Hoeven konstateer dat omrede die selfgenoegsaamheid van filosofiese denke behou moet bly, daarom benodig die Dasein die fenomenologie vir die ontdek=king, blootlegging van sy ware wese (Van der Hoeven, 1964, p. 48).

Heidegger noem die wese van die menslike syn "Existenz". Eksistensie is nie 'n bepaalde eienskap nie maar dui op die spesifieke menslike moontlikheid om buite homself te tree en om homself te realiseer. Eksistensie beteken: buite (ex) sig=self te tree (sistere). Heidegger verstaan onder eksisten=sieel die streng individuele ervaring van die mens in die wê=reld - dit is beslis op die persoon betrokke (jemeinig). Die "Dasein" het twee wesenskenmerke te wete die prioriteit van sy eksistensie op die essensie (vgl. Sartre) en sy persoonlike karakter (Bakker, 1969, p. 187).

Die kenne is by Heidegger nie allereers 'n betrekking van subjek en objek nie, maar van Dasein en wêreld. Die feno= meen van die ken is slegs vanuit hierdie primêre relasie te verstaan. Hy bedoel met sy vraag na die syn die volheid van sin, - die singewende grond. Die 'in-die-wêreld wees' is vir Heidegger die oorspronklike wesenskenmerk van die mens (vir Scheler en Husserl was dit ook so). Die primêre feno= menologiese gegewene is kenne wat reeds gefundeer is in 'n in-die-wêreld wees. Wêreld is natuurlik dit alles wat die wêreld as sodanig konstitueer - ontologies is dit 'n kenmerk van die Dasein self.

In sy analise van die mens het Heidegger geen skeiding ge= maak tussen "Sein" en "Dasein" nie. Die "Dasein" is 'n een= heid. Die Syn is die syn van die gehele mens. Die mens is meer as die som van sy dele en juis daarop is sy groot werk "Sein und Zeit", gebaseer. By die analise van die mens het Heidegger dit benadruk dat die mens nie in afsonderlike gebiede afgesplits kan word nie. Die syn is die syn van die gehele mens (Bakker, 1969, p. 235 - 239). Hierdie standpunt het vir die menswetenskappe beslis 'n belangrike implikasie ingehou want die soeke na samehang en struktuur in die mens= like samestelling kan nie te hoog waardeer word nie. Dit vestig ook die aandag op die waarde van intensionele gerigt= heid van die ondersoeker op die wese van die mens en sy on= losmaaklikheid van die wêreld om hom, maar ook veral van die feit dat die mens nie bloot as 'n stuk materie op natuurwe= tenskaplike manier besien kan word nie. Opvallend is Heideg= ger se pleidooi dat alle radikale denke, tewens alle denke wat gerig is op die werklikheid allereers en veral gerig

moet wees op die vasstelling, sonder enige afwyking, van die waarheid. Hierdie waarheid kan 'n maatstaf en 'n standaard voorsien teen die heersende verwarring van menings en be= spiegelinge (Heidegger, 1949, p. 319).

2.3.4 Jean-Paul Sartre (1905 -)

Sartre was 'n student van Heidegger van wie hy verskillende motiewe vir sy sogenaamde eksistensialistiese konsepte ont= leen. Sy uitgangspunt is dat die mens se mees-wesenlike ka= raktertrek sy outonome vryheid is. Hy is sy eie skepper en eie wetgewer. Die mens is nie liggaam én gees nie, dog we= senlik gees of bewussyn of eksistensie. Sentraal staan die tipies-eksistensialistiese leer van selfwording, die eie-magtige self-skepping. Die mens '<u>is</u>' nooit, hy '<u>word</u>'. As hy "syn" sou wees dan is hy dood - 'n stukkie materie. Sy slagkreet is: "die eksistensie gaan die essensie vooraf". Met die eksisteer van die mens, waardeur hy voortdurend be= sig is om homself te word, hang saam dat hy voortdurend hom= self moet 'transendeer' - hy kan nie 'n oomblik by homself bly nie. Stilstand is in die menslike dinamiek onmoontlik - hy moet gereeld van homself ontkom. Die paradoks van die mens is: hy is wat hy nog nie is nie. As hy nie transen= deer nie, dan hou hy op om mens te wees want dan verloën hy sy vryheid wat nie <u>van</u> hom is nie, maar wat <u>hyself</u> is. In die mens se hede verrig hy sy vryheidsakte waarin hy sy ver= lede op hom neem en homself na sy toekoms projekteer. Deur sy vrye aanvaarding van sy verlede bly hy by homself en deur sy selfprojeksie in sy toekoms ontvlug hy van homself. Van

sy <u>vryheid</u> kan hy egter nie ontvlug nie want hy is gedoem om <u>vry</u> te wees

Sartre onderskei ontologies tussen wêreld en mens, dinge en gees - wat hy teenoormekaar plaas as "en-soi" - die <u>in</u> sig=self syn en die "pour-soi" - die <u>vir</u> sigself syn - of as die "syn" en die 'nie-syn".

Die basis van selftransendering is dat die mens, behalwe van sy omgewing, hom ook losmaak van sy verlede. Die mens be=sef sy gedoemdheid tot vryheid vanweë die ontologiese angs. (Hierdie angs is angs oor die niks. Dit waarmee ons gekon=fronteer is - die in-die-wêreld-wees as sodanig, die onbe=grondbare geworpenheid-in-die-wêreld). Hy gewaar sy nie-syn, sy eksistensiële bekommerdheid, in die verlies van hom=self aan sy omgewing en aan sy verlede, omdat die mens sy ideaal nooit sal bereik nie, is hy 'n nuttelose hartstog. Maar, die mens is ook selfbewussyn, hy weet van homself - hy is eksistensie. In hierdie eenheid is hy loutere subjekti=witeit, nooit objektiveerbaar, ook nie vir wetenskaplike denke nie. Die mens is irrasioneel. Hy kan net aan hom=self openbaar word in die angs-ervaring en in die walging wat hom oorval as hy besig is om sy vryheid te versaak en op te gaan in die "syn". Die mens heers en beskik in vrye soewereiniteit oor sy eie verlede, as die wêreld van sy eie syn, en oor al die verlede, oor die hele wêreld en elke ding, wat hy deur keuse aanvaar, kan opneem in sy eie heerskappy. Hy moet voortdurend trag om sy medemens aan hom te onder=werp, so nie word hy onderwerp deur sy medemens. Die same=lewing is 'n voortdurende magstryd tussen enkelinge. Die

mens se lewe is die geskiedenis van die nooit op-te-loste spanning tussen die vryheid en die mislukking, tussen die bewussyn en die syn, tussen selfverheerliking en selfverlies - en hierdie worsteling loop op die niks uit. Spanning en inspanning van die eksisteer is gerig op 'n onbereikbare illusie - die selfsyn van die bewussyn wat nooit 'n syn is nie maar 'n nie-syn is (Spier, 1959, p. 208 - 212).

Hierdie begrippe formuleer Sartre juis as gevolg van die fe= nomenologiese metode in die filosofie. By sy ontstaan was die fenomenologie 'n filosofie van essensies, 'n "essensia= lisme" eerder as 'n "eksistensialisme". Elke gedagte om= trent eksistensie en alle feitlike gegewens is tussen hakies geplaas en so is ideële essensies ge-ïsoleer. Fenomenologie het gebonde gebly aan die konkrete en vir die eksistensie was dit 'n anti-idealisme. Sartre radikaliseer Husserl se program. Heidegger het dit ook gedoen deur hom te wend na ontologie en die verwerping van die té idealistiese gedagte van transendentale bewussyn deur dit te vervang met 'n meer ontologiese struktuur, naamlik die Dasein, wat 'n soort van voor-portaal geword het van die Syn (Being). Sartre het hierdie transendentale Ego aangeval en "Eksistensie" daar= gestel en nie "Syn" nie. Die "Ek", het hy gesê, is 'n objek van bewussyn net soos alle ander objekte - dit impliseer dat alles uit die bewussyn uitgewerp is. Hy toon dan wat bewus= syn eintlik is:

(a) As alles buite bewussyn is, is bewussyn 'n niks, dit is skoner as 'n tabula rasa. Fenomenologiese reduksie word dan nihilisme. Hierdie niksheid is 'n transenden=

tale of fenomenologiese niksheid wat omlyn is, nie in sigself nie, maar in betrekking met syn (being).

(b) Bewussyn is bewus van sigself - 'n implisiete ken van die self. Nadenking is nie 'n metode om oorspronklike of absolute bewussyn te ontdek nie maar dit geskied by= wyse van die reduksiemetode.

(c) Bewussyn is eksistensie sonder essensie. Eksistensie van bewussyn gaan essensie vooraf. Essensie is altyd voor ons - transendent. Dit is nooit dit waarop ons eksistensie gebaseer is nie. Eksistensie is bewussyn.

(d) Bewussyn is vryheid - bewussyn kom te voorskyn as die bron van sy intensie.

Die fenomenologiese reduksie by Sartre van die wêreld en selfs die Ego verbied dat daar enigsins 'iets' verder van die mens buite die wêreld geneem word, so'n 'iets' sou by= voorbeeld die vrye ego wees, want die ego is in die wêreld bepaald. Die fenomenologiesereduksie is dan inderdaad vry= heid want dit maak sig los van die determinisme van die ver= lede en is 'n terugkeer van die toekoms. Vir Sartre is daar ook nie so iets soos alreeds daar nie want reduksie gaan tot by die niks. Intensie is gerig op die 'nog-nie', dit wat nie 'is' nie, nie dit wat latent is nie maar dit wat toekoms is, dit is in teenstelling met Husserl vir wie die fenomeno= logie deur sy metode van openbaar maak die bedekte bedoel= ing uitgebring het - dit wil sê die end was alreeds daar in 'n latente vorm (Thevenaz, 1962, p. 73 - 77). In verband met die gedagte van bewussyn sê 'n ander skrywer dat die be= wussyn deur die fenomenologiese reduksie algeheel blootgelê word as 'n unieke gebied van absolute prioriteit, want dit

openbaar sigself as die medium van toegang tot alles wat ookal bestaan en geldig is. (Natanson, 1966, p. 45). Die wyses waarop bewussyn verwerklik word, is sien, gewaarword, begryp, ervaar, verbeel, herroep, antisipeer, dink, besluit, en dies meer. In alle bewustheid word bewussyn sy objek in die sin dat dit 'n intensionele ewebeeld van sigself is, waardeur die objek 'n intensionele bestaan kry bo en behalwe sy werklike bestaan (Natanson, 1966, p. 101 - 104). Essen= sie is egter nie in die objek nie, dit is in die sin van die objek, die rede (logos) van die serie verskynsels wat dit toon of onthul. Die fenomeen is nie die verskyning van iets nie, eerder is dit die wese (being) wat dit het in sy ver= skyning (Lauer, 1958, p. 175). Volgens Sartre dus word die eksistensietema fenomenologies bekend. Die doel is dan om hierdie tema se wese deeglik te ondersoek en die bewussyn se funksie is die nihilering hiervan, en dit is dan eksis= tensie. Die stryd vir eksistensie is 'n stryd tussen bewus= syn (pour-soi) en wese (en-soi) wat sintese uitsluit. Die lewe is walgend juis omdat dit gedurig bedreig word deur 'n wese wat neig om die subjek weg te dwing van eksistensie na die twyfelagtige (Lauer, 1958, p. 176 - 178).

Die fenomenologie is dan vir Sartre die basiese middel om sy ontologiese eksistensialisme te staaf. Hy beskuldig Husserl dat hy verkeerdelik reken dat 'n eidetiese fenomenologie van essensies, die vryheid kan realiseer, wat Sartre met bewus= syn identifiseer en met eksistensie wat die wortel is van menslike essensie. Hy aanvaar natuurlik etlike van Heideg= ger se hermeneutiese begrippe, dus aanvaar hy die begrip fe= nomeen as dit wat sigself openbaar. Sartre stem in sy be=

klemtoning van die kenne (cogito) saam met Husserl in die begrip van bewussyn. Die eksistensie beteken vir Sartre die essensie van die mens, dit wil sê sy kenmerkende eien=skap wat weer die resultaat is van sy handeling in vryheid. Die vernaamste onderskeiende kenmerk van sy fenomenologie blyk egter sy begrip te wees van die bewussyn as juis die onderwerp van die fenomenologie. Die bewussyn sien hy as konkreet menslike bestaan gesetel in 'n menslike wêreld waarin hy absoluut vry is, (dog soos hierbo gemeld tog on=derhewig aan die angs). Sy fenomenologie is ook nie beperk tot blote beskrywing van die onmiddellike fenomene nie maar dit ontrafel hulle deur hulle te analiseer as doelbewuste manifestasies van fundamentele fenomene waaruit hulle voort=vloei - wat intuïtief is en wat nie nodig is om te bewys nie (Spiegelberg, 1960, Vol II, p. 449 - 497). Dat Sartre se eksistensialisme, 'n eksistensialisme van die bewussyn is en dat hy, soos Descartes, aan die 'cogito' vaskleef, wat eindelik in die 'niksheid', nie-syn verval, word deur Van der Hoeven, aangevoer soos ook aangedui in Sartre se "Being and Nothingness". Hy soek na 'n 'konkrete' filosofie wat idealisme totaal verwerp want die idealisme vervreem die mens van homself, van sy vryheid, van sy verantwoordelike-wesenheid. Dit verbind die mens aan 'n sogenaamde transen=dentale-bewussyn en vir hom is bewussyn 'n intensionaliteit, 'n bewus-wees van iets anders buite sigself, en nie die se=tel van die Ego (soos Husserl meen nie) (Van der Hoeven, 1965, p. 49 - 50).

Sartre se leer van die eksistensialisme het 'n belangrike implikasie, nie net vir die moderne filosofie nie, maar be=

slis ook vir die moderne filosofie van die opvoeding. Hier= die leer trek juis soveel mense aan omdat dit 'n tipiese moderne lewensbesef vertolk. Die moderne lewensbesef is akosmies, want dit openbaar 'n gevoel van bedreigdheid, ver= vreemding, ontuis-te-wees. Die wêreld is nie langer 'n feillose, redelik goeie en regverdige nie, maar 'n woestyn waarin die mens die 'geworpene' is en waarin hy ronddool soos kinders in die donker, wat aan die keel gegryp word deur 'n redelose 'angs'. Die middeleeuse mense het 'n uit= gesproke kosmiese lewensbesef gehad. Daar was 'n kerklike hierargie van heiliges en engele. Alles het 'n vaste plek of orde gehad aan die kop waarvan God was. Hierdie orde was 'n synsorde en wie dit aangetas het, was òf ketter òf rewo= lusionêr - hy het die goddelike orde van dinge aangetas. Die ortodoksie van die 16e - 17e eeu het ook die kosmiese lewensgevoel gehad. Die leer van God se voorsienigheid het aan alles 'n vaste plek gegee. So ook het die rasionalisme en die idealisme 'n kosmiese lewensbesef deels aanvaar. On= sekerheid en angs het die mens egter laat twyfel en laat soek na iets. Op die wyse het ook Sartre tot die vraag ge= kom "wat is die mens?" En Sartre besluit dat die vrye mens die objektiewe waarde nie langer ken nie, hy kies self sy waardes, beslis self oor sy lewe en dade (Van Niftrik, 1953, p. 31 - 32, p. 87). Wanneer die mens sterf, verval hy to= taal in die toevallige en absurde syn. Die eksisteer hou op en die materiële syn (materie) bly oor. Die dood blus die vryheid dog beëindig dit nie (Spier, 1951, p. 78). Die menslike bestaan is 'n strewe na 'n illusie, die lewe prin= sipiëel 'n anargisme - 'n verwerping van alle gesag in die samelewingsverband, die uiteindelike resultaat (Spier, 1951,

pp. 65, 70). As dit nou die toestand is, dan hoef mens se=ker kwalik te wonder vanwaar die huidige afval en verval in die samelewingsordes.

2.3.5 M. Merleau-Ponty

M.M. Ponty het verskil met Husserl se analitiese denke wat die oogmerk het om die leefwêreld in die subjek terug te voer tot by sy wortels. By hom is die "terug na die dinge self" geheel-en-al verskillend van die idealistiese terug=keer tot die bewussyn. Die wêreld is daar voor, dat enige analise daarvan deur my gemaak kan word. Die werklikheid moet beskryf word, nie saamgestel of gekonstitueer word nie. Vir M.Ponty word die fenomenologiese reduksie die middel om die onmiddellike spontane leefwêreld te ondersoek deur ons gewoontelike verbintenis met die wêreld los te maak. Die groot waarheid omtrent die reduksie is die onmoontlikheid van volkome reduksie. In sy hande word reduksie juis die metode om te bewys dat fenomenologiese of konstituerende denke nie die grond is van die bestaan van kennis nie. Ei=detiese reduksie bly vir hom slegs 'n middel en is nie 'n doel in sigself nie. Dit help om die wêreld te laat uit=staan teen 'n agtergrond van essensies. M.P. verwerp die beroep op subjektiwiteit en probeer om die subjektiewe- met die objektiewe benadering te kombineer deur wat genoem mag word "bi-polêre fenomenologie". Hy beweeg weg van die kartiaanse vertolking van kennis (cogito) in sy toepassing van die fenomenologie.

Merleau Ponty het dan ook 'n ander wyse van toepassing van die fenomenologiese metode by byvoorbeeld by

(1) Die ondersoek van 'n besondere fenomeen toon dit
  (a) die fenomenologiese intuïsie (Schau),
  (b) fenomenologiese analise - waarin die elemente en struktuur van die fenomene wat deur die intuïsie verkry is, nagespeur word. Die konstituente van die fenomene en die onthulling van hulle onder= linge verband sowel as enige verband met omlig= gende fenomene word ook openbaar. Gepaard daar= mee gaan 'n sistematiese ondersoek na die bedoel= ende akte (noësis) en die bedoelende inhoud (noëma),
  (c) die fenomenologiese beskrywing wat hoofsaaklik neerkom op bevestiging dit wil sê van die ver= band tussen die "iets" (ding) en elke ander "ding" wat aangedui of saamgestel is deur enige van die terme wat gebruik is.

(2) Vervolgens kom die ondersoek van algemene essensies aan die beurt. Om die algemene essensies te begryp moet daar dan 'n wesenskou en eidetiese intuïsie plaasvind en daarvoor moet dan 'n beskouing of deur= skouing van die besondere as voorbeelde plaasvind, dit wil sê as voorbeelde van die algemene essensie. So'n algemene onderliggende patroon of essensie sal in af= wisselende mate by al die fenomene teenwoordig wees, sal hulle tewens in 'n mate omvat.

(3) 'n Begrype van die essensiële verwantskappe tussen en= kele essensies of tussen verskeie essensies, gebaseer op en verkry deur "vry verbeelding", is die stap wat volg op die ondersoek.

(4) 'n Beskouing vind dan plaas van die wyses waarop die fenomene te voorskyn kom. Fenomenologie is 'n sistema= tiese ontdekking van die fenomene, nie net by wyse van "wat" verskyn dit wil sê besondere of algemene essen= sies nie, maar ook die "manier" waarop hulle verskyn (Erscheinungsweisen), die manier waarop 'n objek wat nie buite ons kennis val nie, sigself aan ons toon.

(5) Dan volg die ontdek van die samestelling van fenomene in ons bewussyn. Hierdie samestelling het 'n basiese begrip geword vir Merleau-Ponty se 'transendentale idealisme' met die begrip dat die objekte in ons bewus= syn die resultate sou wees van ons handelswyse van sa= mestelling. Hierdie ontdekking van die samestellende proses bestaan eintlik daarin dat die wyse bepaal word waarop 'n fenomeen sig in die bewussyn vestig en vorm aanneem.

(6) Die ophef van geloof in eksistensie is die volgende stap in Merleau-Ponty se toepassing van die fenomenolo= giese metode.

Husserl self het nooit daarin geslaag om die bedoeling en funksie van die fenomenologiese reduksie in 'n ondubbelsinnige en besliste manier af te maak nie, tewens hy kan homself nie

tevrede stel op die punt nie, beweer Merleau-Ponty. Hus= serl het die basiese opset van tussen-hakies-plaas (Ein= klammerung) verbind met die wiskundige proses van ooreen= stemmende kwaliteit. Wat hy bedoel het, was dat die feno= mene van die alledaagse ervaring uit die verband van ons naïwe of natuurlike lewe geneem moes word, terwyl hulle in= houd so suiwer en volledig moontlik behoue moes bly. Met hierdie negatiewe aspek van tussen-hakies-plaas van die re= duksie kom die positiewe komplement van die moontlikheid van uitsluitlike toespitsing op die nie-eksistensiële of essensiële inhoud ooreen, nl. die "wat" van die fenomene. Dit is juis in verband met dié positiewe aspek wat Husserl verwag het dat die fenomenologiese reduksie nuwe gesigs= punte vir die fenomenologiese navorsing sou openbaar. Re= duksie moet die ware ingewing, ontleding en beskrywing ver= gemaklik. Dit sal ook help om reg te laat geskied aan al die gegewens, hetsy werklik of denkbeeldig of twyfelagtig. Dog reduksiefenomenologie is nóg 'n plaasvervanger vir die oorsprong van kennis (epistomologie) nóg vir die metafisika.

(7) Die vertolkings van versteekte bedoelings

Die hermeneutika is 'n poging om die sin of beduidenis van sekere fenomene te vertolk, die doel daarvan is om die be= tekenis van dit wat nie onmiddellik vir ons intuïsie duide= lik is nie, te ontleed en te beskryf. Die fenomenologie het natuurlik geen aanspraak op absolute oorspronklikheid van benadering nie. Sommige van die stappe in die metode soos byvoorbeeld die in no. (4) genoem, die beskouing van die wy=

ses van voordoen en die ondersoek na die samestelling van die fenomene in ons bewussyn, mag as nuut beskou word, maar dit is nie 'n uitgemaakte saak dat dit juis die fenomenologie is wat hierdie stappe se opmerklike bydrae op hierdie vlakke na vore gebring het nie.

Die onderliggende eenheid in die verskeie stappe in die fenomenologiese metode kan gesien word as die besliste poging om die fenomene te besien nog voordat tot die denke of bepeinsing oorgegaan is (Spiegelberg, Vol. II, 1960).

Opvallend omtrent Merleau-Ponty se beskouing oor die fenomenologie is die aspek onder punt (6) genoem - die ophef of opskorting van geloof in eksistensie. Hy neem die standpunt in dat dit nie moontlik is om alle ervaring op te skort nie, soos Husserl dit wil doen nie. Hy wend hom dan ook tot die Sokratiese probleem, naamlik "hoe sal jy soek na iets waarvan jy niks weet nie? En watter van die dinge wat jy nie ken nie, is die een waarna jy meen om te soek? As jy nou op die ding afkom, hoe sal jy weet dit is dit waarna jy gesoek het?" As ek nou sê dat sekere dinge transendent is, beteken dit dat ek hulle nie besit of omvat nie; hulle is transendent in die mate wat ek onkundig is omtrent wat hulle is en ek neem maar blindelings aan dat hulle wel bestaan (Van Niftrik, 1953, p. 369 - 371).

Wat Merleau-Ponty aanbetref mag die fenomenologie toegepas word maar dit is net 'n metode van denke. Dit bestaan as 'n beweging voordat dit volkome van sigself bewus is as 'n filosofie. Die volgelinge daarvan sluit in Hegel, Kierkegaard

en natuurlik ook Marx, Nietzche en Frued.

Merleau-Ponty het nooit getwyfel aan die werklikheid van die wêreld of dit tussen hakies geplaas nie. Die werklikheid van die wêreld is vir hom 'n fundamentele gegewenheid, ge= gewe saam met die eienskappe van ons wese. Vir hom lê die oorspronklike in 'n dimensie van duisternis sodat dit nie aan die lig gebring word nie. Ons eksistensie is ingeweef in die wêreld, dit is 'n dialoog met die wêreld. Hierdie dialoog bereik sy diepste punt daar waar die eerste en mees oorspronklike betekenis of sin ontstaan. 'n Absolute ver= heldering van die fenomeneveld is in beginsel onmoontlik. Die mens kan maar net hier en daar in die duisternis lig= punte oprig. Die menslike subjek ontbloot die werklikheid en bring dit aan die lig, maar is nie in staat om buite hom= self te tree en te kyk hoe dat dinge onafhanklik van hom is nie. Indien ons die onmoontlike sou probeer om onsself weg te dink as die betekenisgewers, dan sou ons terselfdertyd ook alles wat aan ons verskyn, laat verdwyn. Daarteenoor meen Husserl dat deur reduksie die ontblote fenomene so blootgelê kan word dat daar tot die grond deurgedring kan word en vandaar kan dan die hele veld van fenomene begryp word. Sy mikpunt is om tot die onherleibare, onreduseerbare grond te gaan. Hy kon nie tevrede wees met subjektivisme en relativisme nie.

Merleau-Ponty probeer lig werp op die oorsprong van die waar= heid maar nie op die wesenstrekke daarvan nie. Sy filosofie bevat geen ontleding van bewussyn nie. Hy maak 'n verskil tussen twee vlakke van subjektiviteit, naamlik die voorbe=

wuste liggaam-subjek en die bewuste, vrye subjektiviteit, maar laasgenoemde se wese het hy nie ontleed nie. Hy vra dan die vraag hoe dit moontlik is dat die mens alles kan om= vat of begryp en hoe dit moontlik is dat alles hulle leen tot opname in die menslike begrip. Hy wil egter nie ver= duidelik nie want hy negeer God omdat die beginpunt, die Grond juis in 'n dimensie lê wat hy nie ondersoek het of wil ondersoek nie (Kwant, 1963, pp. 155 - 243). Merleau-Ponty sê dat alle kennis, alle menslike ondernemings en bedrywig= hede in die wêreld is, wat altyd reeds daar is, radikaal en primêr. Die reduksie ontbloot die wêreld en is die formule vir 'n eksistensiële filosofie van 'n subjek intiem verbon= de met die wêreld, die wêreld van begrip, natuurlik en so= siaal. Die fenomenologiese reduksie kan alles blootlê (The= venaz, 1962, p. 83 - 85). Die fenomenologiese wêreld is eg= ter nie suiwer wese nie, maar dis die sin wat daaruit te voorskyn tree wanneer my ervaring daarvan met die ervaringe van andere kruis en verstrengel raak. Die menslike liggaam egter bly die kontakpunt tussen bewussyn en wêreld, en be= duidenis of sin word deur die bewussyn bygedra maar wat steeds berus op 'n gegewe wêreld, die gegewenheid waarvan juis deur die menslike liggaam bewerk word (Lauer, 1958, pp. 179 - 182).

Dit is opmerklik dat daar by die hierbo genoemde fenomenoloë 'n gemeenskaplike gesindheid op te merk is, naamlik dat <u>die mens homself gekies het as sy grond, sy oorsprong en besluit het om ten alle koste outonoom te wees</u>. Die fenomenologie moes hom hierin help om also weer die transendentale eenheid

van die lewe te ontdek. Die gevolg was egter, 'n bevestiging van die spanning tussen mens en God, maar in die proses het die oorspronklike dualisme weer duidelik na vore gekom. 'n Oorheersende humanisme probeer voortdurend om sy invloed te bevestig via die filosofie en vandaar via die verskillende wetenskappe (Van der Hoeven, 1965, p. 13).

2.3.6 Samevatting

Ter afsluiting is dit goed om weereens na Husserl se siening te kyk. Hy het aangevoer dat in die fenomene wat gegee is, die ware essensie van wat is, gegee word. In die konstante elemente van die beskrywing van die fenomene word die essensie geopenbaar van wat beskryf is. So'n beskrywing kan niks sê omtrent die bestaan van wat beskryf is nie, maar die fenomenologiese intuïsie waarin die beskrywing voltrek word, dui aan wat die objek daarvan noodwendig is. Om dit te herken is om die essensie te herken en dus wetenskaplike kennis van die wese te hê. As ons dan wil weet wat iets is, moet ons die bewustheid wat ons daarvan het, ondersoek. Die fenomenoloog is oortuig dat die ontleding (reduksie) van die bewustheid die werklike oorsprong van die bewustheid sal openbaar en sal onderskei wat suiwer bewussyn, is gesuiwer van alle ander bykomstighede wat gewoonte, vooroordeel, aanvaarding of tradisie daarom saamgebring het. As die bewustheid op hierdie wyse ontbloot is, dan sal ons by die begrip van die wesenlike kom wat alleenlik beduidenis het. Op hierdie manier is fenomenologie dus 'n metode ēn 'n filosofie. As metode dui dit die stappe aan om by die fenomeen

te kom waarin die suiwere essensie nie alleen van die ver=skynsels nie maar ook van dit wat werklik tevoorskyn tree, oopgedek is. As 'n filosofie verskaf dit die ware en nood=saaklike kennis van dit wat is want die fenomeen wat ter sprake is se bestaan kan nie dit wat die rede of kenne ont=dek het, as die ware essensie verander nie (Lauer, 1958, pp. 3 - 8).

Dit gaan by hierdie filosowe om die innerlike waarneming wat op die reduksie volg. Husserl sê immers dat begrippe in die innerlike waarneming gefundeer is as akte van die bewussyn. Die fenomenologiese reduksie laat die absolute, onbetwyfel=bare oor - die "absolute gegewene". Dit was ook juis Hus=serl se mening dat objekte saamgestel is uit essensies en om tot daardie essensies te kom moes reduksie toegepas word. By Heidegger was dit weer die vraag na die "Syn" en die "sin" daarvan. "Wese" is vir hom die mees universele begrip - dit wat almal sou kon gewaar word - die "saak" self - die essen=sie. Ook hy voer aan dat fenomene as sodanig die totaliteit van alles vorm wat aan die lig gebring kan word en ook wel deur reduksie gebring word. Vir Sartre was die fenomenolo=gie 'n metode om alles te reduseer tot niks en fenomenolo=giese reduksie is inderdaad vryheid want dit maak die mens los van die determinisme van die verlede. Dit stem nogal heelwat ooreen met die hele gedagte van "neutraliteit", "standpuntloosheid" soos by die fenomenoloë in hulle reduk=sie van die opvoedingsverskynsel bepleit. Vir hom is die begrip fenomeen eintlik dit wat sigself openbaar. Sartre het tot die besef gekom, juis ook aan die hand van die fe=nomenologie, dat die mens sy eie waardes kies, self beslis

oor sy lewe en dade - dit sal ons sien is ook 'n gedagte by die sogenaamde fenomenologiese of essensiepedagogiek (vgl. die sogenaamde "vryheid van keuse").

By Merleau-Ponty word die fenomenologiese reduksie toegepas om die onmiddellike leefwêreld te ondersoek deur ons gewoontelike verbintenis met die wêreld los te maak ('tussen hakies te plaas'). Vir hom is die reduksie 'n metode om die wêreld te laat uitstaan teen 'n agtergrond van essensies. Hy het die fenomenologiese reduksie nog verder uitgewerk en beklem=toon dat ook die "geloof" opgehef moet word, dog stem nie saam met Husserl byvoorbeeld dat alle ervaring by die reduk=siehandeling opgehef kan word nie. Saam met Sartre negeer Merleau-Ponty die bestaan van God.

Dit is juis in hierdie filosofie van die fenomenologie met die ooreenstemmende reduksie om tot die essensies te kom waarin die essensiepedagogiek verwortel is. Die sisteem plus die metode word aan die pedagogiek gekoppel. Opvoed=ing is ook 'n gegewene, dit moet egter gereduseer word tot essensies, volgens die fenomenoloë, wanneer die essensies geïsoleer is deur die reduksie moet hulle tot "spreke" kom en die opvoeder moet net luister".

Diegene wat hulle met die opvoeding bemoei het, wou ewe as Husserl c.s. ook 'n wetenskap vir die opvoeding daar stel, naamlik die Opvoedkunde. Hulle het gevoel dat tot op daar=die stadium was daar nie 'n duidelik geformuleerde wetenskap soos pedagogiek nie omdat die pedagogiek soos in sommige

denkrigtings oorheers was deur die psigologie, die sosiolo= gie en/of een of ander metafisiese rigting. Ook hulle het soos Husserl gevoel dat die opvoedingsverskynsel vanuit 'n voorveronderstellinglose uitgangspunt ondersoek moes word want dit vorm die basis vir enige kognitiewe dissipline en is die enigste weg tot absolute sekerheid. Die filosofie moes die fondament vir alle wetenskap voorsien, dus ook vir die pedagogiek as dit wetenskap wou wees. Die transendentale fenomenologie is gesien as die universele oorsprongweten= skap - 'n universele ontologie en as sodanig sou dit die fundering kan voorsien ook vir die pedagogiek as die weten= skap van die opvoeding (soos hierbo aangetoon). Opvoeding is 'n gegewene, 'n fenomeen, daarom moes dit deur reduksie tot spreke gebring word.

HOOFSTUK 3

DIE ONTSTAAN VAN DIE FENOMENOLOGIESE PEDAGOGIEK

3.1 Aanloop

Opvoeding is 'n universele menslike verskynsel. Deur die eeue het alle mensegemeenskappe hulle met die grootmaking van hulle kinders bemoei. Deur die eeue het denkers ook oor die opvoeding nagedink en vir bepaalde opvoedingspraktyke voorskrifte gemaak. Beskouings oor die opvoeding soos dit in historiese perspektief openbaar word,staan in noue ver= band met die algemene wysgerige denkstrominge. Tot diep in die eerste helfte van die twintigste eeu was die opvoedings= benaderings hoofsaaklik partikulier. Dit was nie op weten= skaplike gronde gebaseer nie, maar die uitgangspunt was ge= fundeer in 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing. So het die sogenaamde metafisici vanuit 'n bepaalde metafisiese sisteem 'n willekeurige beginsel aanvaar en die opvoedings= leer deduktief daaruit afgelei en so het dit dan berus op 'n wysgerige stelsel wat inbegrepe is in die metafisiese sisteem. Die pedagogiek se verdienstes en tekortkominge sou dan bepaal word deur ooreenstemmende kenmerke van die sisteem waarin dit fundeer is. Die opvoedkunde is dan geen selfstandige wetenskap nie maar wel toegepaste filosofie. Dit beteken egter nie dat alles wat op hierdie weg gedoen en gevind is sedert die vroegste tye totaal verwerp of veront= agsaam moet word nie want waardevolle bydraes tot die op= voedkunde is wel gelewer: Ons hoef in die verband maar net te dink aan die Griekse en Romeinse bydraes tot die Opvoed=

kunde, die van die Renaissance-tydperk en so veel meer.

Aan die einde van die 19e eeu en begin 20ste eeu het die destydse pedagogiek in onguns verval. Pedagogiek as 'n teo= rie of as 'n filosofie in verband met die opvoeding van die kind, het voortgespruit en is afgelei soos vermeld van die gangbare spekulatiewe filosofie van die tyd, in plaas daar= van dat dit uit die werklike situasie van volwassene en kind in 'n eksistensiële omgang en ontmoeting met mekaar uitgebou is. Daar was dus 'n behoefte aan 'n teorie of 'n filosofie oor die opvoeding van die kind in die gesin en in die skool. Die bestaande of gangbare was 'n "opvoedkundige psigologie" wat nie ontwikkel het uit 'n bestudering van die primêre opvoedingsituasie nie maar bloot ontstaan het uit die "toe= passing" van suiwere psigologie op onderwyssituasies. As gevolg van hierdie tendens het 'n aantal vakke in die op= voedkunde ontwikkel wat as "toepassings" van suiwere weten= skappe beskou is, terwyl die ontwikkeling van 'n kernweten= skap, die pedagogiek, agterweë gebly het. Opvoedkunde is dus beskou as 'n mengsel van onder andere toegepaste psigo= logie, toegepaste sosiologie en selfs biologie, fisiologie, endies meer. Sinds die twintigerjare het 'n antropologies-gefundeerde pedagogiek egter sy verskyning gemaak ten ge= volge waarvan die pedagogiek tot 'n selfstandige wetenskap verhef is (Nel, 1967, pp. 3 - 11).

Reeds in 1921 het Theodor Litt, destyds Professor aan die universiteit van Leipzig, die opvatting dat "Pedagogiese psigologie" toegepaste psigologie is, verwerp, 'n standpunt wat deur ander Duitse en ook Nederlandse pedagoë daarna on=

derskryf is en waardeur ander beskouinge oor die aard en wese en die plek van die pedagogiese psigologie binne die raamwerk van die pedagogiek op die voorgrond gekom het. Litt het in sy artikel oor "Die Methodik des pädagogischen Denkens" in Kantstudien (1921, Kantstudien, 26, 17), daarop gewys dat daar 'n onwilligheid was om te erken dat daar so-iets soos 'n opvoedingsteorie bestaan, weens die irrasionele en intuïtiewe karakter van die denke van die opvoeder en die opvoedingshandeling. Die opvoeding gaan om die teorie van 'n handeling. Litt stel dit duidelik dat die pedagogiek 'n bepaalde omvang van daargestelde werklikheidsfeite tot objek het, juis die werklikheid van daardie gebeure en prestasies wat die inhoud van opvoeding vorm; maar hierdie verskynsels word nie in oënskou geneem soos hulle aan 'n mens voorkom om hulle te verstaan en te verklaar nie, maar om uit die den=kende verwerking daarvan voordeel te trek. Die pedagogiek wil dus 'n teorie van 'n handeling wees. Die pedagogiek word tot 'n wetenskap verhef kragtens die feit dat dit as 'n toegepaste wetenskap beskou kan word (Nel, 1967, pp. 50 - 52).

Die beoefenaar van die prinsipiële pedagogiek sien die weten=skaplike gehalte van sy werk daarin dat "bevindinge op meto=dologies - toelaatbare voortgange" steun en dat hy hom op kritiese wyse ten aansien van sy gronde kan verantwoord. Metodologiese verantwoording dui op die toelaatbaarheid en die aanvaarbaarheid van sy basiese uitgangspunt, terwyl kri=tiese verantwoording as kenteoretiese aangeleentheid die waarheidsgehalte van die gronde as die beantwoording van die vraag na waaruit die basiese gegewens voortkom, vir sy reke=

ning het. Die beste uitgangspunt (of vertrekpunt) vir enige vertakking van wetenskapsbeoefening is altyd dië wat deur die ervaring aangebied word, want dan het die ondersoeker die evidensie van die feite self (Oberholzer, 1968, pp. 15 - 18).

Perquin (1961, pp. 141 - 146) wys daarop dat reeds voor 1930 die kwessie van die uitgangspunt van die pedagogiek heftig en hartstogtelik aan die orde gewees het en die groot gees=te in besonder gemoeid was met die vraag hoe tot 'n verant=woorde, wetenskaplike en verantwoordelike leer van die op=voeding gekom kon word. Grootliks het dit ook gegaan oor die pedagogiek as selfstandige wetenskap. Dit blyk dat daar in suiwer wetenskaplike kringe geen eensgesindheid heers om=trent die eie karakter van die uitgangspunt nie. Dit is hoofsaaklik daaraan te wyte dat die mens nie die moed het om die opvoedingsleer (wetenskap) wat so nou verweef is met die wêreldbeskoulike en wysgerige probleme, daarvan los te maak in die uitgangspunt nie. Die psigologiese empiriste lei die opvoedkundige teorie deur induksie af en die pedagogiek is dan toegepaste psigologie. Die sosiologie stuur weer die pedagogiek in 'n kultuurrigting. Nog ander, deur middel van deduksie kom tot 'n formalistiese of pragmatistiese of filo=sofiese (moraal) of teologiese doelstelling. 'n Volgende rigting is 'n kompromisrigting wat gedeeltelik deduktief, gedeeltelik induktief tot 'n dualisme kom. Die besinning van die opvoedkundige verskynsel op fenomenologiese wyse lei daartoe dat die verskillende rigtings mekaar vind in hoof=punte, soos byvoorbeeld W. Flitner in 1933, in sy "Systema=tische Pädagogik" en Th. Litt en H. Nohl in "Führen oder

waschsen lassen", "Möchlichkeiten und Grenzen der Pädagogik en "Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens", in 1930.

Die fenomenologiese metode het egter 'n staande opdrag om steeds dieper in te dring in die opvoedingsverskynsel indien dan ook wel met behulp van ander wetenskappe. So is die "Utrechtse skool" van M. Langeveld 'n 'brain-trust' wat hier= die taak konsekwent deurvoer. Die fenomenologiese metode volgens Perquin beteken dan 'n versigtige en geduldige "af= tasten" (afskil?) van die manifesterende werklikheid, dit probeer die dinge weer te gee soos hulle hulle voordoen, soos wat hulle gegee is. Die fenomenoloog begin dus altyd eers deur te beskryf, wat 'n voorbereiding is tot die be= gryping en dan gebruik hy die fenomenologiese metode, omdat as gevolg van die toepassing daarvan, dit duidelik geword het dat die belangrikste wesenskenmerk van die opvoeding is dat dit 'n lewe is "binne 'n vir-die-groei-geskikte en ge= predisponeerde milieu, 'n lewende, gestruktureerde werklik= heid, wat nie in aktiwiteite oplosbaar is nie". Hierdie werklikheid is inherent in die opvoedingsverhouding wat in die huwelik gefundeer is en hierdie verhouding in al sy ryke beweeglikheid, sinvolheid en betekenis is die belangrikste aspek van die opvoeding (Perquin, 1961, pp. 146 - 148).

3.2 Waarom die fenomenologiese metode?

Pedagogiek word nou aanvaar as 'n selfstandige wetenskap en is 'n besinning op die opvoedkundige verskynsel want daarin word die grondslae van die pedagogiek gevind en dit openbaar sig as 'n aparte en duidelik herkenbare geheel aan die be= skouer wat dit sorgvuldig besien. Om die verskynsel te ont= dek word die fenomenologiese metode toegepas want die meto= de begin altyd deur te beskryf en die dinge weer te gee soos wat hulle hul aan die ondersoeker in suiwere vorm openbaar. Hierdie metode is gebaseer op een van die mees fundamentele werklikhede, naamlik die opvoedingsverhouding. Dit vereis ernstige besinning om die verskynsel in sy eintlike gedaan= te te 'deurskou'. Daarom moet 'n mens met groot sorg pro= beer om die verskynsel te sien en te ontleed, dan eers kan 'n mens die konklusies wat daaruit volg bepaal en wat in ver= band met ander wetenskappe verskaf word en dié wat in ver= band staan met die wêreld- en lewensbeskouing (Perquin, 1952, pp. 19 - 20). Volgens Perquin sou ander metodes van onder= soek dus nie deug nie want hulle sou nie uitgaan van die verskynsel self nie - dus, sou dit geen fenomenologiese re= duksie wees nie en dus nie wetenskaplik nie. Die verskyn= sel moet voorlopig as sodanig alleen reduseer word want ons wil dit nie interpreteer vanuit 'n ander bron as uit sigself nie, al weet ons wel dat die moontlikheid bestaan dat die uiteindelike sin daarvan eers begryp kan word, wanneer ons dit opneem in 'n omvattende interpretasie van wysgerige, resp. wêreldbeskoulike aard. Ons begin egter fenomenologies. Ons besien die verskynsel voorlopig in sy vir elkeen toe= ganklike verskyningsvorm en kom dan eers later tot 'n ver=

der reikende maar nog altyd sobere, wysgerige interpretasie. Die fenomenologiese werkwyse gebied ons, ook waar ons ander, diepere sekerhede het, om die mede-ondersoeker te ontmoet in die verskynsel waaroor 'n mens dit saam wens te hê, en nê=rens anders nie. Ons gaan dus nie uit van 'n "algemene be=grip" nie maar van die verskynsel self soos dit in die er=varing, wat ons almal kan deel, aangetref word, as ons slegs bereid en in staat is om die ervaring te laat geld en dus nie reeds in hierdie fase van ons ondersoek vooruitloop op die beskikbare of bestaande insigte en reeds hulle uiteinde=like sin geopenbaar wil sien nie (Langeveld, 1959, p. 26).

Volgens Langeveld en Perquin, die heroute van die fenomeno=logiese pedagogiek, is daar net hierdie een metode, naamlik die fenomenologiese om die pedagogiek as wetenskap mee te ondersoek, te ontleed en te beskryf. Wanneer Langeveld, in sy wetenskapsbeoefening fenomenologies te werk gaan, benader hy die opvoedingsverskynsel nie met vooropgestelde teorieë nie, maar probeer hy alleenlik om dit te verwoord wat die fenomeen self van sigself openbaar. In 'n streng fenomenolo=giese deurskouing van die opvoedingsituasie gaan dit nie in die eerste plek om die 'waarheen' nie, maar om dit wat 'wesen=lik' is van die verskynsel. Hierdie verskynsel wil hy "in zyn volle omvang beschryven en zyn structuur tekenen". Die teoretiese pedagogiek wat hy dus bied, is een waartoe hy ge=kom het na 'n fenomenologiese deurskouing en beskrywing van die opvoedingsverskynsel soos dit sigself in die opvoeding=situasie toon. Langeveld is in verset teen die tradisionele metode(s) wat in die pedagogiese wetenskapsbeoefening aange=wend is en waardeur die pedagogiek afhanklik gemaak is van

ôf die filosofie ôf die sielkunde ôf albei. Hy wil dus van die pedagogiek 'n selfstandige wetenskap maak deur fenomeno=logies te werk te gaan en dit fundeer in 'n sistematiese we=sensanalise-en-beskrywing van die pedagogiese situasie (De Vries, 1970). Die pedagogiek as praktiese wetenskap moet op wetenskaplik verantwoorde feitemateriaal steun. Funda=mentele pedagogiese vrae kan nie vanuit 'n beginselleer af=gelei word nie (Perquin, 1962, p. 18). As die fenomenologie besien word dan moet gekonstateer word dat die metode die terrein van die pedagogiek verken. Dit gaan nie in abstrak=sies in nie, maar streef na 'n beskrywing waarin die onder=soekte werklikheid nie gereduseer nie, maar verhelder word (Penquin, 1962, p. 34).

3.3 Die opvoedingsverskynsel

Die mens is 'n wese wat opvoed, opgevoed word en op opvoed=ing aangewese is, dit is een van die fundamenteelste ken=merke van die mens. Hierin vind Langeveld sowel as Perquin, die uitgangspunt van die pedagogiek (Perquin, 1960, p. 15) (Langeveld, 1959, p. 165). Hierdie verskynsel doen sig voor in die omgang van volwassenes met onvolwassenes. In die om=gang ontstaan die opvoeding wanneer die verskynsel van gesag na vore tree (Langeveld, 1959, p. 56). Die beginpunt is dan die omgang tussen volwassenes en onvolwassenes; hierdie om=gang beoog onder andere om die onvolwassene te help tot mon=digwording en selfstandigwording teneinde sy lewenstaak te volbring, dit wil sê om die onvolwassene tot volwassenheïd te lei (Langeveld, 1959, p. 27). In sy fenomenologiese ana=

lise vanuit die vertrekpunt wat in die verskynsel geleë is, besluit Langeveld dat die kind onvoltooide, afhanklike hulp=soekende, liggaam-geestelike eenheidswese is, wat op nood=saaklike en aktiewe sorg en leiding aangewys is ten einde geestelik volwasse te kan word. Sy deurskouing van die kind toon dat hy 'n geestelike, sosiale en sedelike wese is wat oor 'n eie individualiteit beskik, in 'n ope wêreld as 'n vrye wese met besondere moontlikhede, sy wêreld wil eksplo=reer omdat hy graag self iemand wil wees (De Vries, 1970, p. 109). Afgesien van die "omgang" hierbo genoem wat 'n be=sondere kenmerk van die verskynsel is, moet in die tweede plek verwys word na die feit dat hierdie verskynsel net by mense voorkom, en derdens is dit kenmerkend by hierdie ver=skynsel dat daar by die volwassene 'n gevoel bestaan van persoonlike verantwoordelikheid vir die kind en vir hulp aan hom (Perquin, 1965, pp. 21 - 25). Die 'omgang' kan natuur=lik ook gesien word as 'ontmoeting'- wat in die eerste in=stansie plaasvind tussen die kind en sy ouer - laasgenoemde dan die volwassene, en hierdie ontmoeting is dan eintlik die primêre verskyningswyse van die opvoedingsverskynsel. By die kind is daar 'n drang na sy ouer ten einde te kan leer om volwasse te word en ook vanweë die liefde en geborgenheid wat daar vir hom by die ouer is, tewens in hierdie milieu, vind die kind nie net veiligheid en liefde nie maar ook goedkeuring en gesag en so is hierdie milieu dan eintlik die sogenaamde 'gepredesponeerde' vir die opvoeding. Hierdie opvoeding geskied primêr nie deur ingryping nie, maar deur die bestaan en lewe in en deelgenoot te wees aan die milieu (Perquin, 1952, pp. 30 - 49). 'n Bykomende kenmerk van die opvoedingsverskynsel kan as selfvorming aangedui word. Dit

tree ook in die omgangsverhouding na vore deurdat die voor=beeld van die opvoeder opgemerk en nagevolg word, dit is nie opsetlike opvoeding nie maar skep vir die kind die geleent=heid om homself te word. Die volwassene, deur positiewe dinge te suggereer en die voorbeeld te beklemtoon, stel op 'n onwillekeurige wyse vir die kind 'n toestand wat hy na=streef (Langeveld, 1959, pp. 34 - 35). Die kind leer dus deur nabootsing en na-lewing van die voorbeeld.

3.4 Wese en sin van die opvoeding

3.4.1 Wat is opvoeding?

Perquin sê dat die natuur die kind aan die volwassenes toe=vertrou teneinde 'n ongestoorde groei te waarborg binne 'n geskikte en genormeerde milieu. Die sin van hierdie opvoed=ing is die realisering van die steungewing. Die steungewing eindig as die onvolwassene selfstandig of volwasse geword het. Die opvoeding is 'n synsituasie waarin die jeugdige kragtens die wil van die natuur gedra word. Die opvoeding is dan 'n lewende gestruktureerde werklikheid wat daargestel is om die kind te beskerm en as't ware te omvou. Tussen die ouers en die kind ontstaan die opvoedingsrelasie eerste. Hierdie opvoeding is die hulp vir die kind tot die uitgroei na volwassenheid wat deur verantwoordelike persone gegee word. Die religieus-morele rypheid kan nie van volwassen=heid as doel losgemaak word nie ook nie van ander waardes nie. Die konkrete ingryping, die waardering van feite en gebeurtenisse, die persoonlike houding, die lewensverwerk=

liking, die hoop, die droom en die verwagting van die op=voeder eis 'n waaragtige, harmonieuse en diep Christelike lewenshouding (Let wel H.S.J) Volmaakte opvoeding verlang die volmaakte en volgroeide mens waaruit die geordende, ge=normeerde ideale straal en uitnodiging rig aan die onvolwas=sene om dit na te volg - "die geheimsinnige werwingskrag van die lewende voorbeeld" (Perquin, 1952, pp. 49 - 61). (Dit klink nogal vreemd in die lig van die sogenaamde "neutrali=teitspostulaat!)".

3.4.2 Doel van die opvoeding

Die doel van die opvoeding is volwassenheid en selfstandig=heid. Volwassenheid bestaan wanneer ware selfstandigheid bereik is; wanneer die onvolwassene die stadium van persoon=like stellingname bereik het en in staat is om bindinge aan te gaan. Stabiliteit, rustigheid, harmonie, verskyn in die volwassenheid as afronding en as teken dat die wording na volwassenheid beëindig is. Volwassenheid dui ook op gesags=aanvaarding. Gesag is gefundeer in God se voorsienigheid. Gesag is een van die waardes wat aanvaar word en lei tot ge=loof - 'n ander waarde - naamlik geloof in God wat dan van=selfsprekend is (Hierna word later weer verwys in Hfst. 6). Alle dinge van waarde het 'n openbaringsmoontlikheid. Die geheim van die waarde moet die mens sien om tot volwassen=heid te kan uitgroei. Opvoeding geskied ook tot eerbied,en dit is opvoeding tot die ontdek en aanvaar van waardes en daarmee word ware volwassenheid bereik (Perquin, 1952, pp. 66 - 124).

Die doel van die opvoeding verdeel Perquin eintlik in drie afdelings

(a) die intrinsieke doel - dit is die realisering van die steungewing tot volwassenheid;

(b) die doeleindes van opvoedingsaktiwiteite, dit wil sê konkrete hulpverlening bywyse van verskillende metodes - die "wat" en die "hoe" van die opvoeding;

(c) die volwassenheid wat die eintlike einddoel is, maar wat ook as selfstandigwording gesien word,dit wil sê fisiese en geestelike selfstandigheid. Onder eersge= noemde plaas hy stellingname, bindinge, waarderings op onderskeie vlakke byvoorbeeld vitale en materiële, maatskaplike, kulturele, kennis, die gemeenskap (in al= le kringe), etiese, godsdienstige. Onder geestelike selfstandigheid sorteer redelikheid - dit wil sê intel= lektuele vorming en oordeel, eerbied - dit sluit in waardes en waardeorde, en estetiese (Perquin, 1960, pp. 39 - 49). Hy gaan voort deur te stel dat ons opvoed nie alleen om die ekstrinsieke redes en waardes nie maar om die intrinsieke redes en waardes - die belangrikheid van die rig op die werklike sin van waardes, tewens die religieuse en morele, wat geld vir die beoefening van alle aktiwiteite - dus die vorm wat die mens aan sy le= we gee. Dit is ook dit wat die jeug boei en inspireer en in die ervaring van hierdie vorm word 'n roeping ge= bore (1952, pp. 129 - 130). Hy erken die godsdienstige behoefte van die opvoedeling en meen dat die nodige sorg daaraan bestee moet word, ook moet die jeug gekon= fronteer word met die lewenswaardes wat betref die wil van God. Die grondvraag van die pedagogiek is: waar=

toe moet die jeugdige opgevoed word? Wanneer die vraag gestel word, kom die antropologie aan die orde. Alleen 'n eksistensiële antropologie kan die pedagogie help. Die eintlike doel, soos reeds gesê, is volwassenheid, maar wanneer gelet word op die belangrikste lewenswaar=des teneinde die volwassenheid noukeuriger te stel in verhouding tot die groot waardes van die lewe, kom ons tot die eksistensiële antropologie, die wysbegeerte en ook die teologie. In die konfrontasie met hierdie we=tenskappe kry die begrip volwassenheid meer inhoud. Maar Perquin erken hy het net 'n leer van die opvoed=ing geskryf en nie 'n volledige mensbeskouing nie want in so'n leer gaan dit oor die mensbeeld pedagogies ge=sien (Perquin, 1962, p. 38). Perquin poog eintlik om homself te vrywaar van kritiek omdat hy aanvanklik die partikuliêre "tussen hakies geplaas het".

3.4.3 Langeveld se siening

Soos in 3.3 hierbo aangetoon stem Langeveld en Perquin oor=een wat betref die opvoedingsverskynsel. Ook wat die doel van die opvoeding betref, is daar by beide skrywers 'n oor=eenstemming. Langeveld voer aan dat opvoeding gerig is op die kind se <u>mondigwording</u> en <u>bekwaammaking</u> en <u>hulpverlening</u> om sodoende <u>selfstandig</u> die <u>"lewenstaak" te kan volbring</u> (Langeveld, 1959, p. 27). Hy vestig die aandag daarop dat die opvoeder nie op die vorm-kenmerke van die opvoeding al=leen kan let nie maar dat hy ook aandag sal skenk aan 'dit' wat vir 'n bepaalde opvoeder of in 'n bepaalde mulieu-van-

opvoeding die 'lewenstaak' inhou waartoe die kind bekwaam gemaak moet word. Die egte-verworwe, opreg-nagestreefde, die spanningseenheid van die persoon bepaal die uitwerking van die opvoeding - dit impliseer dat die skynheilige nie-godsdienstige opvoeding en die sedelose nie-morele opvoed=ing nie suksesvol kan oorgedra word nie. Net soos Perquin beklemtoon Langeveld die "voorbeeld" van die opvoeder wat egter nie tē opsigtelik moet beklemtoon word nie dan stoot dit dalk die opvoedeling af, maar die opvoeder se rol in die "vorming" bly tog uiters belangrik - die verkeerde insig van die opvoeder mag selfs aanleiding tot misleiding gee. Die waardeoordeel, die suggestie, die selfkennis en die gewete van die opvoeder is uiters belangrik in die omgangsverhou=ding met die opvoedeling. (Sou hy nie neutraal moet wees nie?)

Volwassenheid as eintlike doel van die opvoeding dit wil sê vir wat die mens is, en doen, en wil, is by Langeveld, net soos by Perquin, van groot belang want die volwassene bevind hom steeds in 'n staat van onontkombare pligte en sy wyse van handeling stel sy volwassenheid op die proef. Volwas=senheid het eintlik 'n tweeërlei vorm - eerstens as indivi=du en tweedens as eenheid van sedelike norme waarmee hier=die individu hom identifiseer of streef om hom mee te iden=tifiseer. Die maatskaplike lewe laat die volwassene nie toe om 'n daaglikse verandering van lewensplanne te maak nie - dus in die opvoedingsproses moet die keuses reeds gedoen word (Langeveld, 1959, pp. 27 - 43). (Die beklemtoning van voorbeeld en norme is nogal insigwekkend - later word weer hierna verwys by 6.2.1.) Langeveld wys tereg daarop dat die

kenmerke van volwassenheid juis ook tevoorskyn tree in die mate van konstruktiewe deelgenootskap aan die maatskaplike lewe en daarby word ingesluit 'n ganse maatskappybeskouing en "*dië staan allermins los van 'n wêreldbeskouing*". (My kursivering - H.S.J.). Soos Perquin wys Langeveld ook op gesagsuitoefening in die opvoeding wat veronderstel die persoonlike verwerking van norme te wees en wat wortel in die kind-ouerverhouding sowel as in die vertrouensverhouding. Hy sê uiteindelik hang die doel van die opvoeding af van die waardes en die waarderangorde wat 'n mens in die lewe erken en waaronder die mens die lewe stel - dit is 'n saak van die wysgerige mensbeskouing dog dit gaan egter steeds om volwassenheid en volwassewording. Die *pedagogiek bepaal* daarom *self* wat vir hom as die *lewenswaarde* of *vermeende lewenswaarde pedagogies aanvaarbaar* is, dit wil sê verenigbaar is met die waarde soos deur die kinderlewe bepaal. (Sou dit kon wees?).

Langeveld beklemtoon die mens se aanspreeklikheid en sedelike verantwoordelikheid wat sou voortspruit uit 'n gesag wat direk en persoonlik tot die mens spreek, naamlik die gewete. Die mens word in sy gewete deur God aangespreek. In die feit dat God die mens en wêreld geskape het, is 'n orde gegee wat juis die moontlikheid inhou dat die mens gewetensgetrou en sedelik korrek handel. Opvoeding hou dan ook in opvoeding tot sedelike selfbepaling wat nie sonder leiding - dit wil sê mede-belewing, voorbeeld, uitleg, saam handel, self belewe, kan geskied nie en ook nie sonder gesag verwesenlik kan word nie (Langeveld, 1959, pp. 44 - 77). (Andermaal 'n voorbeeld van inkonsekwentheid).

Eweas Perquin, gaan Langeveld ook daartoe oor om die doel met die opvoeding in vier onderafdelings te rangskik, naamlik:

(a) algemene doel,

(b) insidentele doel,

(c) voorlopige doel,

(d) onvolledige doeleindes - met

bepaalde vlakke soos etiese, religieuse, estetiese, sosiale. Dit gaan in die doel met die opvoeding ook om waardes en waarderangorde wat 'n mens in die lewe erken en waaronder 'n mens die menslike lewe gestel sien. Daaroor kan die pedago=giek nie besluit nie, dit is 'n saak van wysgerige mensbe=skouing. Dit gaan om volwassenheid en nie terwille van die opvoeding as sodanig nie (Langeveld, 1959, pp. 59 - 74). Die mens as geestelike wese is nie slegs individueel-persoon, nie slegs één met die syne nie, hy het as sodanig deel aan 'n waardeorde, wat beliggaam is in die taal, mite, kuns, rede, religie,en dies meer,en wat sig daarin beliggaam en waarin die mens sig verwerklik. Hierdie waarde - kenne maak deel uit van, en is belangrik in die geheel van die mens se gees=telike vermoëns. Dit rig die persoon in feitlik al sy han=delinge (Langeveld, 1950,pp. 245 - 246). (Opvallend ook hier by Langeveld is die belangrikheid toegeken aan norme en nor=merende waardes). Hy praat ook verder van egte strengheid (dissipline) wat ontstaan uit die eenvoudige feit dat die mens waardes aanvaar, tewens dat sy wese, sy wêreld, dus ook sy opvoeding, bepaal word deur hierdie waardes. Egte streng=heid is dus identies met gerypte egtheid op morele gebied. Die volwassene word self aktueel in sy werklike handelinge deur hierdie waardes bepaal - hy leef die waardes (Langeveld, 1969, p. 35).

3.4.4 Ter konklusie

Dit wil voorkom, by Langeveld sowel as by Perquin, of daar 'n dualiteit is in hul benadering van die Opvoedkunde. Ener=syds is beide se vertrekpunt in die kind self in die opvoed=ingsituasie waar die kind gesien word as onvoltooide, af=hanklike, hulpsoekende, liggaam-geestelike eenheidswese wat op noodsaaklike en aktiewe sorg en leiding aangewys is ten ein=de geestelik volwasse te kan word. Die kind as individualiteit beskik oor moontlikhede wat ontwikkel moet word omdat die kind self iemand wil wees en kan wees. Boonop is die kind nie net individualiteit nie maar ook geestelike, sosiale en sede=like wese; die volwassene daarteenoor voel van nature 'n ver=antwoordelikheid vir en teenoor die kind. Die hulpeloosheid van die kind rig 'n appêl tot versorging waarop die volwas=sene (die opvoeder) in woord of daad <u>moet</u> antwoord indien hy die kind tot volwassenheid wil lei. Die moontlikhede van die kind moet hy werklikhede laat word. Andersyds voer hul=le aan dat die fenomenologiese pedagogiek moet aanvaar dat 'n ander tak van die wetenskap die vraag na die menswaardig=heid van die kind moet beantwoord (De Vries, 1970, p. 110). Hierbo (p. 67 - 68) is verwys na Perquin se stelling dat van die opvoeder vereis word ''n waaragtige, harmoniese en diep Christelike lewenshouding' - dit sou beswaarlik tevoorskyn kan tree uit 'n bloot fenomenologiese pedagogiek en 'n ander tak van die wetenskap sal inderdaad na hierdie aspek moet om=sien! Ook vir die verwysing van Perquin (p. 67 h.b.) na die geloof in God wat dan vanselfsprekend is, geld dieselfde op=merking, sowel as vir Langeveld se opmerking (p. 70 h.b.) dat die maatskappybeskouing "allermins los staan van 'n wêreld=

beoog word - volwassenheid in sy onderskeie, komponente ver= teenwoordig hierdie doel (Langeveld, 1969, pp. 69 - 79). Die opvoedingsverskynsel openbaar vervolgens dat daar grense is by die opvoeding. 'n Onderste grens wat dui op die tyd= stip waarop opvoeding 'n aanvang sou neem. Langeveld meen dat dit begin vanaf die moment dat die kind die moontlikheid openbaar om aan gesag gehoor te gee (Langeveld, 1969,pp. 80 - 81) dit wil sê leiding te aanvaar. Die boonste grens van die opvoeding sou bereik word wanneer die opvoedeling op eie ver= antwoordelikheid en in eie selfstandigheid volle verantwoor= delikheid vir sy besluite en handelinge aanvaar. Daar is na= tuurlik nog 'n derde grens en dit is, naamlik die van opvoed= baarheid wat dan van persoon tot persoon sou of kan verskil en wat berus op die aangebore vermoëns (Langeveld, 1969, pp. 87 - 88) en/of die bereiking van volwassenheid.

Vervolgens vind Langeveld dan ook nog in sy fenomenologiese reduksie van die opvoedingsverskynsel dat daar in die om= gangsverhoudinge sekere ander aspekte of fenomene sig open= baar tewens (a) die verstandhouding, (b) die harmonie en (c) die saamhorigheid, dit is nou tussen volwassene en onvolwas= sene; dan is daar ook nog (d) die opvoedeling as wese wat self iemand wil word en (e) die opvoedeling wat nog moet leer om 'n behoorlike lewe as volwassene te voer. In die verband moet gemeld word dat die kind homself beskerm en veilig moet voel - met ander woorde die omgangsverhouding moet binne 'n veilige ruimte geskied (vgl. Langeveld, 1969,pp. 121 - 124).

Landman (1969, pp. 34 - 36) voer aan dat die pedagogiek op "fenomenologies-antropologies- werklikheidsgrondslag" as ver=

trekpunt neem die <u>opvoedingsverskynsel</u> <u>self</u> en nie <u>enige an=der</u> vertrekpunt <u>wat buite die verskynsel self geleë is nie</u>. Die wesenskenmerke of essensies word op die wyse 'denkend-besinnend' geskou en ontwerp as wiskundige simbole en formu=les en besit dieselfde apriorie (algemeen-geldigheid). "Hierdie algemene vorm van die essensies bly vir almal die=selfde afgesien van watter partikulier variërende inhoude partikuliere opvoeders daaraan mag gee kragtens hulle eie wêreld- en lewensbeskouings". Uit hierdie standpunt en op=trede word dan 'n essensiepedagogiek geformuleer en moet die pedagoog kategorieë en kriteria ontwerp en fundeer wat die 'essensiële werklikheid' van die 'wese' van die opvoedings=verskynsel sal weerspieël. Dit is dan op grond van hierdie uitgangspunt om die essensies van die opvoedingsverskynsel te bepaal dat ons die term "essensiepedagogiek" gebruik. Die pedagogiek is dus gefundeer in die essensies soos wat hulle na vore tree nå die reduksie van die opvoedingsverskynsel. Die essensies soos hulle tot die ondersoeker spreek nadat hul=le geïsoleer is, bepaal dan hierdie pedagogiek en sê wat dit is en wat gedoen moet word. Die essensies met ander woorde, dui die "wese" van en die riglyne vir hierdie pedagogiek aan (tot waar dit dan nodig word om hulp te soek by byvoorbeeld die filosofie) (vgl. 3.4.4).

HOOFSTUK 4

DIE FENOMENOLOGIESE PEDAGOGIEK KOM NA SUID-AFRIKA

4.1 Inleidende opmerkings

Die positivisties-materialisties-ewolusionistiese opvatting omtrent menswees het via die Anglo-Amerikaanse lande, die so=genaamde geesteswetenskappe in die 19e eeu en selfs in die 20ste eeu begin oorheers. Dit geld veral die pedagogiek en die psigologie en hiermee ook die psigologie van die opvoed=ing. Uit 'n histories-staatkundige oogpunt beskou, kan 'n mens ook begryp waarom die pedagogiek in die Republiek van Suid-Afrika as 'n spieëlbeeld van "education" lynreg teen ons lewensopvatting, naturalisties georiënteerd is. Die inhoude=like aspek van die pedagogiek spruit juis uit hierdie toe=stand voort. Hieruit het verder ontstaan 'n oordrewe beklem=toning van die psigiese wat eintlik tot 'n verabsoluteerde psigologisme gelei het wat hoofsaaklik biologistiese opvat=tinge omtrent die "persoonlikheid", die "emosionele" ontwik=keling van die kind, die "voorspelbaarheid" van die ontwikke=ling van die kind, die psigoanalise, die "psigiese funksies" as meetbare en afsonderlik-bepaalbare elemente waaruit die psige opgebou is; omtrent die "normatiewe" wat deur die so=siale omgewing bepaal word, daarop nagehou (Nel, 1967, pp. 18 - 19).

Die eerste veronderstellings van die 20ste eeuse wysgerige antropologie is dat die wese van menswees vanuit die verskyn=sels en werkinge van menswees <u>self</u> begryp moet word, (en nie

vanuit die biologiese en/of dierewêreld nie). Die vertrek=punt is dus die mens as vraende wese, synde self 'n ope vraagstuk soos Marcel dit stel. Die mens bevra homself en antwoord deur te verwys na die werklike verskyningsvorme van menswees self. Die prinsiep van die mens as ope vraagstuk vereis dat elke antropologiese begrip altyd in verhouding tot die fenomeen staan waaruit dit voortspruit en hierdeur word die ondersoek onverbiddelik verder van fenomeen tot fe=nomeen gedwing. Verder veroorloof hierdie prinsiep nie dat die afsonderlike mensverskynsels wat ondersoek word, vanuit vooropgestelde algemene begrippe verklaar word nie, maar dat die bepaling van en die konklusies oor die algemene wese van die mens vanuit die besondere kenmerke moet voortvloei want die wese van die mens word alleen begryp uit al sy verskyn=ingsvorme en sy werkinge self (Nel, 1967, pp. 21 - 23) en nie vanuit die dierewêreld nie.

4.2 Vereistes vir wetenskapsbeoefening

Vir die beoefening van enige vorm van wetenskap, sê C.K. Oberholzer, is dit gebiedend noodsaaklik dat daar 'n vaste vertrekpunt gevind en geformuleer sal word. Dit geld ook vir opvoedkunde as vorm van wetenskap. Die beste vertrekpunt is altyd dië een wat deur die ervaring aangebied en bevestig word, want dan het 'n mens die evidensie van die feite self. Hierdie vertrekpunt is in die realiteit van die opvoedings=fenomeen self. Die ervaringsfeit is dat die mens 'n wese is wat opgevoed het en opvoed, opgevoed is en word, hom vir opvoeding geleen het en leen, en op opvoeding aangewese was en is (Oberholzer, 1954, p. 3).

4.3 Die fenomeen opvoeding

As hy hierdie fenomeen van die opvoeding tot sy essensies reduseer, vind hy dan dat:

(a) dit tussen mense alleen voorkom,

(b) dit twee persone vereis om plaas te kan vind,

(c) dit 'n omgangsituasie is waaraan die aantal deelnemers onbeperk is,

(d) daar 'n verskil bestaan wat dui op onvolwassenes teen= oor volwassenes,

(e) die omgansituasie 'n opvoedingsituasie moet word en verantwoordelikheid word aanvaar, en

(f) daar enersyds hulpbehoewenheid en andersyds hulpver= lening is,

(g) die partye wedersyds op mekaar aangewese is,

(h) daar 'n situasieverandering plaasvind as gevolg van die ontmoeting en die gevolglike dialoog,

(i) die opvoeder gaan doelbewus te werk omdat hy wete of kennis het van wat behoort,

(j) die opvoeding duur nie ononderbroke voort nie maar is juis opmerklik tydens sekere gevoelige momente - (die gepreformeerde pedagogiese veld waarna van Praag ver= wys) (a.w., pp. 7 - 8).

Hy gaan verder voort deur te konstateer dat 'n mens jou nie kan voorstel dat daar 'n ander vertrekpunt as die genoemde opvoedingsverskynsel kan wees nie. Dit moet dan ook met na= druk gestel word dat 'n opvoedkunde wat sy uitgangspunt nie in die fenomeen van die opvoeding het nie, beswaarlik sy probleme kan formuleer. Probleemformulering is 'n onmisba= re voorwaarde vir wetenskapsbeoefening - probleemformulering

is belangriker as probleemoplossing (a.w. p. 3). Al die pro=bleme waaroor in die prinsipiële pedagogiek (filosofie van die opvoeding) besin word, lê in die onomstootlike universele ervaringsfeit opgesluit dat die mens opvoed, soos hierbo aan=gedui. Hierdie universele grondfeit moet onder geen omstan=dighede met allerlei vrome bedoelinge verdoesel en vermink word nie, soos byvoorbeeld hoe behoort daar opgevoed te word of wat is die 'doel van die opvoeding' nie. By die besinning oor die opvoeding moet lewensopvatlike en wêreldbeskoulike vraagstukke en antwoorde daarop, buite rekening gelaat word (Oberholzer, 1968, p. 18). Die essensie moet in sy naaktheid "tot spreke" kom en wel op onbevooroordeelde wyse.

4.4 Die voorwaardes en vereistes vir die fenomeno=logiese pedagogiek

C.K. Oberholzer kan seker sonder teenspraak bestempel as die vader van die fenomenologiese pedagogiek in Suid-Afrika. Hy het met die verskyning van sy "Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde (1954) die fondament hiervoor gelê en as kampveg=ter daarvoor opgetree. Hy het verder die fenomeen van die opvoeding in sy karakteristieke verskyningsvorme, aangedui (a.w. pp. 3 - 8).

4.4.1 Vereistes vir die wetenskap van die opvoedkunde

Die opvoedkunde is die leer oor die opvoeding as 'n praktie=se aangeleentheid. Dit is 'n leer, 'n beskouing, 'n teorie, 'n sisteem of wetenskap wat sy ontstaan en uitbou te danke het aan die feit dat oor die opvoedingsfenomeen besin en selfs eksperimentele werk uitgevoer word. Die uitgangs- of die vertrekpunt is en bly die verskynsel self, naamlik <u>die feit van die opvoeding</u>. 'n Wetenskap as wetenskap kwel hom nie oor die nuttige en die lewensbevorderende nie, want dit

is geen teoretiese of rasionele aangeleentheid nie. Dit is ook 'n waardevrye of waarderingsvrye aangeleentheid. (Per= soonlike oortuiging en/of gevoel mag geensins invloed hê nie). Wetenskap is daardie sistematiese beoefening, besin= ning en navorsing, ook langs eksperimentele weg, waarby aan sowel die oogmerke as die resultate van die ondersoek, nie die stempel van 'n besondere rangorde van waardevoorkeur ge= voeg word nie. Die wetenskap maak newestellinge; hy onder= skei en ondersoek deur middel van die ordenende en rangskik= kende verstand. Newestellinge en onderskeidinge wortel in die kennende bewussyn, terwyl teëstellinge uit die waarde= rende bewussyn voortkom (Oberholzer, 1954, pp. 53 - 59).
Dit is duidelik dat Oberholzer die sogenaamde "standpuntlo= se standpunt" baie sterk beklemtoon - daar mag geen ideolo= giese bevangenheid (Loch) bestaan nie teneinde 'n ware we= tenskaplike besinning te kan bereik. Dan vervolg Oberholzer dat die empiriese opvoedkunde in sy ondersoek beperk is tot die feite van die opvoeding en dit sluit beginsels uit. Hierdie feite wat ondersoek word, word ondersoek deur erva= ring, waarneming en proefneming. Die prinsipiële opvoedkun= de hou hom besig met die bepeinsing van kernvraagstukke waar= na die opvoedingsfenomeen verwys en wat daarmee in verband staan, en dit staan nie in verband met besondere beginsels wat moontlik uit 'n partikuliere lewensopvatting voortvloei en die grondslae daarvan vorm nie. Die opvoedkunde het met 'n dubbele synshoedanigheid te doen, naamlik die werklikheid wat is en die werklikheid wat moet word. Die prinsipiële opvoedkunde het grootliks met hierdie werklikheid wat moet word te doen en dit kan alleen word langs die weg van wil en waardebepaling. Die omvattende van die wêreldbeskoulike of

die lewensopvattende denke spreek hierby en dit is oneindig meer as suiwere teoretiese aangeleentheid (Oberholzer, 1954, pp. 70 - 75). En dan op p. 76 die stelling: "die prinsipiële opvoedkunde is in dié sin 'n normatiewe wetenskap dat dit die norme bestudeer, beskrywe en verklaar, maar hulle nie voorskrywe nie". Daarteenoor kom elke teologie met 'n belydenis en aansluitend 'n moraalstelsel. Dit is deurgaans voorskrywend van aard en hoe onmisbaar en noodsaaklik ookal vir die bestaanwyse van die mens, is dit nie wetenskaplik nie en ook nie fenomenologiese besinning oor die opvoedingsverskynsel nie en mag dit eintlik nie (a.w. p. 80). In die noukeurigste toespitsing op en 'n diepgaande ontleding van die fenomeen van die opvoeding, lê, nie alleen die uitgangspunt vir die opvoedkunde in die algemeen nie, maar vir die prinsipiële opvoedkunde in die besonder. Alleen deur hierdie fenomeen te deurskou - fenomenologies te deurgrond, (te reduseer) kan die "essensie" van sowel die ontmoeting as opvoedingsdaad as die "wesenlike" van die begrip opvoeding, aan die lig tree. Die wetenskap is 'n beskrywende en verklarende aangeleentheid en geen voorskrywende nie. Die antropologiese aard van die opvoedingsverskynsel dui op 'waar' die verskynsel vandaan kom en 'waaruit' dit voortkom, dit wil sê wat die faktore is wat aanwesig is in die menslike bestaan wat verantwoordelik is vir hierdie verskynsel. Die ervaringsgegewens omvat dus die vertrekpunt, terwyl die gegewens vir die teologie openbaringsgegewens is (a.w. pp. 83-84, III). Die opvoedkunde moet suiwer wetenskap wees en bly. Elke lewensopvatting, sê Oberholzer, dra 'n adjektief en geen wetenskap kan van 'n adjektief voorsien word nie - dus moet die opvoedkunde neutraal staan (a.w. p. 265).

4.4.2 Dië metode vir hierdie wetenskap

Die fenomenologie is 'n wysgerige sisteem wat gesien moet word as die uitkoms van kritiese bevraging wat gelei het tot 'n aksentverskuiwing ten gunste van die essensie van weten=skapsbeoefening, en gedra deur 'n ander wyse van benadering. Die grondmotief van die fenomenologie is sonder enige twyfel ook 'n rasionele verantwoording van die kennis ten einde aan 'n besondere kenmerk van die wetenskaplike kennisvorm, naam=lik die rasionaliteit daarvan, te voldoen. Wanneer die fe=nomenologiese epoché nou op die verskynsel van die opvoeding toegepas word, word die wêreld wat altyd voorhande is, tus=sen hakies geplaas. Die oordeel ten aansien van haar be=staan of nie word opgeskort en al wat oorbly moet die gesog=te apodiktiese evidensie wees. Hierdie fenomenologiese re=duksie van alles wat as werklik beskou word, verander nie aan die feit dat die voorstellings, gewaarwordings in die be=wussyn bly bestaan as verteenwoordigers van die tussen-ha=kies-geplaasde buitewêreld nie. Die gegewens van die bewus=syn is betekenisvol. Die fenomenoloog ervaar dinge (die wêreld) en dit bly aan hom verskyn soos vroeër maar hy glo nie net aan die natuurlike ervaring nie; hy neem geen stand=punt in nie en skakel alle oordele en positiewe wetenskappe uit. Al die fenomene het met voorstellinge, bestaan, geldig=heid, bepalings en doelstellings in die epoché agtergebly - net die bewussyn bly oor - suiwer, transendentale bewussyn bly as fenomenologiese residu oor. Die gehele wêreld, aan=vanklik tussen hakies geplaas, is vir die suiwere bewussyn tot fenomeen geword. Die fenomenologiese-reduksie laat ons begryp die wêreld is tussen hakies geplaas, maar nie verdwyn

nie - ons dink nog altyd iets. In die eidetiese reduksie rig die bewussyn sig nie op konkrete voorwerpe wat ek dink nie maar dit rig sig op die struktuur van die denke en van die voorwerpe wat ek oordink. Dit rig sig op die "eidos" - die "wese", die "essensie". Hierdie eidetiese reduksie wil die algemene vorm van dinge bepaal, die gegewens van die be= wussyn herlei tot hulle essensiële vorm, tot hul idee - tot die wesensaanskouing. Dit beteken nie dat die konkrete, die individuele en besondere, genegeer word nie. Inteendeel dit is tegelyk universeel en individueel. In die individuele en konkrete moet ons die universele waarneem (Oberholzer, 1968, pp. 230 - 237). Die metode dus laat ons dan die op= voedingsverskynsel in sy universaliteit begryp, soos dit orals in die wêreld verskyn as 'n menslike doenigheid, as 'n werklikheid en tog ook as 'n besondere aktiwiteit van die mens, sonder enige ander bykomstighede wat betref motiewe, doeleindes en dies meer. Die eidetiese reduksie trag om die gegewens van die bewussyn, tot hulle alleressensieelste vorm of 'eidos' te herlei. Langs die weg van verdere opskorting van bepaalde fasette van ons belewinge bly uiteindelik slegs die gesuiwerde, wesenlike struktuur van die verskynsel in die vorm van suiwere subjektiwiteit oor. Hierdie subjekti= witeit is geen subjektivisme nie, maar die grond vir die ob= jektiwiteit daarvan. Die fenomeen is verobjektiveerde sui= were rede. Hierdie waarneming is dan die vergestalting van die suiwere bewussyn. Die fenomenologiese reduksie of epoché laat die bewussyn in sy suiwerheid onaangeraak, die totale wêreld het vir die suiwere bewussyn fenomeen geword, dog die wêreld verdwyn nie in die proses nie. Die kenbare staan sentraal - die kenner is neutraal.

4.4.3 Die essensiepedagogiek - pedagogiese kategorieë

'n Fenomenologies-georiënteerde pedagogiek het tot taak die aanhoudende kritiese bevraging van die essensie van die pe= dagogiese wetenskapsbeoefening. Die fenomenoloog moet deur= dring na die essensiële van die fenomeen. Om iets te snap van die pedagogiek, is Oberholzer oortuig, moet dit op 'n fenomenologiese-reduksiemetode geskied. Daartoe is nodig dat die ontiese gestruktureerdheid of wesenlike samestelling van sowel die kind as die volwassene in hulle dialogiese be= trokkenheid op mekaar aan die lig gebring moet word. Dit bring mee dat 'n gerigtheid van die bewussyn op die essensie van die opvoedingsverskynsel noodsaaklik is met die gepaard= gaande epoché as die tussen-hakies-plaas van eie vooroordele, vooringenomenhede, vakwetenskaplike uitsprake, lewensopvat= telike medesprekinge ensovoorts. (Religieuse geloofsoortui= ging?) (Oberholzer, 1968, pp. 238 - 241).

Wanneer Oberholzer nou die opvoedingsfenomeen fenomenologies reduseer kom hy tot die insig dat daar verskeie pedagogiese kategorieë onderskei kan word in die "oerintermenslike ge= beure-in-gesitueerdheid" (dit wil sê die essensies sê dit vir hom!) Die kategorieë is:

(1) die van steungewing - steungewing maak die essensie uit van wat as eksistensiële ontmoeting tussen 'n volwassene en volwassewordende gekwalifiseer is;

(2) die van verwagting- die mens tref sy wêreld nooit vol= tooid aan nie, hy moet dit steeds bewerk en verower.

Die pedagogiese gebeure is deurweef van verwagting en afwagting;

(3) die van toekomstigheid - die betrokkenheid van nie-vol=wassene met die volwassene vind plaas met die oog op die toekoms van die nie-volwassene;

(4) die van ontmoeting - dit berus op die kommunikasie tus=sen die volwassene en die volwasse-wordende - die be=kendmaking van die volwasse - wordende met die onbeken=de;

(5) die van normatiwiteit - berus op die menslikheid, die kultuurvorming, singewing en sinbetekening van norme; die rigtinggewende en waardebepalende van die normatie=we wat aanwesig is in die raamwerk van die menslike kul=tuur;

(6) die van ongeslote gesitueerdheid - die mens is permanen=te openheid, nie gebonde aan 'n vaste patroon of baan in sy ontwikkeling nie. Die wêreld van die kind is een van situasieveranderlikheid;

(7) die van veilige ruimte - die kind is volledig mens en as mens is hy wese wat self iemand wil word. Hy het egter nood aan 'n volwassene want in sy strewe om ie=mand te wil word, belewe hy onveiligheid, nood en onse=kerheid en hy verlang na 'n veilige en geborgde ruimte wat alleen die volwasse begeleier hom kan verskaf;

(8) die van eksplorasie - die wêreld rig 'n uitnodiging aan die kind om dit met hom te waag - die eksplorasie is die uitgaan tot die wêreld teen die agtergrond van die veilige ruimte wat hom deur die volwassene gebied word, deur eksplorasie kom hy tot emansipasie;

(9) die van simpatieke gesagsleiding - die kind openbaar 'n behoefte aan gesag, tewens die kategorieë van normatiwi= teit, veilige ruimte en eksplorasie, impliseer die van simpatieke gesagsleiding;

(10) die van vryheid tot verantwoordelikheid - die pedago= giese gebeure is 'n steungewende gebeure en dit is ook bemeestering van die vryheid as die aanvaarding en die dra van verantwoordelikheid. Die mens as ontiese onge= slotenheid is terselfdertyd vryheid, maar die vryheid as moontlikheid en ook as geleentheid - dog hy is nie vry in die sin dat hy normloos en ongebonde sou wees nie, met ander woorde vryheid as opgawe;

(11) die van volwassenheid - al die kategorieë hierbo genoem is in hul funksionele opset afgestem op volwassenheid, dit dra en rig al die ander kategorieë. Die hulpeloos= heid, hulpbehoewenheid en steunsoekenheid verander ge= leidelik in selfbepaling en selfstandigheid (Oberholzer, 1968, pp. 264 - 288).

4.4.4 Die sogenaamde pedagogiese kriteria

Oberholzer sê vervolgens dat dit in die pedagogiese gebeure ook gaan om die kritiese verantwoording van 'n prinsipiële pedagogiek as essensieel essensie pedagogiek waardeur dit onvermydelik word om nie ook die pedagogiese raak te sien as handeling in die pedagogiese situasie en dit te fundeer in die synsheid daarvan volgens 'n ideologiese waardeleer nie. Die oerfenomeen kom nie net deur die bewussyn aan die hand van die pedagogiese kategorieë tot werklikheid of spre=ke nie maar ook deur sekere kriteria. Hierdie kriteria moet van enige en elke vorm van naturalistiese en nihilistiese en ook van teïsties - metafisiese denke gestroop wees. Hier=die kriteria moet geld vir sowel die opvoeder as die opvoede=ling. Die kriteria wat met fenomenologiese reduksie aan die lig kom is die volgende:

(1) die kriterium van menswees as persoonwees - die mens as persoon is ook subjek en in die pedagogiese gebeure is die opvoedeling mede-subjek vir die opvoeder en ook die opvoeder mede-subjek vir die opvoedeling. Menswees in die intermenslike gebeure moet ook as persoonwees erken word en dit sluit enige vorm van verobjektivering, ver=dingliking en versaakliking uit. Die persoonwees im=pliseer ook draer van waardigheid te wees en dit is 'n eis sowel as 'n norm vir die beoordeling van die peda=gogiese gebeure;

(2) die kriterium van die verstaan en die beantwoording van die nood van die noodhebbende - die kind het nood aan

die steun van die volwassene. Om te kan help moet die volwassene kan verstaan en daarvoor moet hy in dialoog met die kind tree sodat die sonder vrees en in vertroue die steun kan aanvaar;

(3) die kriterium van die geslaagdheid van affektiewe geborgenheid - die kind is vol vrees en voel onveilig in die vreemde wêreld om hom en dit sluit die volwassene in. Dit is dan die taak van die opvoeder om aan die op=voedeling daardie veilige ruimte te bied waarin hy kan ontwikkel en sin gee aan dit wat hom omring;

(4) die kriterium van dankbaarheid - vertroue in die op=voeder wek selfvertroue en moed en die wil om dit te waag met die toekoms, hierdie gesindheid vloei voort uit die kind se dankbaarheid vir die steun en veilig=heid deur die opvoeder gebied;

(5) die kriterium van die normsentrisiteit - die mens is gemoeid met norme en ook die pedagogiese is 'n genor=meerde gebeure. Die kind se aanroep van die volwassene beteken wesenlik sy roep na die gesag van norme. Hier=die normsentriese kom uit die ontiese samestelling van die pedagogiese gebeure self en dit is 'n verklanking van die eise van ware menslikheid;

(6) die kriterium van die simpatieke gesagsleiding - die pedagogiese gebeure is 'n gesagaanvarende, gesagserken=nende en gesagseerbiedigende gebeure vir sowel die op=voedeling as die opvoeder. Hierdie gesag is egter sim=

patieke gesagsleiding as onvoorwaardelike konformering met die gesag van die norme. Gesag is fundamenteel in die pedagogiese gebeure;

(7) die kriterium van die self-iets-moet-doen- die kind wil-self-iemand-wees en daarmee moet noukeurig rekening ge=hou word. As persoon is hy steeds individu daarom dat hy dinge self moet doen - hy moet leer om selfbepalend op te tree en die volle geleentheid daartoe kry;

(8) die kriterium van behoort-te-wees - die opvoedeling moet steeds gesien word soos hy behoort te wees. Elke mens wil weet dat hy iets beteken en dat hy waardigheid en eiewaardigheid het;

(9) die kriterium van die geldigheid van behoorlikheidseise - opvoeding impliseer steungewing aan die steunbehoewen=de in sy onderwegwees na volwassenheid. Pedagogiese gebeure is geen blinde kousaal-meganiese gebeure nie, maar menslike gebeure as selfleidende gebeure. Die mens as openheid is tot keuses verplig dit wil sê keu=ses ten opsigte van toelaatbare/nietoelaatbare, behoor=like/onbehoorlike. Die opvoedeling moet onder die be=sef gebring word dat daar naas natuurwetmatighede ook sedelike verpligtinge en onskendbare eise bestaan;

(10) die kriterium van die verowering van die vryheid - as moontlikheid is die mens ook vryheid en kragtens die vryheid is hy subjek en daarby subjek-as-persoon. Sy vryheid is sy gawe-met-opgawe. Hy moet die vryheid wat

> ontologies is, eties verwerf. Die verowering van sy vryheid kan alleen onder die simpatieke gesagsleiding van 'n simpatieke volwassene geskied, sonder die steun kan hy die prooi word van sy drifmatighede. Die op=voeder moet in sy ontmoeting met die opvoedeling laas=genoemde die geleentheid bied om hom van die konkrete aanwesigheid van die opvoeder geleidelik los te maak en also sy vryheid te verower.

Hierdie kriteria geld as eise aan die hand waarvan die ver=houding tussen opvoeder en opvoedeling ten goede van beide moet gedy; hulle is nie net formeel nie, maar ook materieel want hulle geld met noodwendigheid en algemeengeldigheid. Tot op hierdie punt, sê Oberholzer, kan die beoefenaars van die prinsipiële pedagogiek die weg met enige en elke ander beoefen want daar is geen partikuliere oortuigings of opvat=tings wat dit verhinder of onmoontlik maak nie (Oberholzer, 1968, pp. 289 - 325). In sy bedinking van die pedagogiese as suiwer antropologiese fenomeen in sy ontiese gestruktu=reerdheid het hy teen geen lewensopvatting probeer beveg nie, maar ook in geen enkele sy vertrekpunt geneem nie. Dit was 'n poging tot deurgronding van 'n oerfenomeen om dié aan die hand van fenomenologiese reduksie beskrywend te deurgrond, bedinkingskategorieë te ontwerp en beoordelingskriteria aan te bied waarmee enige lewensopvatting in sy eventuele be=dinking van die pedagogiese ook rekening behoort te hou (Oberholzer, 1968, p..328). Opvoeding as die gegewene moet dus gereduseer word tot sy essensies sonder dat die onder=soeker enige oortuiging of geloof sal laat meewerk in die reduksie of singewing aan die essensies.

4.5 Die noodsaaklikheid van die opvoeding

Oberholzer dui verskeie beweegredes aan vir die noodsaaklik=heid van die opvoeding dog nie juis op grond van sy fenome=nologiese reduksie van die opvoedingsverskynsel nie. Die insigte wat langs die weg van genoemde reduksie verkry is, dien daartoe om ook ander fasette van die opvoeding te ver=helder - dit is nie 'n frontverandering nie slegs 'n aksent=verskuiwing na die werklikheid en die betekenisvolheid van die intermenslike gebeure binne die kultuurhistoriese milieu waarin die mens ook as sosiale wese hom bevind. By die nood=saaklikheid vir opvoeding moet die mens in al sy samelewings=verbande gesien word en nou sal die klem op die opvoeding en sy betekenis vir mens en maatskappy val. Die mens moet 'n taak op menswaardige wyse vervul. Die opvoeding tot die resultaat hang nou saam met 'n waardeleer wat eties-ideolo=gies gefundeer is en wat ook sosiaal-kultureel-histories be=paal word. Hiertoe word nou benodig 'n 'stuurapparaat' en die lewensopvatting is die aangewese (a.w., pp. 328 - 332).

Afgesien van die feit dat opvoeding noodsaaklik is teneinde die wordende-volwassene te lei, te rig en te vorm tot waar=dige, genormeerde en nuttige volwassene wat aanpas en inpas in die veelvuldige fasette van die samelewingstruktuur, moet die opvoeding ook plaasvind volgens Oberholzer, op grond van

(a) die hulpbehoewenheid, afhanklikheid en steunbehoewenheid van die nog-nie-volwassene. Vir die kind se ontwikke=ling van karakter en sedelike bewussyn, die onderskei=dende vermoë, wils- en gewetensvorming, is die opvoeding noodsaaklik.

(b) Die objektiewe eise van die kultuur maak ewe-eens die opvoeding noodsaaklik. Doelbewuste, opsetlike en stel=selmatige inleiding en inlywing van die volwassene-wor=dende in en by 'n bepaalde kultuurverband en kultuurge=meenskap, is noodsaaklik want die kultuuruitinge waarby die inlywing moet plaasvind, is die uitdrukking en die vergestalting van bepaalde waardes wat gehuldig word. Hierdie waardes en hulle beslag op die doen en late van die mens verleen die mens sy status van menswees en sin en betekenis aan sy bestaan. Hierdie waardes het be=paalde rangordes en normeringstendense en dit is nood=saaklik dat die volwasse-wordende deur die opvoeding daartoe gebring moet word.

(c) Die religieus-antropologiese visies maak ook die op=voeding van die mens in 'n buitengewone mate noodsaaklik, selfs gebiedend.

Die noodsaaklikheid van die opvoeding setel nie net in die inskakeling by die ekonomiese en sosiale problematiek nie, maar ook in die lewe van wil en waardebepaling - in die ewige nood van die mens en veral ook in 'n partikuliere lewensvisie dit wil sê 'n religieuse, 'n spesifieke Christelike lewensop=vatting en mensbeskouing. Die lewensopvatting bepaal dan dat die opvoeding noodsaaklik is, maar dan nie op grond van em=piries-verkreë wetenskaplike gegewens of op basis van 'n be=paalde kultuurinhoud en - visie nie. Die religieuse lewens=opvatting huldig 'n unieke beskouing oor die mens met in=sluiting van die kind en die lewenswaardevolle (Oberholzer, 1968, pp. 332 - 348).

4.6 Die moontlikheid en die grense van die opvoeding

4.6.1 Die moontlikheid

(a) Die mens leen hom vir opvoeding omdat hy moontlikheid en onafgeslotenheid is. Indien die opvoeding sou omskrywe word as die bemoeienis van 'n volwassene met 'n volwas= sene-wordende om laasgenoemde se bestaan 'n bepaalde loop te gee, dan steun hierdie moontlikheid op die on= voltooidheid en die onvoltooibaarheid van die menslike bestaan. Dit is duidelik, sê Oberholzer, dat die vraag na die grense van die opvoeding in 'n besondere mate deur ons visies op die mens vanuit lewensopvatlike en wêreldbeskoulike standpunte bepaal sal word. Die moont= likheid van die opvoeding moet op die een of ander wyse met die onvoltooibare bestaanswyse van die mens in ver= band gebring word. Die mens is opvoedbaar omdat hy per= soon is en ongeslote is. Dit maak ombuiginge in beson= dere rigtinge moontlik, en dit is opvoeding (Oberholzer, 1968, pp. 363 - 364).

(b) Vervolgens voer Oberholzer aan dat die mens opvoedbaar is omdat hy 'n sedelike wese is. Dit impliseer dat die mens 'n kies- en 'n keurvermoë het, dit wil sê die mens kan besluit tussen moontlikhede in vryheid en dan deur eie kraginspanning sy keuse verwesenlik. Omdat dit so is, bied die volwassene-wordende mens die moontlikheid om op te voed en te beïnvloed ten opsigte van wils- en waarderingslewe. As sedelike wese bied die mens juis die moontlikheid vir wils- en gewetensvorming.

(c) Die mens se inherente sin vir waardes en sy verbonden= heid met 'n ideële waarderyk maak die mens ook opvoed= baar. Die verbondenheid met waardes en die vryheid om te gehoorsaam of te veronangsaam omvat die moontlikheid om in die rigting van 'n bepaalde rangorde op te voed en opgevoed te word.

(d) Die feit dat die mens nie net te make het met wat hy is nie maar ook en veral met wat hy moet word - dit wil sê nie net 'n teoretiese aangeleentheid nie, maar ook 'n ideologiese, bring ook mee dat die kind se ingebore moontlikhede gekanaliseer kan word onder die gesag van die sedelik-toelaatbare.

(e) Ook die feit dat die kind iemand is wat self iemand wil word en wat dit nie kan word sonder die steun en leiding van die volwassene nie, bring mee dat die kind hom laat opvoed.

4.6.2 Die grense

Soos by Langeveld en Hoogveld, sien ook Oberholzer die grense van die opvoeding as
(a) in die tyd,
(b) die aandeel van erflikheid en
(c) die vraagstuk van eventuele veranderbaarheid van die menslike geaardheid as sodanig.

Die grense in die tyd staan in verband met die aanvangs=

grens - soos Langeveld dit stel as die moment waarop die kind hom aan gesagsuitoefening onderwerp, doen ook Ober=holzer. Die oorgangsgrens is daardie stadium waarin die volwassene-wordende uitwendige gesagsuitoefening sino=niem vind met innerlike begrip van verantwoordelikheids=aanvaarding. Die boonste of uiterste grens is daardie tydstip waarop die formele opvoeding afgehandel is en daar slegs nawerking en, of selfopvoeding plaasvind. Dan word ook nog die dooie grens of geen grens genoem dit wil sê waar daar geen moontlikheid tot opvoeding is nie weens algehele onopvoedbaarheid weens genetiese of dergelike gebreke (Oberholzer, 1968, pp. 361 - 379).

4.7 Die Essensiepedagogiek by C.F.G. Gunter

C.F.G. Gunter is, net soos C.K. Oberholzer, een van die be=langrikste eksponente van die essensiepedagogiek in Suid-Afrika. Ewe as Oberholzer staan Gunter ook die metode van fenomenologiese reduksie voor ten opsigte van die opvoedings=verskynsel. Juis omdat Gunter ook soos Oberholzer 'n pionier was op die gebied van die fenomenologiese pedagogiek is sy invloed in Suid-Afrika wyd en deurdringend. Hy dui dan ook die essensies van hierdie pedagogiek vervolgens aan.

4.7.1 Die kenmetode

Gunter stel dit dat by die opvoedingsverskynsel begin moet word en wel soos dit sigself in die opvoedingsituasie openbaar.

Die fenomenologie is 'n kenmetode en 'n alternatief vir die metafisiese metode. Dit breek van die subjek-objekrelasie weg en gaan in sy ondersoek uit van nóg die subjek nóg die objek. Dit verwerp die wysgerige stroming van die realisme (empirisme) en die idealisme (apriorisme of rasionalisme) en wil terugkeer tot die oorspronklike ontmoeting met die wê= reld en nie los en geabstraheer van die mens nie. Mens en wêreld vorm 'n eenheid van wedersydse implikasie. Kenteore= ties beskou is die eenheid van mens en wêreld waarin elkeen van die twee pole in hul relasionele synsbetrokkenheid op mekaar wesenlik vir die ander is, die grondslag van die fe= nomenologie. Die fenomenologie is die metodiese openbaar= making van die gegewene (fenomeen of verskynsel) soos dit in sigeslf openbaar is. Die empirisme sowel as die rasionalis= me maak die fout dat hulle verklaringspogings op dieselfde onbegronde voorveronderstelling of aanname berus naamlik dat die subjek van die ervaring in die objek van die erva= ring primêr en oorspronklik twee op sigself staande en onder= ling onafhanklike, van mekaar geïsoleerde pole is wat deur 'n metafisiese kloof geskei is. Dit lei enersyds òf tot 'n eensydige objektiwistiese besinning òf andersyds tot 'n een= sydige subjektiwistiese besinning van die ervaring. Beide metodes berus op die onkritiese aanvaarding van die natuur= like fenomeenbegrip. Daarteenoor wil die fenomenologie die vanselfsprekenheid van alle fenomene van ons natuurlike er= varing begrond of fundeer in die fenomene van die oorspronk= like ervaring voordat allerlei refleksiewe oordele daaroor gefel of allerlei teoretiese konstruksies daarop geplaas kan word (Gunter, 1969, pp. 20 - 25).

4.7.2 Die doel met die fenomenologiese reduksie

Die eerste taak van die prinsipiële pedagogiek is om by die opvoedingsfenomeen self te begin en dit te deurskou en te re= duseer om sodoende die antropologiese grondslae en wesensken= merke te ontdek. Hierdie deurskouing lei tot die vrae waar= om daar by die mens opvoeding is en waarom die volwassene 'n wese is wat opvoed en die kind een wat opgevoed word - dus die vraag na die antropologiese verworteling of fundering van die opvoedingsverskynsel.

4.7.3 Die antropologiese grondslae van die opvoedings= verskynsel soos geformuleer deur Gunter

(1) die kind is nie die mens wat hy behoort te wees nie, ook nie wat hy kan wees nie,

(2) die kind kan anders wees en wil selfstandig word,

(3) die kind is nie 'n objek maar 'n onvervreembare subjek van handeling dus bewus-syn en vry-syn in die wêreld. Subjek-syn impliseer ongeslotenheid.

(4) die kind wil self anders wees - iemand wees,

(5) die kind is afhanklik en hulpbehoewend.

Hierdie antropologiese strukture dui aan dat die kind opgevoed moet word, kan word en wil word. Op grond van liefde, die besef van die nood en afhanklikheid en die aanvaarding van verantwoordelikheid vir die kind, inisieer die volwassene die opvoedingsituasie.

Die opvoedingsdaad se wesenskenmerke is dat dit 'n bewuste

doelgerigte, opsetlike en beplande handeling is met die doel om 'n verandering ten goede in die kind te help bewerkstel= lig. Die opvoedingsverskynsel openbaar drie belangrike kom= ponente, naamlik die opvoeder met opvoedingsmiddele, die op= voedeling en die doel. Die totaaldoel is die bereiking deur die kind van volwassenheid waarvan die essensiële kenmerke selfstandigheid is - dit wil sê verstandelik en geestelik, vryheid, verantwoordelikheid, selfdissipline, selfbepaling en bekwaamheid en bereidwilligheid tot die behoorlike verrig= ting van die eie lewenstaak.

Die opvoedingsituasie is 'n omgangsverhouding waaruit die pe= dagogiese bemoeienis vloei. Die volwassene maak 'n seleksie van die wêreld van kennis, waardes en kultuur, om die kind ten goede te beïnvloed. Op sy beurt antwoord die opvoedeling op die bemoeienis en 'n verhouding wat wesenlik 'n gespreks= verhouding is, ontstaan. Hierdie verhouding is 'n persoons= verhouding, gekenmerk deur liefde, respek, normatiwiteit en gesag (Gunter, 1969, pp. 79 - 87).

4.7.4 Die pedagogiese kategorieë

Gunter toon ook, soos Oberholzer, dat daar fundamentele vorme of beginsels van denke - dit wil sê kategorieë ten opsigte van die pedagogiese bestaan. Ten opsigte van die denke is hierdie kategorieë a priori - dit wil sê van te vore; deur hulle word die essensiële eienskappe van die mens en die op= voedingsgebeure uitgespreek (Gunter, 1969, p. 107). Vervol= gens gaan Gunter voort om die primêre antropologiese katego=

rieë te bepaal (a.w. pp. 108 - 111). Die pedagogiese kate=gorieë soos geopenbaar in die opvoedingsfenomeen sien hy as (a) bemoeienis, (b) hulpverlening, (c) steungewing, (d) leiding (begeleiding), (e) begeleide ontwikkeling en volwas=senheid, (f) ontmoeting, (g) dialoog, (h) aanvaarding, (i) liefde, (j) respek en vertroue. In hierdie kategorieë kom die essensie van opvoeding tot spreke en hiersonder kan opvoeding in sy ware sin nie bedink word nie. Daar kan ook nog die kategorieë van doelgerigtheid, normgerigtheid, ge=sagsuitoefening, kennisoordraging en --verwerwing bygevoeg word. Gunter praat ook van die pedagogiese norme waarin die kind as subjek sentraal staan en wat voortspruit uit die pe=dagogiese kategorieë. Hieronder sien hy 'volwassenheid' as finale en oorkoepelende norm.

4.7.5 Die doel van die opvoeding

In sy "Aspekte van die teoretiese opvoedkunde" (1968) formu=leer Gunter die doel van die opvoeding as 'n toegespitsheid op die ontwikkeling van die hele kind - dus ook die hart (wil en gevoel). Die doel is ook geestelike volwassenheid, dit wil sê selfstandigheid, verantwoordelike selfbepaling, vry=heid, verantwoordelikheid en selfdissipline. Dit sluit ook positiewe vorming van die sedelike karakter in en die ontwik=keling van die hele persoonlikheid van die volwasse-wordende (a.w. pp. 9 - 11). Hy omskryf volwassenheid ook as die self=standigheid van die mens as 'n subjek van handeling in sy re=lasie tot die wêreld, die medemens en God; ook as subjek van keuse en beslissing. Dit impliseer 'vryheid' of die 'vry-syn'

van die mens as subjek, 'n outonomie of selfstandigheid van syn. Hierin antwoord die mens op sy aangesprokenheid en transendeer sy besondere situasie in die wêreld om hom self te bepaal. Deur die eie denke, keuse en handeling 'word' die kind voortdurend. Deur sy vryheid bepaal hy homself as mens (Gunter, 1969, pp. 129 - 134). Die vryheid van die mens is egter 'n beperkte vryheid omdat hy as subjek altyd in 'n be= paalde situasie in die wêreld verwikkel is. Daarom is daar faktore van noodsaaklikheid, bepaaldheid of gedetermineerd= heid deurdat 'n veelheid van innerlike en uiterlike faktore 'n belangrike rol in sy lewe van keuse en handeling speel. Sy situasie beperk dus wel sy vryheid maar dit determineer nie sy keuses en handelinge nie. As subjek is hy nog altyd self die oorsprong of outeur van sy keuses, beslissings en wilsdade en weet hy wat hy doen. Daar is egter die beperk= ing dat die mens alleen geregtig is op soveel vryheid van eksterne beheer en beperking as wat hy in staat en bereid is, om goed en voordelig te gebruik deurdat hy die korresponde= rende verantwoordelikheid en verpligting wat sy vryheid as geleentheid hom oplê, aanvaar en nakom - dus selfdissipline. Gunter stel dit ook dat die mens vry is in soverre hy daeliks positief antwoord op sy aangesprokenheid deur God, sy mede= mens en die wêreld. Vryheid is geroepenheid. (In hierdie stellings oor die vryheid kan 'n insiggewende vergelyking ge= tref word met Oberholzer se siening - 4.4.4 punt 10 hierbo p. 91, en ook met Sartre se siening in Hfst. 2). (Gunter, 1969, pp. 135 - 148; Gunter, 1968, pp. 33 - 45).

4.7.6 Die swenk weg van die Fenomenologie

Wanneer Gunter by die einddoel kom, is dit opmerklik dat hy, soos tewens ook Oberholzer doen, die "standpuntlose stand= punt" - nou as't ware tussen hakies plaas en erken dat die opvoedkunde die hulp moet inroep van sy wysgerige wêreld - en lewensbeskouing want vir die laaste grond en finale doel en dus uiteindelike sin van die opvoeding, kan nie volledig deur die opvoedingsfenomeen geantwoord word nie. Die partikuliere inhoude moet van elders gekry word (Gunter, 1969, pp. 171 - 174). Hy sê: die mens is steeds op soek na die onverander= like vaste grond van die tydelike en verganklike want hy moet ware goedheid, vryheid en geluk deelagtig word en homself as volwaardige mens verwesenlik. Die Christelike ideaal is die enigste wat aan al die vereistes voldoen omdat dit omvangryk is en voorsiening maak vir die kind (mens) in sy totaliteit; volle rekening hou met die ervaring en getrou is aan die le= we deurdat dit reg laat geskied aan die mens as fenomeen soos hy kragtens sy eie getuienis van homself in die konkrete er= varing werklik is. Dit hou rekening met die werklikheid wat is, want dit neem sy vertrekpunt in die kind, in sy volledige bestaansituasie: die kind vanweë sy geskapenheid tot 'n ant= woord op die Woord van God, en daarin ook aan die naaste in die wêreld, wat 'n onvervangbare eie waarde en waardigheid besit, maar wat andersyds deur die sonde ook 'n gevalle be= staan en as sodanig tot alle kwaad geneig is en wat dus om= hoog gehelp en gelei moet word (Gunter, 1968, pp. 81 - 85). In sy Opvoedingsfilosofieë (1961, pp. 300 - 301) erken Gunter dan ook die tekortkominge van die fenomenologie. Hy gee der= halwe toe dat die christen-opvoedkundige nie hoef te huiwer

om fenomenologies te begin en aanvanklik sy Christelike le=wensbeskouing so ver en so lank moontlik op te skort nie, om dit dan later by te haal wanneer dit noodsaaklik en onvermy=delik word (Gunter, 1969, p. 226).

4.8 W.A. Landman as eksponent van die Essensie pedagogiek in Suid-Afrika

4.8.1 Sy uitgangspunt

Landman sê die studieterrein van die Pedagogiek kan beskryf word as die werklike opvoedingsgebeure self soos dit hom voor=doen in opvoedingsituasies. Die opvoedingsverskynsel is 'n faset van die lewenswerklikheid self. Die wese en struktuur van die opvoedingsverskynsel as 'n besondere werklikheid uit die leefwêreld, word in Fundamentele Pedagogiek op 'n siste=matiese wyse ontleed en denkend-besinnend beskrywe. Die op=voedingsverskynsel word as vertrekpunt geneem (Landman & Gous, 1969, p. 2).

4.8.2 Sy metode

Die fenomenologiese metode word ook deur Landman aangewend in sy "denkarbeid vir die deurskouing en begryping" van die op=voedingsgebeure soos gevind in die opvoedingsverskynsel self. Hy vind dan ook die grondfeit dat die mens opvoed, opgevoed word, op opvoeding aangewese is en homself in die lewenswerk=

likheid tot opvoeding leen as essensie daarvan. Hy vind ook sekere grondstellinge wat sentreer om die begrip "moontlik en moontlikheid", so is:

(i) opvoeding dan moontlik omdat die kind nie as volwasse gebore word nie,

(ii) kindwees 'n bevestiging van die feit van moontlikheid van die opvoeding as 'n menslike verskynsel,

(iii) die moontlikheid tot pedagogiese steungewing waar be= hoefte ontstaan, persoonlike verpligting en betrokken= heid,

(iv) die kind moontlikheid in wording en dus is die pedago= giese moontlik,

(v) daar die opvoedeling wat iemand wil wees en daarin lê moontlikheid vir opvoeding,

(vi) 'n voorvereiste vir die moontlikheid van die pedagogiese is dat die opvoeder die normatiewe sal verteenwoordig,

(vii) die moontlikheid van die opvoeding afgehandel nadat se= delike selfstandigheid bereik is (Landman & Gous, 1969, pp. 12 - 13).

4.8.3 Nie-fenomenologiese metodes

Vervolgens wei Landman uit oor die verskillende nie-fenomeno= logiese kenmetodes en toon onder andere dat die teïstiese kenhouding voorskrywend te werk gaan en dat dit na-wetenskap= lik is en dus nie aanvaarbaar vir die fenomenoloog is nie om= dat die opvoedingsverskynsel dan vanuit 'n willekeurig-gekose standpunt, wat buite die opvoeding self geleë is, benader word. Hulle lewer dan 'n pleidooi vir die fenomenologiese

reduksie as die metode vir die opvoedkunde as wetenskap, "want die fenomenoloog wil die opvoedingswerklikheid na sy wesenskenmerke onvervals beskryf soos dit sig in die leefwê= reld toon (a.w. p. 29). Die wesenskenmerke of essensies word op dieselfde wyse 'denkend-besinnend geskou' en ontwerp as wiskundige simbole en formules en besit dieselfde aprio= rie. Die algemene vorm van die essensies bly vir almal im= mers dieselfde afgesien van watter partikulier-variërende in= houde partikuliere opvoeders daaraan mag gee kragtens hulle eie wêreld- en lewensbeskouings. Die algemene vorm van die universaliteite (essensies) is gelykblywend en onveranderlik en is met die opvoedingsverskynsel as oerfenomeen gegee"(a.w. pp. 34 - 35). Vir Landman is universaliteit, essensie dus identies met "wet".

4.8.4 Pedagogiese Kategorieë en Kriteria

Eweas by die vorige genoemde pedagoë word die pedagogiese kategorieë en kriteria aangedui as dan ook eie aan 'n ware wetenskap en toon veelal ooreenkoms met Oberholzer se uiteen= setting (a.w. pp. 39 - 71). Op p. 72 - 74 word breedvoerig uitgewei oor volwassenheid as pedagogiese kriterium en as einddoel van die opvoeding, met 'n verwysing dat die mens laastens volwasse is "wanneer sy opvoeding gelei het tot 'n besef van Iemand wat as Opdraggewer hom roep om deur sy lewe die normbeeld van volwassenheid te toon" (p. 74). In sy "Fundamenteel-Pedagogiese Essensies" (1975, p. 98) word veel= seggend deur Landman e.a., gemeld: "Dit het toe duidelik ge= blyk dat die werklike pedagogiese essensies wat aan die lig

getree het vanuit die pedagogiek-perspektief op die opvoed= ingswerklikheid, deur die implementering van die fenomeno= logiese metode, slegs die algemene vorme is waardeur opvoed= ing moontlik is. Om in besondere opvoedingsituasies ver= werklik te kan word, sal hierdie vorme eers van partikuliere inhoude voorsien moet word". Uit die voorgaande blyk dit dus dat Nel, Oberholzer, Gunter, Landman en Gous, almal die opvoedkunde benader en deurskou na aanleiding van die feite of verskynsels (essensies) soos deur Oberholzer (1954, p. 267) geformuleer, naamlik:

(i) alle mense voed op, word opgevoed, is op opvoeding aan= gewese en leen hulle tot opvoeding en

(ii) daar is die noodsaaklikheid vir opvoeding, die moont= likheid tot opvoeding, die sin van opvoeding en die op= voeding het sekere grense.

Hierdie feite moet gesien word teen die agtergrond soos Ober= holzer dit stel (a.w. p. 265): "die teoretiese aspek in die menslike bestaan vorm die grondslag van kenne en wetenskap, terwyl ideologiese aangeleenthede wat met die lewe van hande= ling verband hou, nooit waarde- en propagandavry is nie. Die teoretiese is 'n ondersoekende, beskrywende, ordenende, newe= stellende, klassifiserende en generaliserende aangeleentheid, terwyl die ideologiese 'n onderskikkende, teëstellende en aan bepaalde waardes voorkeurgewende bemoeienis is. Die prin= sipiële opvoedkunde moet as vorm van wetenskap bestaande ne= westellinge en teëstelling newestellend of teoreties onder= soek, maar nie omgekeerd nie. Hiertoe leen 'n fenomenologies-georiënteerde pedagogiek hom want dit het tot taak, die aan= houdende kritiese bevraging van die essensie van pedagogiese

wetenskapsbeoefening (Oberholzer, 1968, p. 240). Die eind=doel van die opvoeding word deur almal gesien as volwassen=heid, hoewel almal nie presies ooreenstem oor wat volwassen=heid alles behels nie.

4.9 Ander meegangers met die Essensiepedagogiek in Suid-Afrika

Behalwe die genoemde voorstanders en uitbouers van die essen=siepedagogiek bywyse van die fenomenologiese reduksie, is daar ook talle medestanders, volgelinge en studente van die genoemde persone wat dieselfde oortuigings huldig onder ande=re P. Pistorius in sy "Kaart en Kompas van die Opvoeding" (1968) wat die verskynsel self laat spreek soos dit beoefe=naars van 'n wetenskap pas (p. 97). Hy onderskei egter tus=sen 'n voorlopige doel en 'n uiteindelike doel (pp. 88 - 89). P. van Zyl in sy "Opvoedkunde I" (1973) gaan ook uit van die fenomenologiese benaderingswyse wat 'n metode is van deur=denking van wat die wesenlike van die verskynsel aan die lig wil bring deur dit te beskryf soos dit werklik is. Dit wil die wesenstrekke van die verskynsel beskryf. Met wesenstrek=ke word dan bedoel daardie trekke wat as samehangende een=heid die verskynsel konstitueer of maak wat dit is. Om tot die wesenstrekke deur te dink, moet die toevallige trekke wat ook aanwesig is, maar wat nie noodwendigheid vir die daar=wees van die verskynsel is nie, weggedink word (p.15). Van Zyl bring egter ook later, in sy betoog die waardebegrip, lewensoortuiging, Christelike beginsels in berekening - (sien pp. 144, 149 - 150, 198 - 199) of dit nou na-wetenskaplik,

bo-wetenskaplik of wat ookal is (Landman, 1972, pp. 92 - 93).

Roos S.G. en Liebenberg C.R. (saam met W.A. Landman) in Op= voedkunde en "Opvoedingsleer vir Beginners" (1971) (p. 29) praat van die gelykblywende, noodwendige, algemeen geldende en universele inhoude word ont-dek en ge-open-baar in die be= studering van die opvoedingsverskynsel soos dit hom toon as opvoedingsgebeure in die leefwêreld. Langs hierdie weg word oopgedek wat opvoedingsgebeure na sy wesenskenmerke is, hoe dit moet verloop om werklike outentieke opvoedingsgebeure te wees en wat die wesenlike vorm daarvan is."

Viljoen, T.A. en Pienaar, J.J. in hulle "Fundamental peda= gogic" (1971) huldig dieselfde sienswyse. Hulle tref 'n ver= gelyking tussen die fenomenologiese en die nie-fenomenolo= giese metodes en toon dat eerstenoemde die verskynsels self deurskou en ondervra teneinde te ontdek en te ontbloot wat hulle in wese en werklikheid is. Daarteenoor het die nie-fenomenologiese metodes die gebrek dat hulle eerder die fe= nomene verduister as blootlê (pp. 33 - 34).

Samevattend mag dit gestel word dat al hierdie genoemde op= voedkundiges uitgaan vanuit die fenomenologiese metode en daaruit die essensiepedagogiek formuleer. Hulle poneer elk= een afsonderlik dat hulle die wetenskap van die opvoedkun= de streng wetenskaplik deurskou vanuit 'n "standpuntlose standpunt" nadat die wêreld tussen-hakies-geplaas is en geen voor- of na-wetenskaplike lewensbeskouing hoegenaamd kan en moet hierdie deurskouing, reduksie en beskrywing beïnvloed nie; alle lewensopvattelike wêreldbeskoulike vraagstukke en antwoorde daarop, moet buite rekening gelaat word. Die op=

voedkunde moet neutraal staan want "dit stel aan die onder= soeker die eis dat hy däär sy staanplek en vertrekpunt sal neem waar ook die ander wetenskapper as bereidwillige om aan die genoemde struktuurvoorwaardes vir egte wetenskapsbeoefe= ning te voldoen, met hom kan gaan staan, ongeag ras, kleur, lewensopvatting en wêreldbeskouing, en met hom die hele pad van wetenskapsbeoefening tot die laaste pedagogiese konsek= wensies kan bewandel" (Oberholzer, 1968, p. 19). Ook wat be= tref die sogenaamde pedagogiese kategorieë of strukture en pedagogiese kriteria, stem genoemde fenomenoloë in meerdere of mindere mate ooreen. Die pedagogiek is vir hulle 'n es= sensiepedagogiek. Opvallend by al hierdie genoemde persone is die ooreenstemming wat daar bestaan omtrent 'n skeiding van die wêreld in 'n gewyde en 'n ongewyde sekulêre terrein, dit wil sê 'n terrein waarop die mens Godbetrokke of Godge= bonde leef, en 'n ander terrein waar dit nie die geval is nie en waarop die mens as wetenskaplike en teoretikus die ver= moë besit om buite genoemde eg menslike relasie te kan tree vir solank hy dit nodig ag om van hierdie beperkende invloed (vir wetenskapsbeoefening altans) los te kom (Schoeman, 1975, p. 43). Dit kom neer op 'n tussen-hakies-plaas van die Christelike lewensbeskouing wanneer die beoefenaar betrokke is by die streng wetenskapsbeoefening van die pedagogiek - 'n dualistiese siening dus!

HOOFSTUK 5

DIE FENOMENOLOGIESE OPVOEDKUNDE OF ESSENSIEPEDAGOGIEK

5. DIE KENTEORETIESE UITGANGSPUNT

Fenomenologie moet gesien word as die uitkoms van kritiese be=vraging wat gelei het tot 'n aksentverskuiwing ten gunste van die essensie van wetenskapsbeoefening, en gedra deur 'n ander=se wyse van benadering. In die pedagogiek is dit 'n strewing weg van die aanvaarde en selfs vertroetelde waarhede van die sisteem sodat alles wat nie op die bevestiging hiervan dui nie, buite die raamwerk van kennisname moet val (Oberholzer, 1968, p. 232).

'n Basiese begrip by die fenomenologie is dit dat mens en wê=reld prinsipieel bymekaar behoort; mens en wêreld, en algemeen gesproke subjek en objek, is slegs twee abstrakte momente van een enkele struktuur, die teenwoordigheid. Die mens is deur=dring van die wêreld, hy is wat hy is in en deur die wêreld; en die wêreld is deurtrokke van die menslike teenwoordigheid. Die mens gee sin aan die dinge, maar nie sonder dat die dinge hom tot singewing nooi nie. Mens en wêreld vorm dus 'n een=heid van wedersydse implikasie.

Fenomenologie is dan die leer van die verskynende gegewe soos dit sigself toon in sy gegewenheid, soos dit in sigself open=baar of in sy eie lig sigbaar is. Die fenomeen is iets van die werklikheid self - deur die fenomene se verskyning is hul=le dinge en wesens wat self aanwesig is by die fenomenoloog.

Die fenomenologie is dus die metode wat hierdie fenomene wil laat sien soos hulle hulleself laat sien; die metode waar= volgens dit wat sigself toon, sigbaar gemaak word, en wel op so'n wyse dat dit sigself toon soos dit in sigself is; dit wil tot die saak (die fenomeen) self teruggaan en dit be= skryf soos dit sigself sou wou laat beskryf (Gunter, 1969, pp. 21 - 22). Hierdie "terug na die saak self" beteken dat die filosoof moet ophou om vanuit allerlei metafisiese posi= sies buite die ervaring die gegewens van die ervaring in hul= le gegewenheid te probeer verklaar. Hy wil die vanselfspre= kenheid van alle fenomene van ons natuurlike ervaring begrond of fundeer in die fenomene van ons oorspronklike ervaring. Dit word gedoen deur 'n metodies-wysgerige refleksie - die reduksie, wat dan die natuurlike ervaring kan reduseer of terugvoer tot die oorspronklike ervaring. Hierdie reduksie is 'n teennatuurlike refleksie wat teen die rigting van ons natuurlike refleksies gaan. Dit is gerig op dit wat in ons natuurlike ervaring en die refleksies wat daarop berus, ver= borge bly hoewel dit as voorwaarde vir die moontlikheid van natuurlike, vanselfsprekende ervaring steeds in alle ervaring aanwesig is. Die fenomenologiese reduksie vereis dat daar by die ondersoek van die sigself-tonende gegewe in die oorspronk= like ervaringsgebeure, alle vooringenome standpunte, wêreld- en lewensbeskouing, alle metafisiese konstruksies, wetenskap= like teorieë, oorgeërfde tradisonele vooroordele, interpre= tasies, opvattings en sogenaamde vanselfsprekende, natuurlike aannames omtrent die onderhawige fenomeen, opgeskort, tussen hakies geplaas of buite werking gestel word (Husserl se Einklammerung). Die fenomenologiese houding is die van 'n geestelike skoue van, en 'n luister na die taal van die feno=

meen self. Die omhulsel van alle toevallige en nie-essen=siële elemente en attribute wat die wese (eidos) van die fe=nomeen verberg, word weggeneem, tussen hakies geplaas of op=geskort, sodat die bewussyn sig onbelemmerd op die "eidos" van die saak kan rig, kan skou en beskrywe (Gunter, 1968, pp. 23 - 25). Die fenomenologiese metode is 'n intuïsietegniek waar intuïsie omskryf kan word as rasionele observasie van die onmiddellik gegewe werklikheid of laaste grond. Dit gaan nie om oorsake of evolusie nie, dit is 'n apriori en gaan om die essensie van die fenomene (Stoker, 1967, p. 307).

5.1 Fenomene

Fenomene is inhoude van die bewussyn; hulle is geobjektiveer=de rede, die uitkoms van die "sprekende logos" soos dit die wêreld of bepaalde gegewens ook as gebeures daarin beteken, singewend waarneem, stig, ontwerp en kleur. Dit is die ont=vouing as die 'tot-spreke-bring' van wat in die logos as't ware verborge gelê het. In die wetenskapsbeoefening gaan dit om die uitleg en interpretasie van 'n oerintermenslike ont=moetingsgebeure in eie synsgestruktureerdheid. Daar moet na die essensie gegaan word waarop die gesuiwerde bewussyn gerig is en in die proses moet alle bykomstighede van voor=oordele, uitsprake, lewensopvatlike, en dies meer in hakies geplaas word (epoché). Die logos moet vanuit sy verborgen=heid en suiwerheid spreek (Oberholzer, 1968, pp. 240 - 244). 'n Pedagogiek op fenomenologiese grondslag moet dus sy ver=trekpunt vind in daardie fenomeen wat as pedagogies kwalifi=seer (a.w. p. 250). Hierdie vertrekpunt is die opvoedings=

verskynsel wat 'n intermenslike gebeure is en as oerfenomeen in 'n ontmoetende situasie tot verwerkliking kom. Dit is met ander woorde die gegewene, die oerfeit, die wet - en dit spreek tot die ondersoeker en 'vertel' vir hom wat hy is.

5.2 Antropologiese grondslae van die opvoedingsverskynsel

5.2.1 Kindwees

Kindwees is vorm van menswees dog wordende mens. Kinderlik= heid as nie-volwassenheid is 'n oerfeit, 'n gegewene met menswees wat daarop dui dat hy as totale mens in kommunikasie met sy wêreld raakgesien moet word (Landman & Gous, 1969, pp. 51 - 52). Die kind is egter onvoltooid, onselfstandig, onverantwoordelik, nie-menswaardig en moet opgevoed word (Gunter, 1968, p. 80). Om hierdie dinge te bowe te kom moet die kind opgevoed, gelei en gehelp word sodat hy menswaardig, selfstandig en verantwoordelik sy plek as mens kan inneem.

5.2.2 Kan anders wees

Die kind kan nie kind bly nie. Hy kan anders wees, dit wil sê die moontlikheid bestaan by die kind om te verander - te word. Daar is egter dinge ('n wêreld) wat die kind moet ver= ower en bewerk en opnuut moet stig. Die kind is egter afhank= lik van die volwassene se bystand om die wêreld te verower. Oberholzer verwys in die verband na die stelling van Kant dat die grootste taak van die mens is om te weet hoe hy sy plek

in die skepping na behore kan vul, dit is om te weet wat 'n mens moet doen om as 'n mens gereken te word (Oberholzer, 1968, p. 253). Van Zyl sê die lewe is vir elkeen 'n geleent=heid tot veredeling of tot ontaarding. Opvoeding is daarop gerig om elke geleentheid as opgawe tot veredeling te waar=deer. Van die begin af word die mensekind ingedra in 'n wê=reld waar sekere ordeninge geld. Dit is 'n veelvormige wê=reld waarop die kind van die begin af op 'n bepaalde wyse 'n greep kry deur die wyse waarop volwassenes hom indra en tuis=maak of opvoed (Van Zyl, 1973, p. 201).

5.2.3 Kind as subjek

Die kind is subjek van handeling. Hy is nie 'n objek of ding nie maar 'n onvervreembare subjek van handeling wat beteken 'n bewus-syn en 'n vry-syn in die wêreld, 'n intensionele ge=rig-wees op, en 'n oop-wees na die wêreld en ander mense, 'n ongeslotenheid wat steeds uit homself uitgaan en essensieel 'n in-die-wêreld-wees is. Hy leer die wêreld ken en beheers, verander en omvorm (Gunter, 1969, p. 80). Hy neem toenemend deel aan die betekenisgewing in ooreenstemming met hoe hy die bestaande betekenisse begryp en as sinvol belewe. Medemense help hom om die wêreld te begryp en daarin tuis te raak. Die kind is afhanklik van opvoeding om die sin van eie bestaan as medemenslike bestaan te soek, te vind en te ontvou (Van Zyl, 1973, pp. 198 - 199). As 'n vrye, selfbewuste en redelike subjek wat in verhouding tot die wêreld en medemens staan, is die kind ook moontlikheid tot kennis van, en kultuurvorming in die wêreld en beskik hy oor 'n moontlikheid van keuse en

beslissing. Daarom ook kan hy opgevoed word en moet hy te= wens opgevoed word want hy moet gaandeweg leer en begrip kry van wat korrek en aanvaarbaar is en hoe hy sy keusevryheid moet aanwend. Die gawe verg inderdaad 'n opgawe (Gunter, 1968, p. 81).

5.2.4 Kind wil anders wees

Die kind wil self ook anders wees - dit is 'n ingebore nei= ging om te ontdek en te verwerf. Die kind openbaar die nei= ging om self dinge te wil doen en te doen; hy wil met ander woorde selfstandig word en dus volwasse wees. Die kind leen hom dus tot opvoeding omdat hy anders kan wees. Die mens is ontwerp; hy lê nie soos 'n ding aan sy faktisiteit gekluister nie, maar sy vryheid laat hom 'n sekere beweegruimte vir sy kan-wees binne 'n ewe werklike, begrensende faktisiteit. Die mens kan gevolglik steeds vooruit en lê daar vir hom verskil= lende moontlikhede oop (Gunter, 1969, pp. 55 - 56, 81). Oberholzer noem dit 'n ontiese openheid as 'n gerig wees op. Dit sou dui op 'n bewerking en verowering van die wêreld wat hy telkemaal opnuut moet konstitueer (Oberholzer, 1968, p. 253).

5.2.5 Afhanklike wese

Die kind is egter ook afhanklik, hulpbehoewend met 'n behoef= te aan en verlange na hulp, steun, onderrig, beheer, wegwys= ing. Oberholzer noem dit eksistensiële nood wat daar by die

kind is (Oberholzer, 1968, p. 48). Die kind wil gelei word om selfstandigheid en volwassenheid te bereik, dit wil sê iemand te kan word wat hy moet word. Vir hierdie gebeurte= nis het die kind leiding nodig om geleidelik sy bestemming te verower. Hierdie wesenstrek van die kind bied aan sy op= voeders die geleentheid om hom omhoog te lei en te help om 'n selfstandige bestaan in ooreenstemming met die eise van behoorlikheid te voer,dit bewerkstellig die opvoedingsitua= sie en maak dit vir die volwassene moontlik om die opvoed= ingsituasie te inisïeer. Wanneer die kind antwoord op die hulp wat hom aangebied word verwerk hy dit om tot sy volwas= sewording by te dra.

Die volwassene is bereid tot die hulpverlening en steungewing aan die kind in sy op weg wees na volwassenheid en dit wel op grond van sy liefde vir die kind en begrip van die kind se nood, behoefte en afhanklikheid. In die proses maak die kind dan ook kennis met die waardes en norme wat gehuldig word deur die volwassene.As volwassene-verstandelik en geestelik is dit hy wat in die kind se situasie intree, hom by wyse van ôf voorbehoedende ôf korrektiewe opvoedingshandelinge met die kind bemoei en in sy handelinge ingryp. In hierdie sin inisieer, bewerkstellig en voltrek hy die opvoedingsdaad met sy antwoord wat hy by herhaling gee op die appêl wat die kind met sy hele bestaan as kind tot hom rig (Gunter, 1969, pp. 81 - 85).

Al die genoemde antropologiese grondslae staan in onlosmaak= like verband met mekaar en vorm eintlik 'n interbetreklike sisteem en vul mekaar sowel afsonderlik as gesamentlik aan

(Gunter, 1969, p. 109).

5.3 Kosmologiese grondslae van die opvoedingsverskyn= sel

5.3.1 Archimedespunt

Die Archimedespunt vir die fenomenologiese opvoedkunde is ge= leë in die opvoedingsverskynsel self, naamlik dat dit 'n ver= skynsel is onder en tussen mense alleen. Dit is 'n bemoeie= nis van volwassenes met volwassene-wordendes op 'n bepaalde manier en met bepaalde oogmerke. Die mens voed op, word op= gevoed en leen hom tot opvoeding. Die aanleidende oorsake vir die ontmoeting is telkens die lewe van handeling van die volwassene-wordende. Die ontmoeting self word deur die vol= wassene teweeggebring op grond van sy gehoorsaamheid aan be= hoorlikheidseise en sy gedrewenheid om steun te gee aan die steunbehoewende (Oberholzer, 1954, p. 4, 103, 136). Dit is dan volgens die fenomenologie by die 'saak self' wat begin word, op die wyse kan die opvoedkunde nie, soos so dikwels in 'n mate in die metafisiese of teologiese sisteemdenke gebeur, kontak met die opvoedingsfenomeen verloor, dit misken of ge= weld aandoen en in eensydigheid verval nie. Die fenomenolo= gie spekuleer nie oor die kind en sy opvoeding vanuit 'n wil= lekeurige voorafbepaalde uitgangspunt buitekant die konkrete opvoedingsituasie nie, maar dit wil juis sodanige spekulasie vermy deur by die fenomeen self te begin. Dit gaan nie om 'n afgeslote sisteem wat op alle vrae finale antwoorde bied wat vir eens en vir altyd moet geld nie. Die egte fenomenologiese

houding is een van openheid. Die fenomenologiese metode stel die opvoedkundige ondersoeker in staat tot 'n suiwerder pro= bleemstelling en - formulering as die metafisiese denke. So word 'n veel beter insig in, en begrip van die wese, struk= tuur en sin van opvoeding verkry, al is dit dan maar hoof= saaklik in 'n formele of algemene sin, as wat enige opvoed= kundige sisteem kan bied wat uit 'n geslote metafisies - of teologies-gefundeerde wêreld- en lewensbeskouing afgelei is. Wanneer die fenomenologiese denkweg gevolg word, word die eiesoortige pedagogiese kategorieë, waardeur die essensie van die opvoedingsfenomeen uitgespreek word, aan die opvoed= ingsverskynsel self ontleen. Uit die fenomenologiese archi= medespunt vir die opvoedkunde volg dit dat die mens, en so ook die kind in die opvoedingsituasie, as 'n onvervreembare subjek van handeling gesien en benader word, maar 'n subjek wat in sy intensionele gerigtheid op die wêreld noodsaaklik uit homself uitgaan, homself buite homself in die wêreld stel. Daar word dus in die opvoeding begin by die kind as eksisten= sie met intensionaliteit (Gunter, 1969, pp. 50 - 55).

5.3.2 Die "wese", noodsaaklikheid en moontlikheid

Opvoeding is wesenlik 'n ingryping deur die volwassene in die natuurlike groei van die kind met die doel om dit te verhaas en 'n behoorlike rigting daaraan te gee; om hom te help om te word wat hy van nature nog nie is nie, maar wat hy behoort te word en ook kan word. Dit is 'n bearbeiding van die kin= dernatuur met die doel om dit te verbeter, om hom te help om sy aangebore gawes of moontlikhede te verwesenlik en reg te

gebruik en van die natuurlike weg op die kultuurpad te kom en daarop te hou. Die opvoedingsfenomeen omvat dus in 'n gelyke mate sowel die _is_ as die behoort-te-wees; albei lê ingebed in, en is wesenseie aan die opvoedingsituasie. Ver= der is opvoeding ook 'n omgangsituasie en die opvoedingsver= houding 'n omgangsverhouding tussen 'n volwassene en 'n vol= wassene-wordende. Wanneer die volwassene antwoord op die nie-volwassene se behoefte aan hulp en leiding en hom tege= moet tree met die spesifieke doel om deur die medium van sy persoon 'n seleksie van die wêreld van kennis, waardes en kultuur invloed ten goede op hom te laat uitoefen sodat hy kan word wat hy behoort te wees, word die wese en doel van die pedagogiese bemoeienis openbaar. Daar is dan gesprek of dialoog tussen die twee partye en as die nie-volwassene die opvoeder se hulp aanvaar, toeëien en verwerk, het die ont= moeting geslaag. Opvoeding is dus 'n doelgerigte gebeure met 'n aanloop, 'n verloop en 'n afloop. Dit duur nie onon= derbroke voort nie. Die opvoedingsgebeure is uiteraard en essensieel 'n hulpverlening (steungewing) en leiding deur die volwassene aan die kind en die aanvaarding en aanwending daar= van deur die kind terwille van sy selfstandig-wording (vol= wasse-wording) in en deur 'n eksistensiële ontmoeting tussen hulle as twee subjekte of persone. Daarom is uitersubjekti= witeit, ontmoeting en gespreksverhouding egte en fundamente= le pedagogiese kategorieë (Gunter, pp. 85 - 93).

Die noodsaaklikheid van die opvoeding lê onder andere daarin dat die kind hulpeloos en afhanklik is en op soek is na steun van die medemens of volwassene. Die opvoeding is juis so ge= biedend noodsaaklik ten einde die hoë status wat ook die kin=

derlike synde kenmerk, tot menswaardige ontvouing te bring. Die kinderwaardigheid roep om tot volwaardige menswaardigheid gesteun te word. Die openheid van die kind met bewustheid van toekomstigheid is 'n bron van die opvoeding. Die mens tref die wêreld nooit voltooid aan nie; hy moet sy wêreld ontwerp, bewerk en bewoon. Dit beteken dat hy gemoeid is met keuses, daartoe het hy opvoeding nodig sodat hy keuses kan maak kragtens gehuldigde waardevoorkeure met hulle geïmpliseerde norme soos deur steungewing gesuggereer en aanvaar is. Juis ook omdat die mens 'n sedelike wese is, wat kan kies en keur, dat die opvoeding sowel moontlik as noodsaaklik word. Hierdie keuses ten opsigte van waardes en norme maak ook dat die mens bouer aan die ryk van die kultuur is (Oberholzer, 1968, pp. 331 - 338), en dit maak ook opvoeding noodsaaklik. Verder voer Oberholzer aan dat opvoeding ook noodsaaklik is as gevolg van religieus-antropologiese visies; dit is egter 'n noodsaak van 'n ander kleur (a.w. p. 342).

Die moontlikheid van die opvoeding is eintlik 'n logiese gevolg van die noodsaaklikheid daarvan, die een veronderstel die ander. Die kind as iemand wat sig leen om opgevoed te word, word dus moontlikheid tot opvoeding. In die oopdekking van die spesifiek menslike by die kind gaan dit om die opvoeding. Omdat die mens onafgeslotenheid of openheid is, is hy juis moontlikheid tot opvoeding. In dieselfde feite waarin die universaliteit van die fenomeen wortel, lê ook die feite waarop die moontlikheid van die opvoeding steun. Opvoeding is alleen moontlik op grond van die onvoltooidheid, die onvoltooibaarheid en die onafgeslotenheid. Die wet van ewige verandering plaas die mens voor nuwe eise en moontlik=

hede, dit bring mee dat opvoeding as 'n spontane en dinamie= se aangeleentheid uit hierdie eisestellende ontwikkeling voortkom. Die mens is in essensie 'n wese met skeppende aan= leg en dit veroorsaak aktiewe reaksie met sy omgewing-daar= toe bestaan die moontlikheid van opvoeding. Die mens is per= soon, soos vantevore aangetoon is, en ook daarom is die mens opvoedbaar. Die feit dat die mens 'n sedelike wese is, maak dit ook moontlik dat opvoeding kan plaasvind. Die feit dat die mens wordende is, wat oor kiesvermoë beskik, impliseer ook dat die mens die moontlikheid om opgevoed te word, be= sit.

Die mens is deelgenoot aan die ryk van waardes wat eise aan hom stel. In sy verbondenheid met waardes lê sy vryheid - hy kan aan die eise voldoen of nie. In hierdie verbondenheid met waardes lê dan juis ook die moontlikheid tot opvoeding, sowel as die moontlikheid tot verantwoordelikheid (Oberhol= zer, pp. 361 - 370). Die basis van al die genoemde waarom die mens dan moontlikheid tot opvoeding besit, is sekerlik die feit dat die mens bewussyn is.

5.3.3 Die Inhoud

Opvoeding sonder inhoud is sinloos. Die werklikheid van die opvoeding toon die partikuliere karakter daarvan. Opvoeding vind altyd in 'n bepaalde tydperk, op 'n bepaalde plek en in 'n partikuliere kultuurmilieu plaas. Sonder die inhoud sou die noodsaaklikheid van die opvoeding verval, want die be= moeienis gaan juis om inhoudgewing. Dit gaan om die bewus

maak van iets en die bekwaam maak tot iets as betekenisvol. Opvoeding is 'n gerigtheid op waardes en waar daar geen waardes is nie, kan daar ook geen opvoeding wees nie.

Wat in 'n besondere gemeenskap gesien word as redes vir die noodsaaklikheid vir opvoeding, sal ook die inhoud van die opvoeding bepaal. 'n Partikuliere inhoudgewing dui nie op 'n sosialisering as gelykmaking binne die besondere gemeen=skap nie. Dit gaan om wat kan en wat moet - die moontlikheid en die noodsaaklikheid, die bepalende faktor sal sekerlik wees die werklikheid en die waardesisteem van die betrokke gemeenskap. In die groei na volwassenheid moet elke kind be=paalde opvoedingsinhoude verwerf, aanvanklik doen hy dit aan die hand van die begeleiding en steungewing van die opvoeder, algaande egter verwerf en verwerk die mens die inhoude aan die hand van reeds verworwe inhoud (Van Zyl, 1973, pp. 165 - 166).

Aangesien opvoeding dan begeleiding tot volwassenheid is, spreek dit vanself dat die inhoud van die opvoeding in oor=eenstemming sal moet wees met dit wat as wesenstrekke van volwassenheid beskou word. Die inhoud moet hom in staat stel soos Gunter dit stel om sy veelheid van aangebore liggaamlike, verstandelike en sedelike gawes of moontlikhede, behoorlik te ontwikkel en tot werklikhede te maak en te leer om hulle reg en goed te gebruik. Uiteindelik moet hy die stadium bereik waar hy oor sowel die vermoë as die wil beskik om voortaan homself verder te voltooi deur eie selfstandige en verant=woordelike denke, keuse, beslissing en handeling (Gunter, 1969, pp. 127 - 128). Dit dien natuurlik gemeld te word dat

vir die fenomenoloog, die "volwassenheid" die einddoel van die opvoeding is.

5.3.4 Vryheid en Gesag in die opvoeding

Aan elke opvoedingspraktyk, sê Oberholzer, lê breedweg twee sake ten grondslag: eerstens hou dit verband met die plek en status van die mens in hierdie wêreld, en tweedens het dit betrekking op die taak wat hy moet verrig. Plekbepaling dui op die herkoms, die wese en die bestemming van die mens, ter=wyl taakbepaling, waartoe opvoeding so 'n onmisbare en funda=mentele hulpmiddel is, vir die mens sê wat daar gedoen moet word. Volgens die mens se lewensopvatting heg hy dan minder of meer waarde aan die gesag - dit wat sê wat gedoen moet word. /Sonder gesag kan daar egter nie opvoeding wees nie./ Daar is hoofsaaklik twee gronde vir gesag: dit is die per=sonologies-ideologiese en die pedagogiese.

Omdat die mens ook persoon is, kan hy hom op iets rig, kan hy besluit en kies, is hy tewens genoodsaak om dit te doen. Hy is dan met ander woorde draer van persoonswaardes. Die kind in sy onvolwassenheid is hom nog nie bewus van die persoon=waardes nie en kan hy hulle skaad. Daarom moet hy deur die opvoeding gelei word tot die huldiging en uitlewing van hier=die waardes. In die opvoeding vind die gesagsleiding plaas. Die kind is ook geroepe tot taakvervulling en ook daartoe is gesagleiding nodig. Gesagsuitoefening is juis gerig op die erkenning en die eerbiediging van die kind se menswaardigheid.

As draer van waardigheid is die mens ook draer van pligte en verantwoordelikheid en is dus ook gesagsonderworpe, gesags=gebonde en gesagsbehoeftig (Oberholzer, 1968, pp. 348 - 353). Wanneer daar in die pedagogiese kriteria van norme gepraat word, impliseer dit tog 'n begrip van gesag. Gunter sê die norm is uiters belangrik in die opvoeding want norme is daar om die mens te dien sodat hy menswaardig saam met die mede=mens kan lewe. Om te word wat hy behoort te wees, impliseer kennis van, en gehoorsaamheid aan die gesag van die norme van wat jy as mens behoort te wees - intellektuele, sosiale, sedelike, religieuse en estetiese norme. Daarom moet die kind in die huis en die skool opgevoed word tot kennis, aan=vaarding en eerbiediging van en gehoorsaamheid aan die gesag van die norme van reg en verkeerd, goed en kwaad,en dies meer.

Die opvoedingsfenomeen toon sigself as 'n gebeure waarin ge=sag in die een of ander vorm enersyds deur die volwassene uitgeoefen word en andersyds deur die volwassene-wordende aanvaar en gehoorsaam word; dat die opvoedingsgebeure sigself voltrek by wyse van 'n geleidelike oorgang van uiterlike be=heer, beperking, dwang en leiding (dit is dissipline) deur die gesagsuitoefening van die opvoeder tot innerlike selfbe=heer, selfbeperking, selfdwang en selfleiding, dit is self=dissipline, en daarmee tot die stadium wanneer die jongmens in staat en bereid is om self die noodsaaklikste gesag oor homself te voer en bereid is om 'n hoër gesag as die self te erken, te eerbiedig en vrywillig te gehoorsaam (Gunter, 1969, pp. 116, 121 - 122).

Volwassenheid beteken selfstandigheid en dit beteken vryheid

en vryheid impliseer verantwoordelikheid en selfdissipline. Daar kan dus gesê word dat persoonlike vryheid die kwintes=sens van volwassenheid is.

Vryheid is ingebed in die opvoedingsverskynsel in die sin van 'n eienskap van menslike handeling en van verantwoorde=like selfbepaling. Vryheid in eersgenoemde sin maak die op=voeding moontlik en noodsaaklik. Vryheid in die bogenoemde sin vorm die essensie van volwassenheid en as sodanig is dit die doel van opvoeding. Die mens is subjek-syn en as sodanig is hy 'n subjek van denke, keuse, beslissing en handeling. Die vrye, selfbewuste en rasionele subjeksyn van die mens be=teken dat hy oor die aangebore gawe of moontlikheid beskik om by wyse van 'n eie oordeel, keuse, beslissing en handeling te antwoord op sy aangesprokenheid en deur sy antwoord elke keer op die aanspraak, uitnodiging, oproep of appél wat by herhaling vanuit sy bepaalde situasie tot hom gerig word, sy besondere situasie in die wêreld te transendeer en homself te bepaal, sodat hy dus meer is as 'n geslote sisteem van ak=sies en reaksies. Sy vryheid beteken egter nie dat hy deur niks in sy keuse en dade beweeg word nie, maar dit beteken dat hy as subjek of persoon spontaan, uit sy eie, kies en handel sodat sy keuses en wilsdade in die laaste instansie deur homself bepaal word deurdat hulle uit homself kom en as sodanig sy keuses en dade is, sodat hy self vir elke keuse en wilshandeling verantwoordelik is, omdat hy nie deur iets of iemand van buite daartoe gedwing is nie. Mens-syn is 'n vry-syn; daarom kan en moet die mensekind opgevoed word.

In teenstelling met vryheid as 'n aangebore selfstandigheid

van syn wat daarin lê dat die mens homself bepaal soos hier=bo aangetoon, is vryheid ook nog 'n verowerde werklikheid of toestand, 'n selfstandigheid van bestaan, wat beteken om jou=self te wees deurdat jy jouself wil wees en ook kan wees. In die eersgenoemde sin is vryheid 'n gawe en is die mens as't ware gedoem om vry te wees; in die tweede geval is dit nie 'n gawe nie maar 'n opgawe of taak, en word die mens ge=roep om vry te word. Deur sy voortdurende verwesenliking van hierdie opgawe deur sy lewe van denke, keuse, beslissing en handeling verower die mens sy innerlike of geestelike vry=heid; hy is nie vry van iets wat hom oorheers, dwing of strem nie, maar vry tot iets positief, doelgerig en vol inhoud wat betekenis aan sy lewe gee en verantwoordelikheid van hom eis. So kom die mens dan inderdaad tot ware volwassenheid en dit is verstandelike en sedelike selfstandigheid, vryheid, ver=antwoordelikheid en selfdissipline. En dan besluit Gunter dat vryheid in die hoogste sin beteken om gehoorsaam te wees aan die Woord as die finale Gesag (Gunter, 1969, pp. 130 - 147). (Hierdie laaste stelling verbaas 'n mens egter as ge=dink word aan die sogenaamde "standpuntlose standpunt").

5.3.5 Die doel met die opvoeding

In die opvoedingsgebeure is daar altyd drie komponente teen=woordig: (a) 'n opvoeder met sy opvoedingsmiddele, wat hulp, steun en leiding verleen aan (b) 'n opvoedeling (volwassene-wordende) ter wille van (c) die verwesenliking van 'n doel. Die totaaldoel van die pedagogiese bemoeienis is die bereik=

ing deur die kind van volwassenheid, en die essensiële ken=merke van volwassenheid, in die ware sin van die woord, is, soos reeds aangetoon verstandelike en geestelike selfstan=digheid, vryheid, verantwoordelikheid, selfdissipline, self=bepaling en bekwaamheid en bereidwilligheid tot die behoor=like verrigting van die eie lewenstaak. Opvoeding is dan bemoeienis met 'n volwassene-wordende soos hy is, ten einde hom te help en te lei tot wat hy behoort te wees. Die be=moeienis van 'n volwassene as opvoeder met die kind is dus altyd toekomsgerig. Hierdie doel van die opvoeding word be=reik wanneer die jongmens die stadium bereik het waar hyself sy toekoms kan visualiseer en bereid is om dit, in sover dit binne sy vermoë as mens is, op homself te neem deur sy ver=antwoordelikheid daarvoor te aanvaar (Gunter, 1969, pp. 85 - 88).

Volwassenheid as die totaaldoel van die opvoeding is ook die beskouing van Langeveld, Perquin, Oberholzer, Gunter en Land=man (De Vries, 1970, p. 298). Gunter sien volwassenheid as die mate waarin die mens 'n volle, vrugbare en nuttige lewe van arbeid en diens voer saam met en vir sy medemens in die wêreld tot die eer en verheerliking van God, en sy lewe 'n positiewe antwoord is op die Woord van God. Hy erken egter dat die vrae oor volwassenheid, vryheid, waardes, gesag en laaste grond en finale doel en uiteindelike sin van die op=voeding nie volledig gegee kan word deur die opvoedingsfeno=meen nie, die partikuliere inhoude moet van elders gekry word (Gunter 1969, pp. 152 - 173). Hy maak verder die stelling dat die einddoel omvangryk is en die mens se hele relasie vanaf die fisiese deur die sosiale tot in die kulturele wê=

reld, sy verhouding met sy medemens en sy God omvat. Die volwassewording moet rekening hou met die ervaring, getrou wees aan die lewe en uitgaan van die werklikheid, dit moet met ander woorde reg laat geskied aan die eksisterende kind in sy besondere situasie soos hy as fenomeen in die konkrete ervaring van homself getuig dit wil sê oor wat is, wat kan en wat moet die kind. Die verhewe doel moet in 'n mate bereik=baar wees en die opvoeding moet die allerbeste vir die kind bied en sy diepste behoeftes as mens bevredig. Nou is die Christelike ideaal die enigste wat aan al die vereistes vol=doen (Gunter, 1968, pp. 80 - 85).

Oberholzer konstateer dat opvoeding as die bemoeienis met die doen en late van 'n kind geen bemoeienis ter wille van sig=self is nie, maar met die oog op iets anders wat moet word en dat hierdie 'iets-anders-wat-moet-word, in verband staan met sake waaraan geen willekeurige waarde geheg mag word nie. Die waardevolle oefen bindende invloed op die lewe van hande=ling van sowel die opvoeder as die opvoedeling uit, dit wil sê die gedrag van beide word genormeer .... sodat die op=voedelinge as sedelike selfstandig-wordende die voorgestel=de veranderinge as eie gedragsnormerende doelstellings inner=lik as behoorlik sal aanvoel en aanvaar, en deur eie wilsbe=slissings aanhoudend sal probeer verwesenlik (Oberholzer, 1954, p. 49). Van Zyl wys daarop dat die opvoedingsdoel en die lewensdoel ineengestrengel is, die opvoedingsdoel is op die lewensdoel gerig (Van Zyl, 1973, p. 198). Wanneer vol=wassenheid as die einddoel van die opvoeding gestel word, dan dui dit op wat behoort te wees. Die kinderlike wêreld moet heenreik na die volwasse wêreld, want die kind is op pad daar=

heen (a.w., p. 211) en verder, opvoeding tot volwassewording is vir elke geslag opvoeding tot verantwoordelikwording met die oog op vryheidsaanvaarding om eie wêreld as menslike wê= reld te skep. Dit is 'n wêreld waarin die sin van menswees ontvou word in ooreenstemming met die oersin wat die Bron van alle sin as Sinskepper as voorreg aan die mens oorgedra het (a.w. p. 220). Pistorius sê dat sonder 'n lewensdoel sou daar geen opvoeding gewees het nie. Dan sou die mens vol= tooid gewees het en nêrens heen op pad gewees het nie. Die doel is bepalend vir die opvoeding - en die doel is volwas= senheid. Opvoeding het altyd met waardes te doen dog waarde= keuse verskil van mens tot mens afhangende van wat die mens se lewensbeskouing is (Pistorius, 1969, pp. 99 - 100).

SAMEVATTING

Afhangende van die uitgangspunt word die kosmos besien en word teoreties rekenskap gegee van die bouplan van die tyde= like kosmos. Is hierdie punt gekies in die immanente soos by die fenomenoloë in die pedagogiek die geval is, sal die kosmologie, die antropologie en die behoefte vir opvoeding en die inhoud en doel daarvan ooreenstemmend in die immanen= te gefundeer wees.

Daar is hierbo gepoog om vanuit die fenomenologiese pedago= giekers se werke 'n aanduiding te gee van wat hulle beoog in die genoemde verbande. Dit blyk dat daar algemene instemming is omtrent die fenomenologiese metode as kenmetode, oor die

fenomene as die aanvaarde getuies in en oor die opvoeding en ook wat die antropologiese grondslae van die opvoedingsver= skynsel betref.

Opvallend is dat selfstandige volwassenheid by al hierdie fe= nomenoloë gesien word as die einddoel van die opvoeding en dat hulle oor die algemeen normatiewe waardes bybring wat ge= setel is in 'n lewensbeskouing en by name 'n Christelike le= wensbeskouing. Daar word dus in hierdie benadering 'n verde= ling getrek tussen rede en geloof - 'n teoretiese en 'n ideo= logiese betragtingswyse word gevolglik aangetref. Dit beklem= toon natuurlik die feit dat die essensiepedagogiek 'n dualis= tiese siening huldig en handhaaf. Maar die formulering van Landman en Gous dui miskien die beste aan wat die essensie= pedagogiek is: "die fundamentele pedagogiek moet essensiepe= dagogiek wees wat nie berus op opinie nie, maar op denkende ervaring van die essensieel pedagogiese. Essensie dui hier op die struktuur wat die pedagogiese moontlik en begrypbaar maak (1969, pp. 58 - 59).

HOOFSTUK 6

EVALUERING VAN DIE ESSENSIEPEDAGOGIEK IN SUID-AFRIKA

6.1 Kenteorie

Die groot leemte in alle bedinkinge van die prinsipieelpeda= gogiese volgens die essensie-pedagogiekers lê juis in die af= wesigheid van 'n gemeenskaplike vertrekpunt en die kritiese verantwoording van daardie vertrekpunt. Die beoefenaar van hierdie pedagogiek kan nie van partikuliere feite uitgaan nie en veral nie vanuit 'n lewensopvatting in sy partikulariteit nie ... maar vanuit 'n uitgangspunt wat minstens op algemeen= heid en algemeen geldigheid aanspraak maak. Die ervaring bied so 'n vertrekpunt. Indien dit nie die geval is nie, word daar geen wetenskap as kritiese refleksie van 'n voor-wetenskaplike gebeure beoefen nie (Oberholzer, 1968, pp. 17 - 20). By wetenskapsbeoefening moet die lewensbeskoulike 'tussen hakies geplaas word'. Wetenskapsbeoefening vereis dat "vooringenomenhede, wense en verwagtinge .... lewensopvatte= like en wêreldbeskoulike momente, alles tussen hakies geplaas word"(a.w. pp. 289, 312, 326).

"'n Fenomenologiese benaderingswyse wil juis die prinsipiële, die essensiële, die fundamentele, die syn of die essensie van dit wat bedink word tot spreke bring" (a.w. p. 141). "Slegs die fenomenologie kan 'n pedagogiese wetenskap moontlik maak .... daardie ontologie bekend as pedagogie is net moontlik as fenomenologie" (Sonnekus e.a., 1970, p. 142).

Wanneer oor die begrip wetenskap nagedink word, kom die vraag na die wese, die oorsprongsmoontlikheid, die sin en samehang onmiddellik na vore. Vir Landman is die wetenskap die "uit=

koms van radikale en sistematiese refleksie". Vir die pedagogieker beteken dit 'n soeke na "fundamentele pedagogiese strukture en die werklike 'essensies' daarvan". As agtergrond dien die universele lewenswerklikheid, maar dan soos verbesonder in die pedagogiese. Landman sê verder dat die enigste metode om by die werklikheid en sin daarvan te kom, die fenomenologiese is. Gous sê die instelling moet wees vanuit "bepaalde vooroordeelvrye veronderstellinge" te wete die oerfeit van die opvoedingsverskynsel (Van der Merwe B. de V., 1975, p. 15).

Taljaard sê dit is van belang om te begryp dat die fenomeen nie die waarneembare self is nie, maar die waarneming daarvan: dit wat ek besit nadat ek dit waargeneem het; nie die ervaarbare self nie, maar my ervaring daarvan; nie die ding self nie, maar die verskynsel daarvan in my - in my bewussyn ("mind") of kennende gees. Die waarneembare, ervaarbare of ding, het nou 'n bewussynsimmanente objek geword. Op een of ander wyse, deur waarneming of ervaring, (ingressie noem Stoker dit) het dit ingegaan in die kennende gees. Brentano sê dit kan fisies of psigies wees - van albei kan ons 'n fenomeen kry. Die kennende gees besit 'n passiewe of ontvangende gedeelte, en 'n verwerkende deel wat die ontvangde indruk of afdruk verwerk tot kennis. Die ontwikkeling van die fenomenologie is hierin beïnvloed deur die empiristiese kenteorie. Die fenomeen is die bewussynsimmanente objek en die fenomenoloog wil hierdie fenomeen ken deur 'n wesenskou, waardeur die fenomeen eintlik aan hom sê wie en wat hy is, wie en wat sy wese is, wat die wet is waaraan die betrokke waarneembare onderwerp

is. Die skoue in die wesenskou kry betekenis wanneer eviden= sie en sien met mekaar gekoppel word. Die wesenskou word be= reik by wyse van reduksie wat dan die blote wese laat oorbly (Taljaard J.A.L., 1974 (b), , pp. 195 - 197). Wan= neer die fenomenoloë die opvoedingsverskynsel deurskou het aan die hand van die fenomenologiese metode bevind hulle dan dat daar 'algemeen geldige kennis is sowel as dat pedagogiek 'n wetenskap is'. Die algemeengeldende kennis openbaar onder andere

1) die mens is sosiale wese;
2) die mens is ook individuele wese,
3) die mensheid is sedelik gelykwaardig en
4) alle individuele verskille moet erken word want hulle ver= teenwoordig die eie waarde van die betrokke mens. Verder ook dat:

(a) die mens sedelik kan onderskei,
(b) dat daar in die sedelike die moontlikheid van goed en kwaad bestaan,
(c) dat die mens as sedelike subjek kan handel volgens die gekende norm, met ander woorde die mens is normatiewe wese, is vry tot normatiewe gedrag of nie. Die mens is ook 'n wese wat opvoed, opgevoed word en op opvoeding aangewese is; dit is sy fundamenteelste wesenskenmerke.

Opvoeding is dan die vorming van die sedelike selfbepaling by die onvolwassene en dit impliseer die sedelike gedrag. Die sosiale aspek is dus nie die belangrikste nie, maar die sedelike selfbepaling. Dit gaan in die opvoeding per slot van sake om die selfverantwoordelike selfbepaling. Maar dit mag nie met die mens se lewensdoel geïdentifiseer word nie (a.w. pp. 199 - 205).

Oberholzer is fenomenologiese opvoedkundige. Vir hom is die mens nie - hy word steeds. Om mens te wees beteken om dit ononderbroke te moet word. Die vryheid van die mens vind sy enigste "beperking" in sy situasie wat aan hom as "opgawe" gegee is. Die mens is vir hom mens-in-situasie. Hy moet sin aan sy situasie gee. Dit kan hy slegs doen omdat hy "waarde= wese" is. Waardes lê vir Oberholzer op die vlak van die "ir= rasionele" die "geloof". As "eksistensieel-eties-normatiewe wese" moet die mens sy eie waarde-rangorde kies en dit as eties-normatief vir sy lewe stel.

Die kern van die opvoeding is vir Oberholzer die "ontmoeting" as "eksistensiële dialoog" tussen opvoeder en opvoedeling. Opvoeding is doelbewuste ontmoeting tussen opvoeder en op= voedeling. Opvoeding is doelbewuste ontmoeting tussen sede= like selfstandige volwassenes en sedelik nog onselfstandige onvolwassenes. In die opvoedingsgebeure staan steungewing sentraal. Hy sien ook "sedelike selfstandigheid" as die eind= doel van die opvoeding en "om sedelik selfstandig of mondig te wees, beteken om in vryheid selfbepalend te wees". Prof. Gun= ter 'n ander beoefenaar van die fenomenologiese metode in die pedagogiek sien die opvoeding as konkrete menslike verskynsel soos dit in die konkrete ervaring van sigself getuig en aan die mens verskyn, die fenomenologie dien ook as sy uitgangs= punt, en nie 'n partikuliere wêreld en lewensbeskouing nie (Van Wyk, (s.d.(a)) pp. 5 - 6). Ook Prof. Pistorius meen die fenomenologiese metode maak die opvoedkundige besinning los van dwingende sisteemdenke en ideologieë wat die kind se be= staanswyse met begrensde en statiese verklarings wil inkluis= ter en daarmee sy vryheid as wordende wese ontken. (Met 'n

ewe belangrike erkenning). Hierin lê 'n belangrike ooreen=koms tussen die fenomenologie en die eksistensie-filosofie wat ook van die mens in sy konkreetheid en uniekheid en sy gevolglike reg om homself te wees, uitgaan (Pistorius, 1969, pp. 298 - 299). Hierdie metode meen hy, verhinder dat ons kontak verloor met die werklikheid, want sy studiegebied is die verskynsel en nie teorieë oor die verskynsel nie (a.w. p. 279).

Opmerklik by dië drie genoemde skrywers is die erkenning dat wanneer die fenomenologie sy grense bereik het, oorgegaan word in filosofie en religie (Oberholzer, 1968, pp. 326 - 327; Gunter 1969, pp. 199 - 200; Pistorius, 1970, p. 303).

Die kenteoretiese uitgangspunt vir die fenomenoloog is dus die opvoedingsverskynsel en sy metode is die fenomenologiese, waarin dan alle vooringenomenhede, lewensbeskoulike, en dies meer standpunte in hakies geplaas word tot tyd en wyl die fe=nomenoloog die grens van die fenomenologie bereik het en dit dan vir hom nodig word om 'n lewensbeskoulike of teologiese of ideologiese benadering by te bring.

6.1.1 Kritiek

Die fenomenologie is geen normatiewe wetenskap wat oor die waarde van die fenomeen oordeel nie, dit is slegs 'n metode. Die teoretiese opvoedkunde kan nie by die interpretasie van die fenomeen bly nie. Die laaste grond en finale doel van die opvoeding kan nie aan die fenomeen self ontdek word nie. Geen synde vind die grond van sy syn en sy wesenlike doel in

sigself nie. Hierdie waarheid vereis die verklaring van= uit die persoonlike lewens- en wêreldbeskouing. Voordat 'n fenomenologiese analise van die syn onderneem word, moet eers aanvaar word dat die syn fenomena het waaruit die wese en die sin van die syn verstaan en verklaar kan word. Voordat in 'n kenmetode verklaar kan word dat God se openbaring nie 'n basis is vir 'n mensbeskouing nie, (en tussen hakies geplaas moet word) moet eers bewys word dat dit nie 'n basis kan wees nie. As Christelik-opvoedkundiges moet ons die fenomenoloog versoek om nie in algemene terme 'n "metafisiese denkmetode" af te keur nie, maar in duidelike terme af te reken met wat God ons in sy Woord oor opvoeding en kind openbaar, voordat hierdie waarhede tersyde gestel of buite rekening gelaat word by die opvoedkundig-wetenskaplike besinning of aktiwiteit. Fenomena self is geen afdoende uitdrukking van enige gebeure of syn nie. Daar is altyd 'n wesenskern en 'n sinkern wat nie noodwendig in die fenomena tot uitdrukking kom nie. Dit is onmoontlik om die fenomenologie as uitgangspunt te neem vir die bepaling van die wese van die mens. Die fenomenolo= gie is dus beperk - dit kan nie verder kom en dieper delf as die beskrywing van wat ons beleef en ervaar nie en dan ook net 'n eensydige beskrywing. Met 'n metode wat die belangrikste "gegewens" in verband met mens en wêreld, naamlik dié wat die onfeilbare Woord van God aan ons openbaar, buite rekening laat, kan tog geen geldige pedagogiek gebou word nie.

Die fenomenologiese pedagogiek kan nooit verder kom as die metode van die opvoeding nie. Oor die inhoud kan dit nie spreek nie, want daaroor gaan die opinies uiteen en die feno= menologie hou hom net besig met die algemene ervaring, nie

met die spesifieke nie. Die onlosmaaklike band tussen hoe en wat word oorsien - tussen hakies geplaas (Van Wyk (s.d. (d)). Die fenomenoloog skyn nie begaan te wees oor vrae na die transendente wat wêl ook vanuit die opvoedingsfenomeen opkom nie. Daar word gepoog om net vanuit die immanente re= lasies waarin die opvoedingsituasie voltrek word (ek-dit-en-ek-jy-relasie), die problematiek rondom die pedagogiese te openbaar. Die tiperende relasie waarin die mens staan, naam= lik die Oorsprongs-(oorsprongs-) verhouding is egter die enigste voldoende verklaringsgrond vir die mens en sy proble= matiek asook vir verdere problematiek wat vanuit die kos= miese voortkom. Solank as wat die denker hom aan die hori= sontale dimensie vasbind, kan hy nooit dinge na hulle volle omvang en diepte begryp nie. Gevolglik kan die fenomeen nooit as enigste waarheidskriterium geld nie, en om tevrede te wees met die "openbaring" van die "waarheid" soos dit al= leen vanuit die fenomeen verskyn, sou beteken om met 'n ge= deeltelike waarheid tevrede te wees (Schoeman, 1975(a), pp. 49 - 50). Tereg sê Langeveld: die uiteindelike sin van die opvoedingsverskynsel kan slegs begryp word as dit in terme van 'n wysgerige wêreldbeskouing ge-interpreteer word (Lange= veld, 1969, p. 21 - 27). 'n Mens kan nie 'n wetenskaplike sisteem van kennis omtrent die opvoedingspraktyk poneer son= der om sy oortuiging oor wat goed en kwaad is, omtrent die sedelike aard van die kind, omtrent sy sedelike "syn", om= trent die hoogste lewensdoeleindes daarin te betrek nie (Van Wyk, (s.d.(a)). Die fenomenis verabsoluteer die "fenomeen en daarom is die fenomeen vir hom die eenheidsgrond van die we= tenskap. Die eenheid van die wetenskap kan nooit langs die sogenaamde fenomenologiese weg (met uitsluiting van die lig

van die Woord van God) gevind word nie aangesien so'n metode lei tot die verbrokkeling van die wetenskap. 'n Deel van die kenbare kan nie van ander dele geskei word en dan langs wat= ter weg ookal tot geldige resultate geraak word nie (Van Wyk, s.d.(b)).

Die ganse leefwêreld word ondersoek wanneer mens met die op= voeding besig is, maar die fenomeen van die opvoeding het die moontlikheid om tot spraak gebring te kan word, omdat dit aan hom gegee is. Hy besit die spraakmoontlikheid nie vanuit homself nie, trouens, in homself is hy volkome stom. Dat hy kan spreek, is hom deur sy Maker geskenk. God die Skepper het die mens geskape, en daarmee ook die moontlikheid van die opvoeding. Wie nou beweer dat die band tussen die Skepper en die fenomeen van die opvoeding deurgesny moet word, alvorens die opvoeding wetenskaplik ondersoek kan word, het die op= voedingsfenomeen byvoorbaat met stomheid geslaan. Ook omdat die Skepper die opvoeding in sinvolle verbande geplaas het, en nie net sêlf sinvol gemaak het nie, kân die opvoeding tot spraak gebring word. Wie die opvoeding en 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing - hier gaan dit nie om die inhoud van laas= genoemde nie - van mekaar losmaak, sal eweneens die opvoeding nooit tot spreke kan bring nie (Heyns, (s.d.), pp. 13 - 14).

6.2 Antropologie

Die fenomenologie sien die kind as onvolwassene wat homself laat opvoed, wat opvoedbaar is en wat dan opgevoed word weens die bemoeienis van die volwassene met die kind op grond van

sy liefde vir en gesag oor 'n hulpbehoewende wese. Hierdie wesenlike eienskappe van die kind is gefundeer in die feit dat die mens 'n ongeslotenheid is, soos Oberholzer dit noem "'n ontiese ongeslotenheid" of "personale openheid" (1968, p. 334). Hieruit volg dit dan dat die kind nie bly soos hy in die wêreld gekom het nie en net fisies ontwikkel nie maar dat die kind (mens) ook anders kan wees.

Die feit dat die kind anders kan wees, dui daarop dat die mens vry is in die sin dat hy oor die moontlikhede beskik om van sy eie lewe iets te kan maak; hy kan 'word' want hy is nog onvoltooid. Maar die kind is op weg na volwassenheid wat hy wil bereik met die steungewing en leiding van die volwas= sene want omdat die mensekind se wêreld nie 'n geslote wêreld met 'n vasstaande struktuur is nie, kan en mag hy nie aan homself oorgelaat word om alles vir homself uit te vind nie. Die kind het die moontlikheid en die vryheid om anders te kan wees en gevolglik is dit nodig dat hy deur die opvoeder op die gewenste pad geplaas sal word. Die kind op sy beurt aan= vaar die hulp omdat hy self anders wil wees en as sedelike selfbepalende wese ook subjek van sy moontlikhede en soos Gunter dit stel, is sy bestaan as 'n in-die-wêreld-wees wesen= lik 'n opdrag of taak en is hy moontlikheid-na-die-toekoms-toe, dus ook in staat tot kennis van, en kultuurvorming in die wêreld, beskik hy oor die moontlikheid van die keuse en die beslissing, en van handeling in ooreenstemming met sy in= sig, oordeel, keuse en beslissing (Gunter, 1969, pp. 80 - 81).

Die kind se afhanklikheid en hulpbehoewenheid maak sy opvoed= ing tot selfstandigheid nie net noodsaaklik, maar ook moont=

lik. Sy hulpverlangende en hulpvragende bestaan noop die volwassene om die hulp en leiding te verleen met die doel om hom omhoog te help en te lei, waarop die kind op sy beurt moet antwoord. Die gegewe moontlikhede van die kind maak op=voeding dus moontlik en noodsaaklik, daarom voed die mens orals en altyd op. Die kind soek en verlang na leiding want hy wil self grootmens word, hy is nie alleen 'n kan-anders-wees nie maar ook 'n wil-anders-wees. Hy gee dus blyke van 'n pedagogiese gepreformeerde veld waarop die opvoeder as steungewer kan inwerk om hom te help en te lei tot 'n lewe in ooreenstemming met die eise van die behoorlikheid (Gunter, 1968, p. 21).

Hierdie eise van die behoorlikheid bring ons tot 'n belang=rike punt in Gunter se besiening van die fundamentele peda=gogiek, naamlik: "Die pedagogiek as die wetenskap wat die opvoedingsverskynsel tot sy kenobjek het, veronderstel 'n lewensopvatting of mensbeskouing wat die werklikheid van, en die verskil tussen goed en kwaad in die lewe van die mens en daarmee ook die vermoë van die mens tot sedelike insig en tot sedelike besluite en handelinge volgens sy insig erken. Nog meer, dit veronderstel 'n beskouing wat die realiteit en ge=sag van blywende waardes, van norme van wat goed en kwaad, reg en verkeerd, mooi en lelik, behoorlik en onbehoorlik is, en van rigtinggewende ideale erken en aanvaar, want daarson=der is 'n menswaardige lewe as volwassene en daarmee 'n op=voeding van betekenis ondenkbaar .... die sedelike deug (moet) by hom gekweek word" (1969, p. 182). "Die gelowige onderskei hom .... dat sy wilslewe op 'n besondere rangorde van waardevoorkeur en waardeverwesenliking ingestel is. Hy voel

hom vasgegryp deur 'n Mag ...." (Oberholzer, 1954, p. 145). "..... Hierdie besondere is geen ervaringsaangeleentheid nie, maar getuig van 'n partikuliere lewensvisie, by name 'n religieuse, en daarby 'n spesifiek Christelike lewensopvat= ting en mensbeskouing" (Oberholzer, 1968, p. 344). Hierdie lewensopvatting word nou nodig geag om die opvoeding aan te vul of af te rond.

6.2.1 Kritiek

Die opvoedingsdoel by Oberholzer, Gunter, c.s. is "sedelike selfbepaling" of "selfverantwoordelike selfbepaling" en 'n persoon wat daartoe opgevoed is, vind sy uiteindelike grond in God. So word by Langeveld die kindskap van God van die mens afhanklik gemaak van sy selfverantwoordelike selfbepa= ling. Volgens Taljaard kan dit nie (Taljaard (1974(b)), p. 209). Hierdie is 'n tipiese humanistiese siening - die mens word 'n god want hy kan volgens hierdie siening selfverant= woordelik, selfbepalend wees.

In die lig van die feit dat opvoeding die doelbewuste omhoog= leidingsproses van die onvolwasse mensekind na God toe is, is dit by implikasie duidelik dat die kind vanself nooit tot volwassenheid kan groei nie, maar dat leiding en hulpverle= ning van die kant van die opvoeder 'n noodsaaklike voorwaarde vir die terugbinding van die afvallige mensehart aan die Ware Lewenswortel is. Vir korrekte normatiewe bewuswording is doelbewuste voorligting in verband met die norm of wet nood= saaklik deur 'n opvoeder aangesien die kies-en keurvermoë van

die mens onontwikkeld is en kennis van goed en kwaad, reg en verkeerd, deur opvoeding aangebring word (Schoeman, (1974, p. 52 e.v.). Die mens (kind) mag wel 'n sedelike wese wees, maar sy insig in die sedelike die norme, die waardes, is be=slis nie sodanig dat sy gewete sonder die nodige vorming en leiding hom in sy strewe na die sedelike en normatiewe waar=des sal rig nie. Coetzee sê: "Opvoeding is meer as net 'n natuurlike wording: die kind wŏrd alleen deur en onder lei=ding. Opvoed hou in wese in 'n voeding, 'n versorging 'n vorming, 'n leiding van en aan die wording" (Coetzee, 1973, p. 80). De Graaff praat treffend van "nurture and instruc=tion" (De Graaff, 1966, p. 112).

Norme en die verwesenliking daarvan sal derhalwe duidelike ooreenkomste vertoon met die religieuse dryfkrag wat die menslike positiveringsarbeid ten grondslag lê, asook met die kultuurhistoriese situasie (ook onder religieuse beslag) waarbinne norme geldigheid verkry. Dit is dan duidelik dat alle deur-die-mens-gepositiveerde norme Christelike norme is wanneer hulle onder die leiding van die Christelike religie tot stand kom (Schoeman, 1975, p. 128).

Die geloof in God en sy Woord impliseer 'n siening van die kind as beeldraer van God, geroepene tot Gods- en naasteliefde en kosmosontginning, as onmondige steunbehoewende, as 'n sondegevallene, as in Christusverloste met 'n ewigheidsbestemming, as 'n onmondige burger van die koninkryk van God. Dit alles is bepalend vir sy opvoeding (Van Wyk, (1974), p. 103).

Die wysgerige opvoedkundige vra in sy bedinking en verwoord=

ing van die opvoedingswerklikheid na die oorsprong, wese, sin en bestemming daarvan. Die vertrekpunt van hierdie pedago=giese-teoretiese denkarbeid is volgens die Christelike antro=pologie nie te vind in die logies-analitiese funksie van die kennende subjek nie, maar in die konsentrasiepunt van alle modale funksies van die mens, naamlik die hart. Die denke van die Christelike opvoedkundige (wat uiteraard vanuit die op Christusgerigte hart as bo-teoretiese uitgangspunt gestem=pel is) word bevry van verabsoluteringe en daarom is die Op=voedkunde van die konsekwente Christusdenker ware Opvoedkun=de.

Opvoedkunde en antropologie is nie te skei nie. Die antro=pologie wat deur die opvoedkundige onderskryf word, lei on=vermydelik tot 'n Opvoedkunde wat dieselfde stempel dra.

Eerlike, ware wetenskap wil die werklikheid ken, bedink en beskryf soos dit werklik en waarlik is. Die Opvoedkunde wil die mens in die opvoedingsituasie ken, bedink en beskryf. Dat die mens 'n na Gods beeld geskape wese is wat deur die sondeval radikaal bederf is, iemand vir wie daar slegs deur Christus verlossing en herstel is, is nie fiktief nie, nie 'n addendum tot die essensie van menswees nie; die Christelike antropologie is 'n ware verwoording van die wese van menswees, 'n verwoording wat die toets van die Skrifopenbaring kan deurstaan. Die mens is gevalle skepsel vir wie die verlos=sing net in Christus lê, of hy dit weet en erken of nie. Slegs só is die mens werklik te ken, ook in die opvoeding=situasie. Wie hierdie waarheid in verband met die mens teo=reties wegdink of tussen hakies plaas, kyk die essensiële van

menswees mis, benader die mens bevooroordeeld (Van Wyk, 1974 (b), p. 5 - 6). Die opvoeding is 'n taak wat nie van onder af opkom nie, maar van bo af. En wat van bo af kom, is - altyd 'n roeping en 'n opdrag. Die bepaalde verhouding wat tussen mense ontstaan op grond waarvan die een het wat die ander nie het nie - in opvoedingsperspektief bedoel - is nie toevallig nie, maar 'n roeping van God (Heyns, (s.d.).

6.3 Kosmologie

6.3.1 Die Archimedespunt

Vir die opvoedkunde wat fenomenologies te werk gaan, so het ons gesien, is die vertrekpunt van die wetenskaplike denke en besinning oor dinge van kosmiese omvang ook binne in die kos=mos beslote, want die opvoedingsfenomeen word as die enigste ware en toereikende uitgangspunt vir die teoretiese besinning daaroor beskou. Die Christelike opvatting aangaande die aard en wese van 'n archimedespunt vir die teoretiese denke is in skrille teenstelling hiermee. Sodanige archimedespunt mag vir die Christelike denker in die eerste plek nooit vreemd aan die selfheid (hart) van die mens wees nie, omdat dit juis hierdie selfheid of ek-heid is wat aktief optree tydens die teoretiese denke, en omdat dit allêên in sy hart of self-heid is dat die mens hierdie kosmiese sinverskeidenheid kan tran=sendeer. Die archimedespunt mag, vervolgens, nooit los van die wet wees nie omdat dit daardeur in chaos sal wegsink. Ook moet die archimedespunt, ten einde toereikend genoeg te wees om tot 'n totaalblik op die hele kosmos aanleiding te

gee, sêlf hierdie kosmiese sin-verskeidenheid te bowe gaan, anders is dit aan dieselfde kosmiese beperkinge onderhewig. Immers vanuit die immanente allêên, kan nooit 'n voldoende totaalbeeld op die kosmos verkry word nie.

Nou is dit sondermeer duidelik dat daar hoegenaamd geen archi=medespunt van kosmiese dimensie bestaan wat ooit aan hierdie gestelde eise kan voldoen nie. Nóg die fenomeen (i.c. die opvoedingsfenomeen), nóg die teoretiese denke sêlf, nog enige van die kosmiese aspekte kan ooit so 'n "uitsigtoring" wees vanwaar die wysgeer 'n voldoende totaalbeeld van die heelal kan verwerf nie.

Aangesien selfkennis die voorwaarde vir ware wysbegeerte is, en ware selfkennis afhanklik is van die ware Archê of Oor=sprong van die self en die heelal, is dit vir die Christelike opvoedingsfilosoof duidelik dat kennis van God die eerste voorvereiste vir ware wysbegeerte is. Hierdie kennis kan eg=ter alleen deur geloof in die Godsopenbaring, naamlik die Woord van God, verwerf word, en hierdie geloof word op sy beurt slegs deur die genade van God in Jesus Christus in ge=meenskap met die Heilige Gees van God in die hart van die mens geplant. Derhalwe moet die ware archimedespunt vir die teoretiese denke gesoek word in 'n religieuse gemeenskap waar die dienamis van die teoretiese denke wêl diê is van die Skriftuurlike grondmotief van skepping, sondeval en verlos=sing, want dit is alleenlik langs hierdie weg dat die denke van die mens gerig word op die Christus van God, die nuwe Wortel van die verloste mensheid en herbore kosmos, die enig=ste ware <u>Archime</u>despunt van die teoretiese denke.

Die opvoedingsfilosoof wat vanuit die staanspoor Christelik dink, en sy "Christelikheid" nie by die agterdeur van sy we= tenskaplike arbeid inbring nie - soos by die fenomenoloog die geval is - bring op hierdie wyse 'n wysgerige pedagogiek tot stand wat 'n duidelike Skriftuurlike stempel behoort te dra. Dit beteken egter hoegenaamd nie dat die Christelike wysgerige pedagogiek ōōit aanspraak op absoluutheid of on= feilbaarheid mag maak nie. Hierdie belangrike insig verseker dat sowel die Christelike wysbegeerte as die Christelike wys= gerige pedagogiek steeds "oop" en "ontvanklik" sal wees en bly vir die wetenskaplike bydraes van andersdenkendes, mits dit nie bots met die archimedespunt van die Christelike wys= gerige pedagogiek nie (Schoeman (1973), pp. 16 - 18).

6.3.2 Wese, noodsaaklikheid en moontlikheid

Die fenomenologie sien die opvoeding as die hulpverlening en leiding aan die kind deur 'n volwassene sodat die kind 'n selfstandige volwassene kan word. Opvoeding is 'n universele, inter-menslike verskynsel wat hom afwisselend uit 'n omgangs= situasie deur die ontmoeting tussen volwassenes en volwasse= ne-wordendes voltrek. Die ontmoeting ontstaan uit hoofde van die feit dat die betrokke volwassene onder 'n gesag staan wat hom dwing om in die lewe van handeling van die volwassene-wordende in te gryp. Oberholzer praat van die "gedrewenheid" wat by die volwassene ontstaan om te help - die noodroep van die volwassene-wordende word beantwoord (Oberholzer, 1968, pp. 42 - 44). Schoeman noem die opvoeding, soos deur die fenomenoloë gestel, die manipulasie-proses waardeur vorming

in 'n besondere rigting en met 'n opsetlike doel gestuur word sodat dit geleidelik in self-vorming en self-opvoeding van die kind oorgaan. Na die formele kant is die opvoeding die geleidelike oorbodigwording en sigself oorbodigmaking van die persoon van die opvoeder, sodat wanneer opvoeding gestaak word, die hoop gekoester kan word dat die gevormde mens sy verdere vorming self sal waarneem (1975,(a), p. 95).

Van Wyk se antwoord op die vraag "wat is opvoeding?", is dat dit 'n sinvraag is en die antwoorde daarop (wat ons deur ken= nis van die wet verkry) is die aanduiding van sin. Die in= houd van die sin-wees van die opvoeding is die eer van God, want alle geskapene bestaan tot eer van God. Opvoeding los van die wet is sinloos en nihilisties. Om die struktuur van opvoeding te bepaal moet die Opvoedkunde poog om die wetma= tigheid wat vir die opvoedingshandeling geld, te formuleer. Slaag die Opvoedkunde daarin, dan is die waarheid oor die we= se van opvoeding geformuleer. (Daarom word in Hfst. 7 na die wet verwys).

Ons het gesien dat die fenomenoloë verder vanuit die fenome= nologiese metode ontdek dat die kind die moontlikheid van op= voeding besit, juis en veral omdat die kind self iemand is wat iemand wil word, ook omdat daar gedurig 'n wording by die kind is. Die moontlikheid tot opvoeding impliseer ook die noodsaaklikheid daarvoor. Van wesenlike belang in die op= voeding is dan ook die gesagsverskynsel wat herkenbaar is as gevolg van die reduksiemetode. Daar is 'n wesenlike samehang tussen opvoeding en gesag. Gesag is die onvermydelike nood= saaklike voorwaarde van die opvoeding. En die opvoedeling

moet vertroue in die gesag hê (Taljaard, (1974), pp. 203 - 204).

Schoeman in 'n gangbare Calvinistiese blik sien die nood=saaklikheid en moontlikheid van die opvoeding in die lig van die feit dat opvoeding die doelbewuste omhoogleidingsproses van die onvolwasse mensekind na God toe is. Dit is by im=plikasie duidelik dat die kind vanself nooit tot volwassen=heid kan groei nie, maar dat leiding en hulpverlening van die kant van die opvoeder 'n noodsaaklike voorwaarde vir die terugbinding van die afvallige mensehart aan die Ware Lewens=wortel is. Behalwe vir die feit dat die kind liggaamlik on=volwasse is en tot fisiese volwassenheid moet ontwikkel, is dit juis ten opsigte van sy normatiewe akstruktuur dat vol=wassenheid so opmerklik en radikaal van aard is. Vir kor=rekte normatiewe ontsluiting is doelbewuste voorligting (duiding van die wet of norm vir die subjekte) deur 'n op=voeder nodig, aangesien die inherente kies- en keurvermoë van die mens onontwikkeld is en kennis van goed en kwaad, reg en verkeerd deur opvoeding aangebring moet word, ook die ge=wete is met menswees gegee, dog kennis van die sedewet en korrekte, godewelbehaaglike sedelike norme moet deur ingryp=ing van die kant van die opvoeder opsetlik aangekweek word. Hierdeur kan die gebrekkige verantwoordelikheidsbesef van die kind teenoor homself sowel as teenoor andere in 'n ge=wenste rigting ontplooi. Dieselfde patroon moet ten opsig=te van die kulturele grootmaking van die kind gevolg word. Vanuit homself besit die mens geen kennis van of waardering vir die kultuurskat van sy gemeenskap nie, en sodanige ken=nis moet verwerf word.

Behalwe hierdie belangrike redes waarom opvoeding noodsaaklik is, onderskei die Christelike opvoeder ook nog die volgende redes wat nooit vanuit 'n immanensiestandpunt aan die lig kan tree nie. Vanuit die Skrif kom die mens tot kennis van die geneigdheid tot die verkeerde wat by elke mensekind aanwesig is, van sy verdorwe natuur en die ewige verdoemenis wat op die ongeredde hart (resp. siel) wag. Opvoeding is derhalwe noodsaaklik om die kind "in sy stryd teen sy eie bose natuur" te sterk, eintlik om sy hart wat deur die sonde van die eerste mens van God afvallig geword het, weer in Christus aan die Ware Lewenswortel vas te bind. God eis immers van die mens dat hy sy Woord as die enigste Waarheid sal bely, dat hy sy wette en ordinansies sal onderhou, en dat hy op alle lewensterreine volgens Christelike norme sal lewe en werk. Hiertoe is die kind (mens) vanweë sy sondige natuur uiteraard onbekwaam en gevolglik is Christelike opvoeding onontbeerlik.

Dit kan ook gestel word dat die moontlikheid van opvoeding daarin geleë is dat die mens met besondere gawes deur God by uitnemendheid vir opvoeding geskik gemaak en dat hy veral na sy siel "uitnemend en voortreflik toegerus, begaafd met verstand, gevoel en wil vir opleiding na bo" dit wil sê vir opvoeding, is (Schoeman, (1974), pp. 32 - 34).

√Landman (1975, pp. 111 - 113) voer aan dat opvoeding moontlik is vanweë die kind se reliogisiteit wat nood het aan partikuliere godsdienstige inhoude en daar is dus moontlikheid om hom van religieuse inhoud in opvoedingsituasies te voorsien. Opvoeding is ook moontlik omdat die mens by magte is om sede=

like besluite te neem en daarvolgens te handel en nou het dit reeds aan die lig gekom dat die sedelike gefundeer is in die religieuse. Dit beteken dat religieuse inhoude ge= sien moet word as moontlikheidsvoorwaarde vir die sedelike opvoeding van die kind. Godsdienstige inhoudgewing in op= voedingsituasies maak dit moontlik dat verdere godsdienstige moontlikhede verwerklik kan word sodat die kind steeds na= der kan kom aan die idee van behoorlike volwassenheid. ('n Erkenning maar vanuit 'n ontoereikende vertrekpunt).

Van Loggerenberg en Jooste (1966) stel dit dat indien op= voeding noodsaaklik is, moet dit ook moontlik wees, aange= sien die Skepper, volgens hulle mening, geen eis aan die ou= er (en die onderwyser) sou gestel het om die kind op te voed indien dit nie moontlik was nie. Die opvoedbaarheid word dan as uitvloeisel van die noodsaaklikheid daarvan gesien. In hierdie verband moet ook gemeld word dat die kind oor be= sondere gawes en toerusting beskik waaronder 'n redelike verstand,aangebore nuuskierigheidsdrang asook liefde om na te boots, almal faktore wat opvoeding in 'n buitengewone sin moontlik maak.

Die fenomenoloë maak oor die moontlikheid en noodsaaklikheid van die opvoeding geen noemenswaardige stellings nie, behal= we wanneer Oberholzer by die swenk na die ideologiese kom (Oberholzer, 1968, pp. 326 e.v.) wanneer die "Christelikheid by die agterdeur ingebring word".

Opvoeding vanuit die Christelike standpunt is in die eerste instansie noodsaaklik en moontlik omdat die mens as beeld=

draer van God deur die sondeval so bedorwe is dat hy alleen deur die genade in Christus en die inwerking van die Heilige Gees van God tot sy normale posisie kan terugkeer en hierop moet die mens as aangesprokene antwoord sodat die versteur= de verhouding herstel kan word. Die fenomenologiese sien= ing waar die moontlikheid en noodsaaklikheid tot opvoeding slegs gesetel is in die liggaamlike en geestelike onvolwas= senheid en in die hulp en leiding tot selfstandige volwas= senheid, gaan nie op as die uitsluitlike van die Christelike opvoeder nie.

6.3.3 Inhoud

Daar is reeds op gewys dat die essensiepedagogiek in gebreke bly om tot die inhoud van die opvoeding te kom as dit suiwer by die essensies bly en daarom word die partikuliere aange= gryp. Dit is juis egter dan wanneer die opinies uiteen gaan want die fenomenologie hou hom net besig met die algemene (of universele) ervaring en nie met die spesifieke nie. Dat daar 'n onlosmaaklike band is tussen die metode en die in= houd word uit die oog verloor in die neutraliteitspostulaat. 'n Mens kan nie 'n wetenskaplike sisteem van kennis omtrent die opvoedingspraktyk poneer sonder om sy oortuiging oor wat goed en kwaad is, omtrent die sedelike aard van die kind, om= trent sy sedelike "syn", omtrent die hoogste lewensdoelein= des daarin te betrek nie. Sou die ondersoeker poog om hom= self van hierdie grondoortuiging te isoleer, ontken hy hier= die waardes en dan het hy ook maar weer sy oortuiging in sy sisteem verwerk ... God se opvoedingsopdrag beslis oor in=

terpretasie sowel as oor die opbou van die wetenskaplike sisteem van die kennis van die opvoeding (Van Wyk, (s.d(a)) p. 12).

Die erkenning van Van Zyl dat Langeveld en Oberholzer se be= sondere verdienste daarin lê dat hulle juis antwoorde gekry het op die kernvrae of die opvoeding moontlik en noodsaak= lik is na aanleiding van 'n skou op die werklikheid en nie vanuit 'n eie lewensopvatting nie, is veelseggend (1973, p. 158). En as ons nou na sy gedagtes oor die inhoudgewing kyk, dan tref sy stelling:"Sonder die inhoud sou die noodsaaklik= heid van die opvoeding verval, want die bemoeienis gaan juis om inhoudgewing. Dit gaan om die bewus maak van iets en die bekwaam maak tot iets as betekenisvol. Opvoeding is 'n ge= rigtheid op waardes en waar daar geen waardes is nie, kan daar ook geen opvoeding wees nie. Waardes word op 'n parti= kuliere wyse tot uitdrukking gebring in 'n partikuliere kul= tuurgemeenskap" (a.w. p. 165). Hierdie "iets" en "waardes" bly vaag tensy dit die ekwivalente is van "sy (die kind se) Skepper se liefde ..... en die bowemenslike liefde van 'n Vader ..." (p. 166).

Die inhoud van die Opvoedkunde is gerig op die gegewene soos dit onties gevind word en soos dit aan ons geopenbaar word deur die Woord van God. Die Christelike-opvoedkundige weet dat God nie net geskape het nie, maar ook gesaghebbend ge= spreek het oor dit wat Hy gemaak het. Die sprake van God verhelder sy werke. Die inhoud is verder die wetenskaplike besinning oor die opvoeding in al sy ryke verskeidenheid. As skeppingsgegewe is opvoeding aan die Goddelike wetsorde

onderworpe. Die Christelik-opvoedkundige soek dus na die sin van opvoeding in die aan-God-onderworpenheid daarvan, in die Godsbepaalde ordeninge, wet en struktuur daarvan.

Omdat opvoeding 'n verantwoordelike menslike handeling is, word nie net na die grondtrekke daarvan gesoek nie, maar ook na die norme daarvoor. Die Opvoedkunde het dus tot inhoud die grondtrekke van en norme vir opvoeding (Van Wyk, (1974), p. 100). Die bron van hierdie grondtrekke en norme is die Woord van God self, veral omdat dit die kind tot kennis en doen van die goeie bring (Schoeman, 1975(a), p. 97). Tereg sê Strauss (1964, p. 69): Die mens is geroepe om in sy aard=se tuiste besig te wees tot eer van God, dit wil sê in ge=hoorsaamheid aan sy wet. Daartoe kom die mens, in beginsel, alleen in Jesus Christus omdat die mens in sonde gebore word en uit homself tot niks goeds in staat is nie. Christelike onderwys is dus 'n Christelike lewensonderwys; onderwysende opvoeding tot 'n volle lewe in Christus en in Hom 'n volle gehoorsaamheid aan die Woord van God. (Die inhoud van die opvoeding sal dus dienooreenkomstig moet wees).

6.3.4 Vryheid en gesag

'n Belangrike siening van die fenomenologie in verband met vryheid is dat die mens as sedelike subjek kan handel volgens die gekende norm, dit wil sê dat hy dit kan gehoorsaam of ongehoorsaam: met ander woorde dat die mens normatiewe wese is; ook inderdaad <u>vry</u> is tot normatiewe gedrag of nie. Die

mees fundamentele van die mens is die sedelike selfbepaling (Taljaard, (1974), p. 201). Om sedelik selfstandig of mon=dig te wees, beteken om in vryheid selfbepalend op te tree en op grond van eie kies- en keurvermoë verantwoordelikheid en toerekeningsvatbaarheid te aanvaar (Oberholzer, 1968, p. 37). Opvoeding is bystand om vryheid as gawe en opgawe te aanvaar. Dit beteken dat vryheid nie tot skending van wat behoort te wees mag lei nie. Gesag en vryheid vul me=kaar in die opvoeding aan. Dit gaan uiteindelik om vryheid as vrywillige gesagserkenning vanweë 'n oortuiging dat dit so behoort te wees, dit wil sê vanweë 'n gewentensoortuig=ing (Van Zyl, 1973, p. 146).

Vryheid is dan vryheid van gedrewenheid, van natuurnoodwen=digheid, en is die bepalende faktor in die persoonstruktuur. Die kiesvermoë, met ander woorde, word die rigtinggewende tendens, hierin lê dan ook die waarderingsfunksie - die ge=rigtheid al dan nie op waardes. Vir die fenomenoloog is die mens vryheid en natuurlikheid, verantwoordelikheid in vry=heid - die mens kies wat hy op hom neem en wil neem; omstel=lingsmoontlikheid staan teenoor natuurnoodwendigheid, dit is die vrye mens van die humanistiese persoonlikheidsideaal. Die waardige mens is ook die vrye, teennatuurlike mens. Hierdie vrye mens (nie natuurlike) word grotendeels opgevat as die bron en oorsprong van norme (Malan, 1971, pp. 220 - 227). Die mens kies dus sy waardes in vryheid en staan dan in diens daarvan. Hierdie waardes het in die geskiedenis ontstaan uit hoofde van een of ander behoefte of noodsaak van omstandighede. In probleemsituasies in sy stryd om voortbe=staan moes die mens weë en middele bedink om in

dié strydom lewe te bestaan en soos hy hom gehandhaaf het, het bepaalde dinge betekenis (en waarde) gekry. Die Griek=se begrip van rasionalisties-idealisties-etiese beskouingswyse het ook tot die huldiging van sekere waardes gelei, dan is daar natuurlik ook nog die teïstiese sienswyse omtrent waardes (Oberholzer, 1954, pp. 152 - 157).(vgl. ook Sartre se siening oor die mens se vryheid in Hfst. 2).

Wat is die Christelike siening? Vryheid is nie die teendeel van gebondenheid nie. Vry wees beteken nie los wees van die wet nie. Ongebondenheid is slawerny. Wie hom vry ag van die wet (wet van God), is slaaf van die sonde. Wie hom in liefde aan die wet van God onderwerp, vervul dit met vreugde, is inderdaad vry - want hy wil Gods wil doen en hy doen dit wat hy wil. Die eis van die wet is sentraal, radikaal en omvattend. Hierop antwoord die mens met sy hele lewe. En hierdie lewe het sy oorsprong in die hart van die mens(Spr. 4:23). Daarom kan ons sê dat die eis van die wet 'n eis tot religie (resp. religieuse diens, dit wil sê volledige harte=toegewydheid aan God) is en dat die keuse van die mens vir die wet van God, dit wil sê vir die sin-wees, religie is (Van Wyk, 1974, pp. 3 - 4).

Menslike vryheid impliseer noodwendig verlossing van sonde: herstel van die verbreekte kind-Vaderverhouding. Dit ver=eis gehoorsaamheid aan die wet van God soos dit voor die son=deval was, nou egter ten dele, afhangende van die genade. Maar dit maak die vryheid van die bondeling wat die direkte Verbondsrelasie raak, dan ook grondliggend vir die vryheid

binne die mens-mensrelasies waarin die bondeling te staan kom. Dit impliseer vir die opvoeding om vry te wees, wets= gehoorsaming, maar dan aan die betrokke instansie waarin die opvoeding plaasvind en wel in die eerste plek gehoorsaming aan die skeppingsordinansie en in die tweede plek aan die positiewe wette wat deur die betrokke gesagsdraers daarge= stel is. Hierdie positiewe wette moet steeds positiveringe van die liefdeswet wees onder leiding van die betrokke skep= pingsordinansie en sal dus slegs geld vir die betrokke ter= rein waaroor die gesagsdraers met gesag beklee is (Taljaard, s.d., p. 195).

Stoker (1970, Bk II, pp. 384 - 388) maak die stelling dat vryheid weens sy kreatuurlike (en dus onselfgenoegsame) in absolute sin afhanklik is van die algenoegsame vrymag van God. Met "moontlikheid van keuse" word nie 'n outonome kies= bevoegdheid bedoel nie, maar slegs die positiewe, oop moont= likheid vir die keuse; dit sê nog niks oor die kiesing self nie. Kiesvryheid is 'n beheersende daad van keuse. Dit het universeel menslike onderworpenheid aan behorenseise (waar= onder die wetsorde en in besonder die betrokke norme). Vir elke keuse kan rekenskap van die mens geverg word, is hy met ander woorde toerekenbaar. In sy verhouding tot God is vryheid vir die mens "diens" en in verhouding tot sy mede= mens impliseer vryheid, "liefdesorg". Verwerkliking van die vryheid as Godgegewe moontlikhede is antwoording, wat reli= gieus gesien, roepingsvervulling is. Die mens se wil net soos die hele mens bly steeds onderworpe aan die wil van God. Ons beklemtoon egter weer, soos hierbo aangetoon, dat vryheid by die Christen op die verlossing van sonde dui om sodoende

die wet te kan gehoorsaam; vryheid is geen vryheid tot die doen van wat die mens wil of kies nie, soos die essensiepe= dagogiek aanvoer nie.

6.3.5 Die doel met die opvoeding

Die fenomenoloë verseker ons dat die uiteindelike totaal= doel van die opvoeding, selfstandige en verantwoordelike vol= wassenheid is (Oberholzer, 1954, pp. 44 & 49; Langeveld (1959), p. 27, 43), Perquin (1962, p. 38). Oberholzer stel dit op 'n ander plek so: "Die essensie van alle opvoeding is steungewing aan die steunbehoewende en om steun vraende. Namate die steun van die volwassene oortollig word, na dié mate verklaar laasgenoemde sy aanwesigheid as oorbodig. Soos die nood aan 'n volwassene verminder en die veilige ruimte toeneem, dit wil sê soos die gesag van die norme aan betekenis wen, so kan hy sonder die aanwesige steun van 'n ander sy wêreld ontwerp, verower en bewoon. Hieruit is dit ook duidelik dat die doel met die steungewing nie van buite die pedagogiese gebeure gehaal word nie, maar uit hoofde van die aard daarvan sigself tot spreke bring, naamlik steunge= wing tot volwassenheid" (Oberholzer, 1968, pp. 287 - 288).

Gunter sê dat opvoeding bemoeienis in die vorm van hulpver= lening, steungewing en leiding is met die oog op 'n bepaalde doel - dit is 'n verandering in die sin van 'n verbetering of 'n ontwikkeling by die kind in die rigting van volwassenheid as einddoel (Gunter, 1969, pp. 86 - 87).

Coetzee (1939, p. 23 - 45) trek die teenstelling tussen wat

hy noem die moderne humanistiese opvoeding wat sig openbaar in verskeie rigtings afhangende van wat benadruk word onder andere die plek van die individu en gemeenskap in die op=voeding en andersyds, die Christelike skool wat die op=voeding sien as die skriftuurlik gefundeerde ideaal dat die mens van God vir elke goeie werk volkome toegerus word en opgevoed word tot waaragtige godsvrug, egte beskawing en deeglike kennis.

Uitgaande van hierdie Archimedespunt word die volgende op=voedkundige implikasies vir die Skrifgelowige duidelik:

(1) God is die skepper, singewer, onderhouer en bestemming van die geskape realiteit, en derhalwe ook van alle fa=sette van die geskape realiteit en dus ook van alle fasette van die pedagogiese;

(2) hieruit volg dan alle implikasies met betrekking tot die sin van die opvoeding, naamlik die omhoogleiding van die opvoedeling na God;

(3) implikasies ten opsigte van die inhoud van die opvoed=ing nie net wat die beïnvloeding met die waarheid van die Woord betref nie maar ook die weg-aanduiding in die onderskeie vakke wat hulle sekulêre aard moet prysgee en in Christelike vakonderwys tot Gods eer omgeskep moet word;

(4) die opvoeding as roepingsgedagte met die begrip van mede-arbeider in verbondsbetrokkenheid;

(5) implikasies wat betref die noodsaaklikheid en moontlik=heid van die opvoeding. Vanweë die sondeval is die mens apostaties in sy eenheid as mens wat te sien is in die onvolwassenheid van sy normatiewe aktstruktuur;

(6) dit bring ook implikasies met betrekking tot die doel van die opvoeding. Die enigste en ware doel word dan om deur alles wat gedoen word die mens na God te lei as die uiteindelike doel;

(7) die taakstelling van die opvoeder word dan vanuit hier=die uitgangspunt gesien as die opdrag om van al die na=sies dissipels te maak as medearbeiders (Schoeman, 1975(b), pp. 34 - 37).

Die doel van die Opvoedkunde kan enersyds ook gesien word as deelname aan die waarheid (vermeerdering van kennis) terwyl in gedagte gehou word dat die vermeerdering van kennis moet lei tot beter diens aan God. Die gawe om te ken het die mens nie terwille van homself ontvang nie, maar om God daar=mee te verheerlik. Andersyds is die doel, op grondslag van die bogenoemde, om deur die praktiese opvoeding die verwerf=de kennis so aan te wend dat dit tot Gods eer die maksimum doeltreffenheid bereik (Terblanche, (1973), p. 106). Soos De Graaff dit ook stel dat die doel van opvoeding is om die fundamentele toerusting daar te stel vir die leiding van die opvoedeling om aan sy roeping te kan beantwoord, en hierdie roeping is om in al sy aktiwiteite, van die nuutgevonde le=we in Christus te getuig. Die kind (mens) moet leer (opge=voed word) om sy lewe aan die wil van God te onderwerp. Sy

vernaamste taak en roeping is om God te dien volgens sy or=dinansies, en sy Skepping te beheers tot diens van God en medemens (De Graaff, 1966, pp. 112 - 113, vgl. ook Popma, 1947).

6.4 Die swenk na die lewensbeskoulike

Tereg het Schoeman die stelling gemaak dat "met die vraag=stuk na die noodsaaklikheid en moontlikheid van die opvoed=ing betree ons die terrein van Oberholzer se 'swenk vanaf die fenomenologiese na die ideologiese'. Waar die fenomeno=loog steeds trag om sig op 'n 'standpuntlose standpunt' te plaas, om 'die warme hart die swye op te lê en die koele verstand die woord te gun, daar vind ons dat die tyd nou aangebreek het om hierdie 'warme' hart weer eens vanuit sy geparentiseerde afsondering na die aktualiteit van die we=tenskaplike werklikheid terug te plaas. Hierdie 'swenk' is volgens Oberholzer geen 'frontverandering' nie, dog 'n blote 'aksentverskuiwing' na die aktualiteit en betekenisvolheid van die 'intermenslike gebeure in sy konkrete gesitueerd=heid binne 'n sosiaal-kultureel-historiese milieu wat hier=mee saamgaan', en derhalwe is 'n neutrale houding nie meer moontlik nie. Dit beteken geensins dat 'n bepaalde stand=punt ten koste van ander bevoordeel word nie. Die feit wat in ag geneem word, is dat die visie oor die noodsaaklikheid en moontlikheid van die opvoeding met die partikuliere le=wensopvatting van die mens saamhang" (Schoeman, (1974), p. 35).

6.4.1 Oberholzer se erkenning

Oberholzer erken dit was 'n waagstuk om die opvoedingsleer aan enige partikuliere lewensopvatting te onttrek en dit na die ontiese te verplaas by monde van die sogenaamde ontolo= giese trits .... inteendeel "hy het in sy bedinking van die pedagogiese as suiwer antropologiese fenomeen in sy ontiese gestruktureerdheid teen geen enkele lewensopvatting probeer veg nie, maar ook in geen enkele sy vertrekpunt wou neem nie." Dit was 'n poging tot deurgronding van 'n oerfenomeen om dië aan die hand van die fenomenologiese analise beskrywend te deurgrond, bedinkingskategorieë te ontwerp en beoordelings= kriteria aan te bied waarmee enige lewensopvatting in sy eventuele bedinking van die pedagogiese ook rekening behoort te hou. "Maar nou ... die noodsaaklikheid van die opvoeding hang dus saam met die aksiologies-eties-ideologiese teen die onderbou van die antropologies-ontologiese". Verder besluit Oberholzer dat "daar beslis min dinge is waarby 'n mens so intiem betrokke is as die wel en die wee van jou eie verlede, jou hede en veral jou toekoms, nie net in jou ontologiese eenlingskap nie, maar ook in jou gemoeidwees met ander en wel daardie ander met en by wie jy 'n gemeenskaplike verlede, 'n hede in al sy nuansieringe en veral 'n toekoms met al sy moontlikhede gemeenskaplik, selfs intiem solider het. ...... Geen mens, ... is sonder 'n lewensopvatting as stuurapparaat van sy lewe nie. ..... die gehuldigde lewensopvatting be= paal nie alleen die vorme en grade van die noodsaaklikheid van die opvoeding nie, maar wys ook die plek en die taak van die opvoeding in die gehuldigde lewensvisie aan" (Oberholzer, 1968, pp. 326 - 330).

6.4.2 Gunter se erkenning

"Hierdie pedagogiek op fenomenologiese grondslag is basiese of fundamentele pedagogiek, en as sodanig is dit baie be= langrik, maar dit is hoofsaaklik van 'n formele of heel al= gemene aard en daarom arm aan inhoud en tot 'n sekere hoog= te kleurloos. ... Die wysgerige opvoedkunde kan nie op= hou by 'n fenomenologiese wesensdeurskouing en - beskrywing van die opvoedingsfenomeen nie, maar moet hierop as basis voortbou - dit is sy taak om dit aan te vul en te vervolle= dig deur inhoud daaraan te gee sodat dit 'n volwaardige en werklik betekenisvolle pedagogiek kan wees. Die opvoedings= filosoof staan voor die verpligting om die opvoedingsver= skynsel in sy totaliteit radikaal te bevra en te deurdink met die doel om deur te dring tot die laaste grond en fina= le doel en sin daarvan; om antwoord te kry op sekere funda= mentele vrae wat uit die opvoedingsfenomeen self verrys, maar wat uiteraard nie deur die fenomeen self beantwoord kan word nie". Sulke vrae is onder andere:wat is die inhoud van volwassenheid? Wat is vryheid? Wat is waardes? Wat is norm? Wat is gesag? Wat is die laaste grond en doel en sin van die opvoeding? En waarin is al hierdie dinge ge= fundeer? (Gunter, 1969, pp. 170 - 172).

Gunter erken dat die fenomenologiese opvoedkunde slegs die formele opvoedingsdoel kan aandui, maar dat die inhoud par= tikulier is en <u>êrens</u> buite die opvoedingsituasie verkry moet word. Dit is eweso met die norme en waardes wat dan nodig sou wees om 'n mensbeeld te kan voortbring ten einde te kan besluit oor wat die mens is, wat sy herkoms, wese en bestem=

ming en funksie is. Hierop moet die antwoord gevind word in die eie weldeurdagte en verantwoorde wysgerige wêreld- en lewensbeskouing wat radikaal deurdink en in terme daarvan geïnterpreteer, inhoudelik gevul en verbesonder is (a.w., pp. 173 - 175).

6.4.3 Die finale swenk

Dit is 'n opmerklike feit dat vanaf Langeveld en Perquin tot by Landman, Gous, Roos, Liebenberg, Van Zyl, Pistorius en diesulkes, (fenomenoloë) dieselfde prosedure gevolg word deur van 'n neutrale standpunt uit te gaan om dan op een of an= der stadium by die punt te kom waar dit dan nodig word om "die wetenskaplikheid van die opvoedkunde" daar te laat en oor te gaan tot soos Landman dit stel die "vulling van sy universaliteite met sy lewensopvatting" (Landman, 1969, p. 35), met ander woorde oorgaan na na-wetenskaplike besinning oor dit waaraan die fenomenologie arm gaan. In hierdie ver= band is dit insiggewend om te luister na Schoeman wat opmerk dat daar sedert die 1967-Onderwyswetgewing met sy verklaar= de oogmerk van Christelike nasionale onderwys vir Suid-Afri= ka, vele akkomodasiepogings aangewend word deur eksponente van die fenomenologiese pedagogiek hier te lande. (Miskien het Gunter se klem op die genadepool in sy fenomenologie, die aansporing verskaf). Hierdie verskynsel val veral by Landman sterk in die oog waar hy in sy "Opvoedkunde en Op= voedingsleer vir Beginners", saam met medeskrywers, na die partikulier-Christelike gesigspunte gaan om hulle eie leer= stellinge te vervolledig. In 1975 skryf Landman byvoorbeeld

"die ontoloog maak op 'n eerlike en grondige wyse kennis met die inhoudelike bestanddele van verskillende soorte lewens= opvattings omdat geen opvoeding buite om 'n lewensopvatting kan geskied nie". (Inleiding p. x) (my kursivering - H.S.J.) en verder "dit is ook duidelik dat net 'n lewensopvatting wat nie die mens binne die horison van die 'mundane' afsluit nie, maar wat transendeer na die Transendente, na God toe, veral vir die Protestantse Christen die mees verantwoorde antwoord op die sinvraag kan gee, want dit is 'n lewensop= vatting wat die sinvraag na sy eenheid en unisiteit kan be= antwoord, omdat dit nie net rekening hou met die tyd en die heelheid van ruimte wat strek van die skeppingsbegin tot die eskatologiese einde van die mens as Dasein, as in-die-wê= reld-wees nie, maar ook transendeer na die werklikheid van die metafisiese waar God is. Die grondhouding of lewensop= vatting van die Protestantse Christen bring vir hom aan die lig dat die sin van menswees daarin bestaan dat daar 'n be= tekenisvolle gerigtheid is in die gang en verloop van ge= beurtenisse wat lei na die uiteindelike doel waarmee die ge= beure in 'n sinvolle geheel-betekenis betrek word. ...... Die mens word aangespreek deur die religieuse inhoude en daarom het die religieuse sinbelewing ook 'n verpligtende karakter. Hierdie opeisende aard van die religieuse hang ten nouste saam met die sedelikheid, want die sedelike waar= des spruit uit die religieuse wat die mens in sy totaliteit aanspreek" (Landman, 1975, pp. 71 - 73, 112). Vergelyk ons die pas voorafgaande met: "wat die lewensopvatting bydra ... lewer die Pedagogiek uit aan 'n bepaalde geloof, ideologie, filosofie, lewensopvatting en dergelike meer. Op dié wyse verloor die Pedagogiek as vorm van wetenskap sy outonomie en

word dit 'n aanhangsel van dit wat uit ander oorde ingeor= den word" (Langeveld, 1969, p. 18); dan wonder 'n "dwarsky= ker"! Lees 'n mens die boekbespreking in Fokus Jr. 2, nr. 4, Nov. '74, p. 236 e.v. oor die boek "Fundamentele Pedago= giek en Opvoedingswerklikheid", 1973, deur Landman en Roos, word jy andermaal getref deur 'n denke "wat subjektivistie= se uitwas van die algemeen aanvaarde eksistensieel-fenomeno= logiese metode, wat tot ongeveer 1965 nog sterk op die voor= grond was, maar sedertdien in Europa, veral in Holland, Duitsland en Frankryk heeltemal uit die mode geraak het. ..... Dieselfde temas kom telkens maar weer voor sonder dat daar nuwe lig op teorievorming in die opvoedingswetenskap gewerp word. Wat 'n onvergeeflike swakheid van die werk is uit die oogpunt van die moderne "pedagogiekdenke" veral ten opsigte van die metodologie, is die verabsolutering van die fenomenologiese metode, wat om aanvaarbare redes in die af= gelope agt jaar in Europa so afgetakel is dat dit bykans uit die pedagogiese woordeskat verdwyn het" (Berndine F. Nel). Soos gesê as hierdie werk van Landman van 1973 vergelyk word met wat hierbo aangehaal is uit die werk van hom van 1975 dan is die swenk van die "neutrale wetenskaplike" na die le= wensbeskoulike of dan na die partikuliere wat die "bloedlose" met inhoud moet vul, heel ingsiggewend.

Die vraag kan nou wel gestel word of die fenomenoloë ernstig is in hul 'standpuntlose' benadering van die fenomeen. Het hulle nie maar 'voorgegee' of 'gemaak asof' hulle so 'n neu= trale opvoedkunde voorstaan en propageer nie? Al hul skoue van die fenomene was maar deurgaans tog beginselskoue, hoe= wel hulle dit beslis ontken. En hulle sogenaamde "katego=

rieë" en "kriteria" se "algemeen geldigheid" as juis die uitkoms van die fenomenologiese reduksie as sodanig kan ook bevraagteken word.

6.4.4 Samevattend

Dit kom voor asof die fenomenoloë onlosmaaklik verbonde is aan hulle uitgangspunt naamlik die opvoedingsverskynsel en Husserl se eis dat die wetenskap alleenlik beoefen kan word vanuit 'n "neutrale standpunt" want die bedinker van die pe= dagogiese gebeure mag nie die feit van die opvoeding met die lewensopvattelike en wêreldbeskoulike vraagstukke en antwoorde daarop bestorm nie, of wat nog erger is: om sy vertrekpunt in 'n lewensopvatting met uitgesproke ideolo= giese inslag te neem nie, ... want vir die konstruksie van enige wetenskap en dus ook van die prinsipiële pedagogiek ... gee dit aanleiding tot 'n 'Babelse' spraakverwarring" (Oberholzer, 1968, p. 18). Nou kom die vraag onwillekeurig na vore of die wetenskap-taak afgehandel is wanneer die fe= nomenoloog nou genoodsaak is om na die lewensbeskoulike te gaan om die "wat" van die opvoeding te kry? Is die pad van wetenskapsbeoefening dan "tot die laaste pedagogiese konsek= wensies bewandel?"

Die fenomenologiese kategorieë (en kriteria?) het seker wel beperkte geldigheid vir die Christelik-Protestantse opvoed= ingspraktyk, of anders gestel, kan beslis vanuit die Chris= telik-Protestantse lewensopvatting sinvol met inhoud gevul word. Die vraag omtrent 'n dieper grond in die opvoedings=

verskynsel kan egter nie fenomenologies beantwoord word nie. Die fenomenoloë hier bo behandel, kon nêrens, deur hulle metode verduidelik, waarom die mens 'n wese is wat opvoed, opvoedbaar is en opgevoed moet word nie, ook eintlik nie wat die wese en sin van opvoeding is nie - dit moes hulle in 'n lewensbeskoulike oortuiging gaan soek en verklaar; tereg sê Coetzee daar is geen ware opvoeding moontlik ēn denkbaar sonder die rigtende en steunende krag van 'n lewensopvatting nie (Coetzee, 1953, p. 26), of soos Strasser dit ook stel die algemeen geldende inhoud, dit wil sê die strukture van die fundamentele opvoedkunde moet aangevul word om 'n bruik=bare en volwaardige opvoeding te word. Hulle moet gekonkre=tiseer word - enersyds deur middel van normwetenskappe en andersyds deur middel van ervaringswetenskappe (Strasser, 1963, p. 76). Prins konstateer dat die Christelike geloof die mens begryp vanuit sy verhouding tot sy Skepper en hier=die verhouding bepaal sy relasie tot die wêreld, tot sy me=demens en tot die kind (Sonnekus e.a. 1970, p. 158), en Langeveld self erken dat in die mens se religie sy religieu=se opvoeding verwortel is as 'n aktuele moment van sy op=voeding (1956, p. 153).

Die mooontlikheid, noodsaaklikheid en grense van die opvoed=ing gaan wesentlik aan die verskyning van die verskynsel vooraf; tewens dit word deur Oberholzer toegegee as hy in die soeke na die sin van die opvoeding antwoord dat dit die gehuldigde lewensopvatting is wat die antwoord op die vraag na die sin van die opvoeding verstrek. Dit is 'n a-weten=skaplike en selfs voor-wetenskaplike grootheid en juis om rede hiervan is dit die kragbron en die stuurapparaat van

menslike bestaan. Terselfdertyd verstrek dit die laaste antwoorde op die diepste vrae. Meer nog "die fenomeen van die opvoeding" behels meer dinge as wat vir menslike bevat= tings- en ontrafelingsvermoë toeganklik is! Indien hier= die verskynsel ooit volledig opgediep en deursigtelik sou word, sal die herkoms en bedoeling van die kwaad ontwar, maar ook die kruis geloën wees. Ten spyte van die deur Land= man gestelde bedoeling van die fenomenologiese werkwyse naamlik om onder meer te verseker dat nie 'n nog dieperlig= gende fundering moontlik is nie, skyn dit 'n onrealiseerbare eis te wees. Die mens en sy rede kan tot die diepste grond van sy bestaan nie deurdring nie; dit moet transendentaal aan hom geopenbaar word, en hierdie openbaring word in die geloof aanvaar of verwerp.

Dit blyk dus in die diepste grond nie 'n verskil te wees oor die "fenomeen" (resp. werklikheid) as "vertrekpunt" nie - elke wetenskap handel met dieselfde werklikheid en bestaan op basis van die voor-wetenskaplike (resp. naïwe) ervaring - maar oor die werklikheidsbeskouing en die wetenskaplike me= tode(s) waardeur die wetenskap toegang tot die werklikheid verkry (Van der Merwe, (1975), pp. 33 - 34).

Stoker (1970, pp. 188 - 191) wys pertinent daarop dat die fe= nomenologie slegs 'n metode is en 'n metode is 'n verantwoor= delike en doelgerigte beplande wyse van menslike handeling waarmee 'n voorafbepaalde doel (die eind-pool) bereik word deur die onderwerp so te manipuleer volgens sy aard (die be= gin-pool) dat die einddoel wel bereik word. 'n Metode is be= perk deur sy twee pole en dit is 'n afhanklike metode van handeling. 'n Metode is nie 'n doel in sigself nie maar slegs

'n middel en net 'n middel om die vooropgestelde doel ten opsigte van die onderhawige onderwerp te bereik. En geen metode behoort in 'n begunstigde voorkeur ten opsigte van ander metodes geplaas te word nie; die een metode behoort as die komplement van die volgende te wees en wel in saamhorig=heid daarmee sonder om die besondere metode in totale isola=sie te gebruik, met ander woorde daar behoort geen verabso=lutering van 'n metode te wees nie - (selfs nie van die feno=menologiese nie). Strasser sê tereg: sonder die hulp van ander metodes kan ons nie verder kom as 'n "fenomenologiese gemotiveerde fundamentele pedagogiek" wat van 'n baie alge=mene aard, en as sodanig in 'n mate arm aan inhoud, vaag en kleurloos is (1965, p. 75). Edie sê die fenomenologie moet sy impotensie, om die sin van die individueel-menslike lewe geheel-en-al te verstaan, erken (1967, p. 16).

Ten besluite kan Stoker se stelling aangehaal word waarin hy sê dat wetenskapsvorming nie isoleerbaar van voorwetenskap=like dit wil sê naïewe, lewens- en wêreldbeskoulike oortuig=ings, instellings en ideale kan wees nie, en veronderstel=linglose wetenskaplike waarneming is uitgesluit. Daar be=staan geen neutrale wetenskaplike waarneming met betrekking tot veronderstellings nie (Stoker, 1961, pp. 63, 66). De Vos praat van die verwantskap tussen wetenskaplike en voorweten=skaplike kennis beide waarvan op ervaring en denke berus. Beide streef na die mees uitgebreide en suiwerste kennis, tewens die voorwetenskaplike kennis gaan oor in die weten=skaplike (De Vos, 1971, p. 96).

6.5 Verdienstes van die fenomenologie

'n Streng sisteemdenke kon maklik met die fenomeen kontak verloor, dit misken of geweld aangedoen het en in eensydig= heid verval het. Die fenomenoloë het hierdie aspek so oor= beklemtoon dat hulle geen oog vir 'n sisteemdenke het nie.

'n Sisteemdenke wat die fenomeen misken het soms skynproble= me ten gevolg. Die fenomenologie open die oë vir die egte probleem in die konkrete situasie.

Die beklemtoning van die "horison" bring die waarde van die konkrete situasie na vore. Vir die opvoeder is dit van die uiterste belang dat die opvoedeling in sy gesitueerdheid be= nader word.

Die fenomenologiese metode kan tot uiters nuttige aanvulling en korreksie van ander metodes gebruik word soos reeds hier= bo aangetoon. Die intensionele gerigtheid by die fenomenolo= giese metode is waardevol veral omdat dit motiverend en se= lektief toegepas kan word. Dit sal ook meebring dat dit waardevol aangewend kan word in die soeke na sin, samehang en struktuur binne 'die verskynsel van die opvoeding.'

Die beklemtoning van selfstandige en verantwoordelike volwas= senheid as 'n doel in die opvoeding is beslis waardevol want hierdie aspek van ons opvoeding laat voorwaar vrae na vore kom. Die vraag het al ontstaan of die onderwys nie net na= praters en mense wat in hulle denke hoogs afhanklik is, kweek nie (Van Wyk, s.d.(a), p. 8).

Die fenomenologie het onteenseglik bewys dat die mens as eenheid gesien moet word. Waar Descartes se dualisme nog skerp onderskeid gemaak het tussen die "denkende gees" en die "meganiese liggaamlikheid", is die nuwere siening - die eksistensiële fenomenologiese - dat die mens 'n eenheid is met liggaamlike en geestelike (subjektiewe) aspekte wat tot 'n ondeelbare eenheid vervleg is (Mentz, (1969), pp. 98 - 99). Wanneer egter die fenomenologie verabsoluteer word en die geloof in God en sy wette tersyde gestel word ontaard dit in 'n fenomenisme.

HOOFSTUK 7

TOEKOMSPERSPEKTIEF

7. Inleidend

Teneinde 'n toekomsperspektief aan te dui is dit noodsaaklik dat 'n perspektief van die huidige toestand in die Opvoeding verkry sal word, en daarom word weereens verwys na die om= vang van die essensiepedagogiek wat as gevolg van die fe= nomenologiese reduksie in Suid-Afrika geimplementeer is. Uit die aard van die saak sal, om 'n toekomsperspektief te kan aandui, so'n perspektief fundeer moet word en wel in die enigste aanvaarbare uitgangspunt, naamlik die Christelike. Aangesien elke teorie van opvoeding 'n sekere geloof ten op= sigte van die mens en die lewe in die algemeen voorveronder= stel behoort 'n ware, kritiese teorie te vertrek vanuit 'n erkenning van sy religieuse verbondenheid en uitgangspunt. Ons het inderdaad behoefte aan 'n Skrifgefundeerde filosofie van die opvoeding. Die Skrif immers omvat die opdrag aan die mens om sy kind op te voed in die vrese van God. Die struktuurnorme vir alle opvoeding, in welke samelewingsver= band ook al, is in die wetsorde gegee en 'n ware insig daar= in is alleen moontlik indien ons geloof gerig is op Woord= openbaring.

7.1 Fenomenologie

Die fenomenologie, beweer die voorstanders, maak opvoedkun=

dige besinning los van dwingende sisteemdenke en ideologieë wat die kind se bestaanswyse met begrensde en statistiese verklarings wil inkluister en daarmee sy vryheid as wordende wese ontken. Hierin lê 'n belangrike ooreenkoms tussen die fenomenologie en die eksistensiefilosofie wat ook van die mens in sy konkreetheid en uniekheid en sy gevolglike reg om homself te wees, uitgaan. 'n Mens kan hier weer verwys na Sartre se siening oor hierdie vryheid of reg om homself te wees. "Man is nothing other than what he makes himself" (Kneller, 1958, p. 3).

Nel beweer die Suid-Afrikaanse opvoedkunde het veral sedert die middel van die sestigerjare nie met die ontwikkeling van denkstrominge en tendense in die Westerse wêreld tred gehou nie. Suid-Afrikaanse werke het oor die algemeen in die an= tropologies-eksistensiëel-fenomenologiese denkrigting bly steek, het selfs daarin stagneer. Dit geld veral vir die fenomenologiese metode wat hier te lande deur die voorstan= ders daarvan as dié metode- deur sommige selfs as die enig= ste metode - vir die analise van die opvoedingsverskynsels beskou word. (Die fenomenologiese reduksie en die essensie= pedagogiek - was die begin en die einde van enige besinning op opvoedkundige gebied vir die fenomenoloë). Dit blyk ook dat sekere skrywers hulle veral ten opsigte van sekere punte van kritiek skuldig maak, die mees algemene waarvan die sub= jektivisme is, dit wil sê die neiging om subjektiewe anali= ses en deurskouinge van opvoedingsverskynsels te maak wat be= slis nie meer 'n weergawe van sodanige verskynsels as lewens= werklikhede is nie. Byvoorbeeld die neiging om die "pedago= giek" in 'n hoeveelheid kategorieë,kriteria,strukture, ver=

houdings en essensies te analiseer (Nel, (1975), p. 51 - 52).

7.2 Behoefte tot aanvulling

Soos aangetoon kom daar by die fenomenoloë deurgaans 'n punt waar aanvulling van die fenomenologie nodig word. Wanneer die grens bereik is, moet dan oorgegaan word tot filosofie of religie. Veral die religie raak die diepste kern van die mens, sy op-God-gerigtheid ('n god) wat vir die logiese rede en die op beskrywing gerigte fenomenologiese metode alleen nie toeganklik is nie.

So lewer die neutrale "logiese rede" in die fenomenologiese metode die noodsaaklike onderbou, die fondament, terwyl die "geloof" die verlangde bobou lewer en by ons 'n bobou van "christelike waardes". Die metode bereik dus sy voltooiing in die twee etappes: die logiese rede en die geloof. Laas= genoemde is inderdaad noodsaaklik, want: "Die uiteindelike sin van die opvoeding kan eers dan begryp word wanneer dit gesien word teen die lewensbeskoulike agtergrond en dit word juis deur die fenomenologie uitgeskakel". Dit is natuurlik die neo-skolastieke natuur-genade-motief wat hier te voor= skyn tree. Toe die "natuurlike rede" deur die Renaissance mens opgeëis word, het dit gelei tot die skepping van die "genade" dit wil sê daar is gebreek met die Kerk en die Skrif= geloof en die ryk van die soewereine mens het aangebreek.
Nou tref dit juis dat in ons opvoedkundeboeke die religieus - dialektiese skema van natuur-genade algemeen aanvaar word met die gevolglike religieuse voorrang aan die motief van die

neutrale (fenomenologiese) rede. (Heiberg, s.d. pp. 4 - 6). Hiervan sê Schoeman dat dit pogings is om die geopenbaarde Waarheid op redelike grond te verklaar want as gevolg van die dialektiese verskeuring van die mens, kan hier nooit ge= vorder word tot die grondwaarheid dat dit sowel die logiese (rede) as die pistiese (geloof) uitgange van die mens is wat in die laaste instansie deur die religie wat op die hart be= slag lê, gelei word nie. Geloof en rede is blote sinsye van die werklikheid en bestaanswyse van die mens wat nóóit ver= absoluteer mag word nie. Die rede is nooit outonoom nie, ook nie eens met betrekking tot die geloof nie, albei word bepaal deur 'n religieuse grondmotief wat op die hart van die denker en die gelowige beslag lê (Schoeman, 1975(b), pp. 27 - 28). Stoker voer aan dat die fenomenologiese metode juis aansluit by die sekularisme van die laat 19e begin 20e eeu - wat strenge neutraliteit in die beoefening van weten= skap eis en wat doelbewus die christelike godsdienstige (en daarmee religieuse) denke uitskakel (1970, p. 154).

Insiggewend omtrent hierdie dialektiese verskuiwing, is Knel= ler se opinie dat "the ordinary human cut loose from the moorings of the church, found his only spiritual home in popularized forms of scientific humanism or in a metaphysic loosely dependent upon decisions reached by social agreement. Distrusting the promise of personal salvation, held out by the church and at the same time thrust into a modern society which placed a premium on material success, on the competi= tive system, and on 'getting things done', the individual was left to embrace any philosophy of personal salvation which could act as a substitute for his lost religion. ......

Phenomenological approach of philosophic thought has formed the basis of all existentialist thinking" (Kneller, 1958, pp. 8 - 12). Dit is ook Waterink se stelling as hy aanvoer dat die moderne kultuur die mens losmaak van die basis van sy bestaan en poog om die verarmde en onvaste lewe weer te vul met ken-inhoude wat 'n surrogaat moet wees vir die wys=heid gegrond in ken en weet (1958, p. 481). En die resul=taat van hierdie poging om met ken-inhoud te vul is heel op=merklik in die gedagtes van Zyderveld, 1974 , p. 170):

"The death of God has deprived modern man of a stable refe=rence point outside himself. In his search for the absolute, he now knows no limits. He surrenders to his own hybris, like those tragic heroes in the plays of Sophocles, Aeschy=lus and Euripides. Modern man idolizes his own history (Progress), his own being (Humanity), his own psyche (Authen=ticity), and condemns any restrictions on these 'absolutes' as alienation. Thrown back upon himself, man is eventually destined to the tragic split of gnostic dualism, in which he opposes a self-imposed authenticity to alienation.

Thus, the death of God has led to the birth of many idols, man himself being the most prominent one. Rather than libe=rating man from religion, the event has delivered him to a never-ending search for absolute meaning, utter reality, and absolute freedom within the immanent world - a gnostic search that will not find its fulfilment. The experience of aliena=tion will gradually be heightened as in a spiral movement.

In this situation, it seems to me, man has the choice of

either forsaking the search for the absolute and settling for the relative, or continuing the search. These are re=spectively, the stoic and the religious options for modern man."

7.3 Watter soort aanvulling?

Die universele of totalitêre christendom (t.w. die Calvinis=me en die Rooms-Katolisisme) handhaaf dat Christelike waar=heid (beginsel, idee, gedagte) van betekenis is vir die <u>hêle</u> lewe van die mens, vir die mens in <u>al</u> <u>sy</u> <u>doen</u> en <u>late</u>. Die Calvinis aanvaar op alle 'lewensterreine' en dus ook op dié van die beoefening van wetenskap (Teologie, Wysbegeerte, vak=wetenskappe en interwetenskappe) die fundamentele waarhede van Gods Woordopenbaring.

7.3.1 Kultuurvorming

God het die mens alle kultuurvorming (wo. ook wetenskapsbe=oefening) tot taak gestel, tewens die mens daartoe geroep; God het vir die hele kosmos (stof, plant, dier en mens) - en dus ook vir alle kultuuraktiwiteite (wo. wetenskapsbeoefening) - sy wetsorde bepaal, wat die mens in al sy doen en late moet gehoorsaam; die mens moet as dienskneg van die Allerhoogste alle kultuurvorming tot sy eer en verheerliking behartig en moet juis ook met sy kultuurarbeid die bestemmings van mens en kosmos verwesenlik; God gebruik juis ook die mens om as verantwoordelike middel in sy hand en as sy kreatuurlike mede-

arbeider - sy raadsplan op aarde te verwesenlik.

7.3.2 Religie

Religie omvat die hele menslike lewe en sluit dus godsdiens in; dit is roepingsvervullende dien van God tot sy eer en verheerliking. Met die moontlikhede van en vir hom word die mens sy take gestel. Kragtens hierdie moontlikheid kan hy God dien, vir die mens (homself en sy medemens, die enkeling en die samelewingskring) sorg, die kosmos beheers en kul= tuur vorm - sy roeping vervul. Die mens se verwerkliking van die moontlikhede van en vir hom is die antwoording op die roep met hierdie moontlikhede deur God tot die mens ge= rig.

Taljaard omskryf religie as die posisie van die mens as kroon van die skepping en die relasie met God binne die verband wat daardeur geïmpliseer word. Alhoewel die religie 'n eenheid van struktuur het, vertoon dit na die sondeval ook 'n tweër= lei rigting: vir en teen God! in gehoorsaming aan die lief= deswet of in ongehoorsaming daaraan (Taljaard (1974), pp. 4 - 5).

Volgens Kock, wat ook Dooyeweerd in die verband aanhaal, is religie daardie innerlike tendens van die menslike selfheid om hom te rig op die ware of vermeende oorsprong van alle dinge. Die religieuse grondverhouding waarin die mens tot sy Oorsprong staan, is 'n gesteldheid en 'n ingesteldheid van die hart (Kock, 1972, p. 12). Stoker, (1970), p. 82) stel

dit dat religie die hele menslike lewe omvat en sluit dus godsdiens in en God gebruik ook juis die mens om as verant=woordelike middel in sy hand en as sy kreatuurlike medearbei=der - sy raadsplan op aarde te verwesenlik.

7.3.3 Wetenskap

Basiese wetenskap gaan om ken, om deelname aan al die waar=heid van Gods Woord en werke. Toegepaste wetenskappe gaan om die diens wat wetenskap as sodanig kan bied aan al die ander menslike samelewingskringe vir hûl verwerkliking van hûl moontlikhede. Dit alles is roepingsvervullende diens van God. "Christelike wetenskap" is slegs moontlik as 'n universele (of totalitêre) Christendom sinvol gestel word en dit het slegs sin as onder 'christelik' Christelike religie (godsdiens in ruimer sin, die dien van God met alles wat die mens doen en laat), verstaan word en nie Christelike gods=diens in enger sin nie. Christelike wetenskap mag nie bete=ken 'n religieus - neutrale wetenskap en 'n religieus-neu=trale beoefening van wetenskap nie. Die fundamentele begin=sel van Christelike wetenskap is die erkenning dat die reli=gieuse geloof in die Woordopenbaring van God - en die lig wat dit op die geskape kosmos werp - van inherente en kardinale betekenis vir die wetenskap is, en dat hierdie lig ons die kosmos laat sien soos dit self werklik en waarlik is en wel omdat dit dieselfde God is wat Hom in sy Woord openbaar en wat die kosmos geskape het. Alle wetenskapsvorming implisiet en eksplisiet, gaan uit van voorwetenskaplike lewens- en wê=reldbeskoulike (waaronder religieuse) oortuigings en sal daar=

deur in hooflyne bepaal word (Stoker, 1970, pp. 48 - 62).

7.3.4 Roeping

De Klerk tipeer roeping as die uitdrukking van ons band met God en ons Calvinistiese geankerheid wat ons beklee met groot verantwoordelikhede en ons rig op die praktyk van ons situasie en ons uitjaag uit ons selfgenoegsaamheid en self=behaging om te staan in die diensmotief. Roeping kan ver=der omskryf word as die persoonlike of groepsverantwoordelik=heid voor God om uitvoering te gee aan die algemene en be=sondere opdragte van die Here op alle lewensterreine. Krag=tens die skeppingsverband tussen God en mens bly die mens deur God aangespreek (geroep) en kragtens die genadeverbond tussen God en die gelowiges is daar 'n besondere kindskap=verhouding waardeur die gelowige in liefdesgehoorsaamheid aan God verbonde is (geroep is).

Roeping kan dan omskrywe word as diens aan God waaronder ge=reken word onderwerping aan God in die handhawing van sy wet op alle lewensterreine waardeur die Koninkryk van God geves=tig en uitgebou word (De Klerk, s.d.), pp. 1 - 2). Spier stel dit dat geen enkele menslike handeling geïsoleer staan nie maar elke handeling staan in verband met die totaliteit van ons bestaan in alle funksies en in die religieuse wortel daarvan. Alle wette en norme word deur die absolute godde=like lewensnorm, naamlik die Woord van God, bepaal; dus die gehoorsaamheid aan die wette vir die kenne in die proses van kennisverwerwing hou onlosmaaklik verband met ons gehoorsaam=

heid al dan nie aan die modale wette en met ons religieuse keuse ten opsigte van God (Spier, 1951, p. 182). Juis om=dat die mens in sy totaliteit onderworpe is aan die wet, sal daar vervolgens aandag aan die ontiese wet gegee word. Die essensiepedagogiek wil by sy vertrekpunt hierdie aspek igno=reer. As skeppingsgegewe is die opvoeding aan die Goddelike wetsorde onderworpe en kan dit nie sommer tersyde gestel word nie, want ook in die wetsorde van die skepping openbaar Hy sy wil ook ten opsigte van die opvoeding (vgl. De Graaff, 1966, p. 114). Norme en waardes vir die Christen vind hul grond ook in hierdie wet en hang nie in die lug soos by som=mige fenomenologiese standpunte nie.

7.4 Die ontiese wet

7.4.1 Agtergrond

In sy Woord openbaar God Hom aan ons as die absolute soewe=reine oor alles wat Hy geskape het in watter verband en op watter terrein ookal. Vandaar dat Hy Hom in sy Woord prokla=meer as absoluut soewerein oor alles wat Hy geskape het. Sy ewige krag en goddelikheid kan vanaf die skepping van die wê=reld in sy werke verstaan en duidelik gesien word. Hierdie onsigbare dinge van Hom openbaar Hy aan die mens in sy werke. Hy openbaar Homself aan ons verder in sy Woord. Sonder hier=die Woordopenbaring en ons gelowige kennis daarvan sal ons dit wat van God in sy werke openbaar is, ook noodwendig ver=vals en verdraai. Hy openbaar Hom in sy bestaan as Vader,

Seun en Heilige Gees, met alle nodige openbaring oor sy we= senskenmerke, sy werke en bemoeienisse wat die verbond in= sluit wat Hy met die aardse skepping aangegaan het, sy ge= nade wat kulmineer in die dood en opstanding en hemelvaart van die Seun en die uitstroting van die Heilige Gees om die geredde volk van God met krag en in waarheid te lei op hul= le lewensweg.

Deur die Woordopenbaring het ons die wete van die feit van God se bestaan en van sy verbond met die skepping waaroor Hy absoluut soewerein is. Volgens sy wil wat in sy werke as geldende wette gekonkretiseer is, regeer Hy die skepping met krag en hieraan is al sy skepsele onderhewig. Die fei= telikheid van God se wette is vas en seker in die ganse skepping en as ons hulle verstaan en ken sal ons sy ewige krag en goddelikheid ook ken.

God gee in sy Woord en in die openbaring daarvan die oor= sprong van hemel en aarde en sy heerskappy oor alles wat Hy geskape het, die hemel as engelewêreld en die aarde as die gebied waaroor die mens as heerser aangestel is. Tussen die dinge as skeppinge van God is daar ook 'n intieme samehang wat ook uit die Woordopenbaring blyk. In hierdie intieme onderlinge samehang dui die Woord die onderlinge samehang tussen God, sy wette en sy skepsele aan, wat nie een tot die ander herleibaar is nie maar radikaal verskillend is. Die voortbestaan van die wet en die skepping is van God afhank= lik en Hy is soewerein oor alles.

Kragtens die skepping van die hemel en aarde en alles wat

daarop is en die skepping van die mens na die beeld van God met die opdrag om die aarde te bewoon, te bewerk en te be=heers, is die mens bestem om in die teenwoordigheid van God te lewe, om met Hom te wandel, en dit in volkome gehoorsaming aan die wette wat vir hom gestel is, waaraan hy onderworpe is en wat die ewige krag en goddelikheid van God weerspieël, in hom tot openbaring te laat kom.

Die Woord van God dui die mens aan as 'n religieuse wese, as iemand wat in volle gehoorsaamheid aan die wet van God met God moet wandel en op hierdie wyse ook aan God verantwoorde=lik is vir die res van die skepping, vir dit wat in sy hand gegee is om daaroor te heers en dit te beheers. Wat sy eie lewe en die uitvoering van sy opdrag betref, moet hy steeds soek na en erkenning gee aan die leiding van die Gees van God wat van die begin af oor die waters gesweef het. En juis ook vir die opvoeding bly dit waar want ook die opvoed=ing is 'n gegewene. (vgl. Taljaard, 1974, 1975).

7.4.2 Hooftrekke van ontologie oor die wet

Daar is gewys op die wet van God wat op alle terreine geld. So is daar dan:

(1) Dingwette - dit is die wette wat geld vir stof, plant, dier en mens, die wette wat vir die vier ryke en die ver=skeidenheid binne die ryke (behalwe die vierde - dié van die mens, want hier is geen verskeidenheid nie) geld, geld ook vir die huwelik wat op die sesde dag geskape of

ingestel is. God is ook die insteller van die samele=wingskringe en ook hulle as geskape konkrete realiteite in hulle verskeidenheid is elk onderworpe aan 'n eie, deur God gegewe unieke wet. As ons van Dingwette praat dan sluit ons daarby in daardie ontiese wette wat vir die verskeidenheid samelewingskringe geld. Die Godge=gewe ontiese wet van die huwelik as gemeenskap verskil met dié van die kerk, of dié van die staat, of die van watter samelewingskring ookal. Hierdie kringe is nie tot mekaar herleibaar nie omdat hulle ontiese wette on=derling van mekaar verskil en die uniekheid van die be=trokke samelewingskring waarborg. Onder dingwette sorteer dan ten minste alle wet wat deur God gegee is waardeur God regeer oor die ryke van stof, plant, dier en mens sowel as oor alle vorme van samelewingskringe in hulle verskeidenheid. Hierdie dingwette is sy ge=konkretiseerde wil en openbaar aan die mens sy ewige krag en goddelikheid. Die opvoeding (die skool dus) is ook 'n samelewingskring.

(2) Objekswette

Alle konkreet geskape realiteite is aan wette onderworpe en kan derhalwe met reg subjekte genoem word. Die ryk van die objekte verteenwoordig die wêreld van die kwali=teite, dog bestaan nooit op sigself nie - 'n kwaliteit is altyd 'n kwaliteit van iets. Die subjek is draer van kwaliteite en kwaliteite word nêrens op hulleself aange=tref nie. Kleure, klanke, geluide, reuke, smake, warmte, koue, digtheid, ensovoorts bestaan wel maar altyd as

kwaliteit van een of ander subjek. Eers wanneer die kwaliteite van die dinge geken word, kan die mens die skepping werklik in sy diens aanwend.

(3) Struktuurwette

Hieronder word die innerlike bou-orde van 'n geskape konkrete realiteit verstaan - die wyse waarop sodanige realiteit gekonstrueer is. Hierdie tipe wette is in die dinge gegee en is derhalwe makliker opmerkbaar. Dooyeweerd onderskei vyftien struktuurwette,hy noem dit modaalwette wat in 'n kosmiese rangorde van minder tot meer gekompliseerd gegee is. Elke werklikheid (soos byvoorbeeld opvoeding) het sy bepaalde struktuurwette wat onherleibaar is na die van 'n ander.

(4) Gepositiveerde wette

God is absoluut soewerein oor alles wat Hy geskape het, maar God het aan die mens wat Hy na sy beeld en gelyke=nis geskape het ook gesag toegeken maar dan via die samelewingsverband wat elkeen 'n eiesoortige gesag=struktuur besit. Die mens heers en beheers deur die krag van sy wil in opdrag van God. Hierin lê sy reli=gieuse gesag dat hy sy lewe in sy verhouding tot God - Drieënig reël en reguleer. En hy moet dit so doen dat sy wil in ooreenstemming is met die wil van God - en God het sy wil gekonkretiseer in die wette wat Hy vir alle aardsgeskape konkrete realiteite gestel het - wat sy soewereiniteit oor alles wat Hy geskape het waarborg.

Om in ooreenstemming met die wil van God te heers en te beheers is om die wette van God wat vir die dinge geld te gehoorsaam. Alle reëls en regulasies wat die gesags=draer maak vir die geografies en tipies bepaalde kring waaroor hy met gesag beklee is - want hy heers en be=heers in ooreenstemming met die wil van God - dus alle gepositiveerde wette is positiverings van die religieu=se liefdeswet onder leiding van die spesifieke wet wat vir die betrokke samelewingskring geld. Die gesags=draers is derhalwe ook geroepe om deeglik rekening te hou met die struktuurwette van die terreine waaroor hulle met gesag beklee is.

(5) Beginsels en Norme

Die geldigheid van beginsels en norme is afhanklik van die menslike kultuurontwikkeling. Beginsels en norme verteenwoordig ons kennis en formulering van die betrok=ke ontiese wet, is derhalwe nie identies met die ontiese wet nie maar hang ten nouste daarmee saam. Waar die on=tiese wette "natuurlik" is, daar is beginsels en norme kultuurprodukte, onderhewig aan dieselfde wysiginge en veranderinge wat alle kennis as resultaat kenmerk. Nor=me het te doen met die mens se kennis rakende die wette wat vir sy hart se uitinge geld. Sodanige norme word algemeen aanvaar - en dit bepaal die normale lewe binne 'n betrokke gemeenskap, op 'n bepaalde tyd vir 'n be=paalde milieu.

Daar bestaan 'n relasie tussen beginsel en ontiese wet. Beide is geldig maar hulle gelding verskil - dië van die on=

tiese wet is bestendig terwyl die beginsels en hulle geldig=heid kan verander na aanleiding van beter en vermeerderde kennis van die betrokke ontiese wet. Beginsels speel 'n groot rol in die lewe van elke mens, dit bepaal die kleur van sy brilglase en so die uitgange van sy hart en is inge=bed in sy voorwetenskaplike werklikheidsvisie. Omdat die ontiese wette openbaringe van die ewige krag en goddelikheid van die Skepper is, daarom is dit belangrik dat ons daarvan kennis dra en ons beginsels ook die lig van die Woordopenba=ring moet kan verdra. Ook hulle gee per slot van sake ver=meerderde Godskennis (Taljaard, (1975).

7.5 Implikasies van die geloof in God vir die opvoedkunde

Vir die Opvoedkunde, soos vir elke ander vakwetenskap, is 'n heldere onderskeiding van God en sy skepping, die kosmos, sowel as 'n suiwer bepaling van die verhouding tussen Skep=per en skepping van groot belang. Hierdie onderskeiding en bepaling gee aan die Opvoedkunde sy eenheid, sin en rigting en is van deurslaggewende belang by die oplossing van die mees grondliggende opvoedkundige probleme.

Christelike Opvoedkunde is eg-wetenskaplik omdat dit op die waarheid rus, op bewysbare en begrondbare data, data wat on=ties gegee (dus van natuurlike, resp. kosmiese aard) is en data wat uit die waarheidsopenbaring van God spruit (dus Skriftuurlik geopenbaar is). Die Christelike Opvoedkunde bou slegs op hierdie waarhede sy analises, verklarings,uit=

eensettings en verifikasies.

Dit is van allesbepalende belang om te weet dat daar 'n ra= dikale verskeidenheid tussen God en sy werke is. God is die Absolute, Algenoegsame, Almagtige, Alwyse en Algoeie. Hy is die Soewereine, die Opperheer. Die kosmos is betreklik (relasioneel), onselfgenoegsaam (volledig van God afhanklik). God is die Ewige wat bo die wetsorde, wat Hy vir die skep= ping gestel het, staan terwyl die skepping tyds is en tota= litêr aan die Goddelike wetsorde onderworpe is. Niks uit die skepping mag dus verabsoluteer word nie. Wie voor die soewereiniteit van God buig, kan dus geen humanis, rasiona= lis, pragmatis, naturalis, fenomenis, en dies meer wees nie.

As gevolg van die sondeval van die mens het die kosmos ge= heel en al van God afvallig geraak. Die in sonde gevalle mens (van wie onder andere die verstand verduister is) kan die oorsprong, wese en bestemming van die skeppingsgegewe (die "fenomeen" waarop nou die vloek van God rus - Gen. 3:17) nie meer ontwaar nie. Deur die versoeningswerk van Christus (die vleesgeworde Woord van God en die Lig van die wêreld) word die verlore verhoudinge egter in beginsel herstel, sy verduisterde oog en verstand verlig en die vloek van God oor sy werke weggeneem sodat die skeppingsgegewene weer na oor= sprong, wese en bestemming in die lig van die Goddelike Woord (Ps. 119:105; Ps. 36:10) gesien kan word soos dit waarlik, wesenlik en essensieel is. (vgl. Van Wyk, (1974(b)).

Daar is juis op die wetsaspek van die geloof in God gewys, verder ook dat die onderworpenheid aan God fundamenteel vir

sinvolheid is. Die wet is die grens tussen God en kosmos, God is dus nooit aan enige wet onderworpe nie want God is die Singewer van die kosmos deur die wet, niks uit die ge= skape werklikheid het doel, bestemming, of sin in homself nie, want die kosmos is onselfgenoegsaam. Alle dinge vind hulle sin slegs in God uit Wie, deur Wie en tot Wie alle dinge is.

Nou is die Skrif die bron van lig op die oorsprong, wese, aard en bestemming van die hele skepping, en het dus uni= versele betekenis vir die mens want dit het gesag op alle lewensterreine. Die Woord dui dan ook aan Wie God is en wat sy verhouding tot die mens en die hele skepping is. Oor elke samelewingskring verkondig dit die absolute soewereini= teit van God en alles moet openbaring van sy grootheid, wys= heid en almag wees. Die primêre roeping van die mens is dat hy God moet liefhê met sy hele hart, siel, verstand en krag, sy naaste moet hy liefhê soos homself en die kosmos ontgin deur dit te onderwerp en daaroor te heers (Matth. 22:36 - 40, Gen. 1:28). En in die uitvoering van hierdie roeping, of dit erediens of opvoeding, of wat ookal is, moet hy die eer en verheerliking van God soek (1 Kor. 10:31). Die han= deling van die mens moet steeds daarop gemik wees om mens en wêreld na God te ontsluit. Dus kan ook hierdie aspek van die mens op geen stadium van sy denke tussen hakies geplaas word nie - kan hy vir geen moment neutraal staan nie - al is hy dan ook besig met die opvoeding of watter aktiwiteit ookal. Die voorafgaande kort aanduiding van die ontiese wet en die geloof in God is juis gedoen om die fundering van die opvoeding as 'n samelewingsverband des te beter te kan sien

(vgl. ook Taljaard, 1974,(a).

7.6.1 Kosmologie

Alle wetenskap is op die kosmos as ondersoekveld gerig en word gerig vanuit die hart. Die religie (hartegerigtheid) is bepalend vir die realiteitsvisie, w.o. die kosmologie. Strauss stel dit dat die mens as kroon van die skepping, en as konsentrasiepunt van sy aardse tuiste, geroepe is om in gehoorsaamheid aan sy Skepper beheersend en vormend besig te wees - hy moet werk! Sy werkplaas is aan hom gegee - sy aardse tuiste; sy aktstruktuur (die gereedskap van sy per= soonlikheid) én die voorskrifte waarvolgens hy die werk moet doen - die wet van God (Strauss, 1964, p. 49).

Wanneer die Christelik-opvoedkundige hom dus op die pedago= giese werklikheid rig, weet hy dat hierdie werklikheid aan God behoort en dat hierdie werklikheid kreatuurlik is en dat niks daaruit verabsoluteer mag word nie, soos o.a. die feno= menisme doen.

Hy weet ook dat hierdie werklikheid onder die vloek van die sonde lê en eers van vervalsinge gereinig moet word om die essensie, egtheid, waarheid en sin daarvan te peil. Hierdie werklikheid het egter 'n struktuur en 'n sin wat na sy Skep= per heenwys en dat dit na sy struktuurmomente of kosmiese dimensies ondersoek moet word om geanaliseer te kan word, maar eers in sy relasie tot die Skepper waarlik begryp moet word (die relasie blyk ook uit die Woordopenbaring). Alle

bemoeienis met hierdie werklikheid word bepaal deur die God=delike roeping van Godsliefde, naasteliefde en kosmosont=ginning sodat hierdie werklikheid na sy Goddelike bestem=ming ontsluit kan en moet word. Ook in hierdie werklikheid lê nie slegs 'n radikale verskeidenheid nie, maar ook 'n sinvolle, onderlinge samehang tussen die verskeidenheid wat alles deur die Skepper daargestel is. Die inhoud van die sin-wees van die geskape werklikheid is in sy sintotaliteit die eer van God. Dus: God heers oor die geskapene en die geskapene bestaan tot sy eer. Wetteloosheid lei dus tot sinloosheid en dië weer onvermydelik tot nihilisme (vgl. die Eksistensialisme).

Die wetenskap probeer om die wetmatigheid wat vir 'n bepaal=de veld van ondersoek geld, te formuleer. As die wetenskap daarin slaag, is die formulering die waarheid (Van Wyk, 1974 (b), p. 2).

7.6.1 Antropologie

Opvoedkunde en antropologie is nie te skei nie. Die antro=pologie wat deur die opvoedkundige onderskryf word, lei on=vermydelik tot 'n opvoedkunde wat dieselfde stempel dra. Opvoedkundebeoefening is 'n menslike handeling, soos tewens alle wetenskaplike bedrywigheid. Die feit dat die mens 'n subjek - dus kreatuurlik is, geskape na die beeld van sy Maker, 'n in-sonde-gevalle wese vir wie daar totale verlos=sing in Christus is, 'n wese radikaal te onderskei van onder andere die dier, geroepe om mee te werk aan die realisering

van die koninkryk van God op aarde, geroepe om kultuur te vorm en dit te vorm tot eer van sy Skepper, lê onafwenbare verpligtinge op die opvoedkundige wetenskapper: Die Chris=telik-opvoedkundige sal byvoorbeeld weet dat 'n "rotte- en konynepsigologie" nie waardige fondamente bied vir 'n mens=wetenskap soos die opvoedkunde nie.

Die Christelike opvoedkundige sal kennis dra van 'n Christe=like mensebeskouing en 'n skeppingsorde en struktuurwette; ook dat die mens se hoogste funksie sy geloofsfunksie is en dat alle ander funksies gelei word deur sy geloof in God Drie-enig; dat tewens al sy laer funksies onder leiding van sy hoër funksies staan en die hoër funksies in die laer funksies gefundeer is; dat hy as mens 'n eenheid is en nie sal poog om byvoorbeeld sy estetiese funksie los te maak van die leiding van die etiese of pistiese nie of sy este=tiese of logiese funksie outonoom te laat funksioneer nie. Wat bowenal sy ondersoek en deurdenking van die opvoeding ook nie sal losmaak van sy geloofsfunksie, ook nie terwille van die fenomenologiese metode wat sogenaamd wetenskaplik sou wees nie.

Die mens is verbondskind en kry dus sy opdrag om oor die aarde te heers en dit te beheers van God. Die mens is met sy sondige natuur voortdurend besig om die verbond te ver=breek maar deur die soenverdienste van Christus word die mens verlos en vrygemaak. Vryheid impliseer verlossing van sonde en vereis gehoorsaamheid aan die wet van God soos dit voor die sondeval was afhangende van die mate van genade. As die opvoeding vry wil wees, impliseer dit ook wetsgehoor=

saming aan die betrokke instansie waarin die opvoeding plaasvind, in die eerste instansie aan die skeppingsordi= nansie en tweedens gehoorsaam aan die positiewe wette wat deur die betrokke gesagsdraers daargestel is. Die mens is egter nie net aan gesag onderworpe nie, maar ook toegerus met gesag wat tot uiting kom in die mens-mensverhouding dit wil sê ook in die opvoedingsverhouding (vgl. Taljaard s.d. (Van Wyk J.H. (1974(a); 1974(b)).

7.6.2 Kenteorie

Alle wetenskap word onder andere deur kenne voorafgegaan en moontlik gemaak. Omdat alle menslike funksies bepaal word deur die religie wat op die hart van die mens beslag gelê het, sal ook sy kenne deur sy religie bepaal word (vgl. p. 179hfst. 7). Die Christus-herbore hart kan dus nie anders as om die werklikheid te ken deur die verhelderende lig van die evangelie van Jesus Christus nie. Die universeel-ge= saghebbende Woord van God strek sy outoriteit ook uit oor menslike kenne. Die Christelike-opvoedkundige weet dus dat sy kenne kreatuurlik begrens is. Dat sy kenaksie deur die sonde verduister is; dat Hy wat die sonde van die wêreld wegneem, ook in beginsel menslike kenne suiwer. Kenne van iets veronderstel ook dat insig verkry word in die struktuur daarvan, dit wil sê van die wet wat daarvoor geld, en die kenne van die sin van iets veronderstel aanvaarding van die Gode-subjektiviteit van die ding. (Vgl. p.188 hierbo). We= tenskaplike kenne vereis ook verifikasie (bewys en begrond= ing; God is die diepste Grond van alle bestaan); sy Woord

is 'n waarheid waarop die kenner hom verifiërend kan beroep (Van Wyk, 1974, pp. 1 - 8). Die wet waaraan die ding onder= worpe is, is in die ding geleë; die wette is nie blootgelê in die Skrif nie maar in die Werkeopenbaring. Dat hulle waar is sê God vir ons in sy Woord.

7.6.3 Metodologie

'n Metode is 'n wyse van handeling. Handelinge as sodanig is egter nie metodes nie. Die metode dui op die hoedanig= heid van die handeling. Opvoedkundige metodes dui op die weg waarlangs en wyse waarop wetenskaplike kennis van op= voeding opgedoen word. Metode word begrens en bepaal deur die beginpunt en die doelpunt daarvan. Dus is 'n metode 'n verantwoordelike en beplande wyse van handeling, 'n gerigte en doelmatige handeling. Metode is 'n middel, nooit 'n doel nie en dit is 'n <u>middel</u> om 'n <u>doel</u> te bereik.

Metodes, hetsy wetenskaplik of opvoedkundig, kan nooit neu= traal wees nie. Dit word altyd bepaal deur die uitgangs= punt dit wil sê deur die siening van die persoon wat die metode toepas sowel as die doel wat beoog word. In hierdie geval dus, word die metode bepaal deur die siening van die opvoeding enersyds en andersyds deur die opvoedkundige se doel met die opvoeding as gerigte handeling. Die begin= punt sowel as die doel is religieus bepaald. Die opvoed= kundige op wie se hart die Christelike religie beslag gelê het, het 'n besondere siening van die opvoeding en 'n beson= dere doel wat eie is aan die Christelik-religieuse inge=

steldheid en daarom sal daar by die Christelike opvoedkun= dige sprake wees van 'n Christelike metode. Die geloof in die God van die Skrif as die Absolute impliseer erkenning van die onselfgenoegsaamheid van metode as gevolg van die kreatuurlike beperktheid daarvan. Die Christelik-opvoed= kundige sal dus waak teen verabsolutering van 'n wetenskap= like metode, dit wil sê teen wetenskaplike metodisme (ver= gelyk hier die fenomenisme). Ook wanneer metode doel word in plaas van middel het ons met metodisme te maak want me= tode word verabsoluteer.

Op die belangrike rol van religie is reeds gewys. In metode, metodeseleksie en metodegebruik, speel dit 'n belangrike rol. Elke metode gaan van oogmerke uit wat deur religieuse voor= onderstellings medebepaal is. So gaan die voorstanders van die sogenaamde fenomenologiese metode van die Kantiaanse meganisties-antropologiese apriori en 'n Thomistiese dualis= tiese-antologiese apriori uit. 'n Metode wat poog om die leerhandeling by mense vanuit die leerproses by diere te verklaar, gaan van 'n naturalisties-evolusionisties-antro= pologiese apriori uit. Beide negeer die waarheidsopenbaring van God in sy Woord.

Die Christelike-opvoedkundige stel hom nie tevrede met blo= te beskrywing van die opvoedingswerklikheid nie, maar trag om dié werklikheid te sistematiseer, te verklaar, te evalu= eer en sy resultate te verifieer met volle inagneming van wat God in sy Woord in verband met die opvoedingsrealiteit openbaar. (Sonder om enige aspek te parenteseer).

7.6.4 Inhoud van die opvoeding

Dit is juis wat die inhoud van die opvoeding betref dat die fenomenoloë vasgehaak het met hulle fenomenologiese reduksie waaruit hulle aan die inhoud nie juis essensie kon gee nie. Daar het dus by die fenomenoloë 'n wegswenk vanaf die feno= menologie ontstaan om inhoud te kon vind.

Die geloof in die drie-enige God en sy selfopenbaring het ook implikasies vir die inhoud van die Opvoedkunde. Die ge= lowige opvoedkundige is anti-spekulatief, anti-metafisies. Dit is gerig op die waarheid soos wat dit aan ons geopenbaar word deur die Woord van God. Opvoeding word as ontiese fak= tisiteit bekyk en beskrywe, maar in die lig van die Woord= openbaring van God hieromtrent. Die Christelik-opvoedkun= dige weet dat God nie net geskape het nie, maar ook gesag= hebbend gespreek het oor dit wat hy gemaak het. Die sprake van God verhelder sy werke. God self het die opdrag tot opvoeding gegee.

Die inhoud van die Opvoedkunde is die wetenskaplike besin= ning oor die opvoeding in al sy ryke verskeidenheid. Op= voeding is aan die Goddelike wetsorde onderworpe want ook die opvoeding is deur die Skepper daargestel. Daarom ook dat die Christelike-opvoedkundige soek na die sin van op= voeding juis in die onderworpenheid daarvan aan God, in die Godsbepaalde ordening, wet en struktuur.

Die Opvoedkunde het dus tot inhoud die grondtrekke van en norme vir opvoeding. Die opvoeding sal ook gesien word as

'n aktiwiteit, 'n akt, 'n handeling, 'n gebeure en wel 'n verantwoordelike gebeure,handeling of daad met 'n bepaalde doelstelling wat nie in sigself geleë is maar in iets wat aan opvoeding transendent is, dit is met ander woorde 'n re= ligieus-bepaalde daad wat noodwendig op taakvervulling gerig is. Anders as by die fenomenoloë kan die Christelike op= voedkundige nie die sin van opvoeding alleenlik sien in selfhandhawing en selfverwerkliking nie. Selfhandhawing en selfverwerkliking het slegs sin as dit in diens staan van die religieuse bestemming van die mens. Daarom moet die mens van homself afsien en sy bestemming buite homself soek.

7.6.5 Doel van die Opvoedkunde

Die doel van die Opvoedkunde hang natuurlik nou saam met die inhoud en bly intiem onderling verbind met die kosmologie, antropologie en die metodologie.

Die geloof in 'n soewereine God sny alle kosmosentriese doelstellinge by die wortel af. Omdat die geskapene geen doel in homself het nie, maar sy doel en sin van sy Gode-subjektiviteit ontvang, kan die opvoedkunde nie die opvoed= kunde as doel hê nie, dit wil sê die wetenskap terwille van die wetenskap beoefen nie, kan die doel daarvan nie wees blote bevordering van die welsyn van die medemens nie (Humanisme), ook nie bloot terwille van die praktiese bruik= baarheid daarvan nie (Pragmatisme), nie bevordering van die revolusie nie (Nieu-Radikalisme), en Kommunisme, ensovoorts nie.

Die doel van die Opvoedkunde word vir die Christelik-opvoed=kundige bepaal deur sy Godgeroepenheid. Bewus daarvan dat sy primêre lewensroeping die ontsluiting van die kosmos tot eer van God en heil van sy naaste is, beoefen hy die Opvoed=kunde met hierdie doel. Hierdie geloof laat die Christelik-opvoedkundige die doel van die opvoeding sien in die lig van die Goddelike roeping en dan is die doel ontsluiting van die kosmos vir die kind en ontsluiting van die kind se poten=siaal uit Gods- en naasteliefde en tot Gods- en naastediens. In die opvoeding word die kind hierby verder toegerus met vaardighede wat hom tot uitvoering van sy roeping in staat moet stel en hom sy roeping sal laat sien as van God gegewe en sal sy doelstelling die eer en verheerliking van God in sy dienende roepingsvervulling wees (Van Wyk, 1974(a) & (b), Van Wyk 1973). Soos De Graaff dit ook treffend stel (1966, p. 107): die mens as religieuse wese is geroepe om God te dien in ooreenstemming met sy ordinansies tot heil van die mensdom en in verantwoordelikheid aan sy Meester vir die wy=se waarop hy sy taak vervul. Die mens is met 'n opdrag in die wêreld geplaas en dit is om oor die aarde te heers - dit te bewerk en te bewaar en te bewoon tot eer van God. (Gen. 1:28, 2:15 en Gen. 9).

7.7 Die wet op Nasionale Onderwysbeleid

Die wet op Nasionale Onderwysbeleid van 1967 bepaal dat die onderwys van die land 'n Christelike karakter moet hê en dat onderwysers opgelei moet word om uitvoering aan hierdie be=ginsel van die wet te gee. Hoe dit gedoen kan word in die

neutrale wetenskapsbeoefening van 'n nie-lewensbeskoulike fenomenologiese pedagogiek wat deur Dooyeweerd bestempel is "a more dangerous adversary of Christian philosophy than any other variety of immanence philosophy" (Dooyeweerd, 1958, II, p. 487), moet nog gewys word, en dit is juis die oorheersende pedagogiese denkklimaat aan die meerderheid opvoedkundefakulteite aan ons universiteite en onderwyskol= leges. Fourie vra dan ook tereg wat beteken die 'neutrale' fenomeenbeskrywing in die pedagogiek vir onderwysstudente wat volgens die Christelike beginsel van die Onderwyswet opgelei moet word. Ook hoe die opleiding van onderwysers van 'n verantwoorde Christelike opvoedingsbeeld met inbegrip van 'n verantwoorde Christelike mens- en kindbeeld moet uit= gaan van so 'n neutrale opvoedkunde buite die lig van die Woord? Die fenomenologiese 'pedagogieker' wat nie uitvoer= ing aan die wet kan gee nie en die fenomenologiese 'pedago= gieker' wie se gewaande akademiese vryheid om 'n pedagogiek te beoefen wat in stryd is met die gees van die wet, en aan= dring op akademiese vryheid, word inderdaad 'n aktuele vraag= stuk. Hierdie 'pedagogiekers' se uitgangspunt is nie-Cal= vinisties,'nie-partikulier' en die Calvinistiese erfenis laat hulle skynbaar koud want die Calvinistiese beginsels is lewensbeskoulik en moet'tussen hakies geplaas word' wanneer dit by opvoeding kom (Fourie J.J. (1974), pp. 145 - 146).

Schoeman wys op die stroom publikasies vanuit fenomenolo= giese kamp wat steeds meer en meer die aktualisering van be= ginsels vanuit die "protestants-Christelike" lewens- en wêreldbeskouing binne die kader van hulle "onbevange" feno= menologiese kategorieë in die visier het. Al hoe meer po=

gings om die "bloedlose" struktuur met partikulier-Christe= like inhoude te vervolledig word aangewend. In "Opvoedkun= de en Opvoedingsleer vir Beginners", gaan Roos self 'nou na die Bybel' om vas te stel 'of op die' wyse enige lig gewerp kan word op hierdie kategorieë en as dit wel die geval is, dan sal die gelowige Christen na-wetenskaplik sy wetenskap= -ike uitkomste met vrug kan en moet aanwend in werklike op= voedingsituasies. Hierdie toevoeging tot die formele-we= tenskaplike arbeid van die fenomenoloog geskied as sogenaam= de onwetenskaplike na-wetenskaplike, tans eintlik "bowe= wetenskaplike" partikulier-lewensbeskoulike Christelike be= slag - gees en letter van die 1967-Onderwys-wetgewing aan die "neutrale" fenomenologiese pedagogiek. Die Christen opvoeder se voorwetenskaplike, na wetenskaplike en bo-weten= skaplike arbeid, word steeds verrig in die lig van Gods Woord, dog die Woord is nie 'n handboek vir die pedagogieker nie. Wat dan by hierdie nuwe ontwikkeling in die fenomeno= logiese pedagogiek van die gewigtigste belang is, is die openlike afsien van die tradisionele weerhouding van die fenomenologiese wetenskap-pedagogieker (wat sy wetenskap "onbesoedeld" en streng rasioneel wou hou) daarvan om sig (self as na-wetenskaplik) met betrekking tot partikuliere rigtinggewing aan die praktyk uit te laat. Die rasionalis= tiese grondtoon van die fenomenologie word egter geensins deur hierdie aanpassings opgeskort nie, steeds geld die ou= tonome menslike rede wanneer die wetenskap beoefen word, en langs hierdie rasionele weg is dit moontlik om absolute en universeel-geldige wetmatighede met betrekking tot struktuur (resp. wetmatigheid) van die pedagogiese aan te lê. Tydens die wetenskaplike arbeid word die Godsopenbaring buite re=

kening gelaat aangesien dit, op grond van 'n aprioriese ne= gering van die waarde daarvan tydens wetenskapsbeoefening, nou nie ter sprake sou wees nie; wetenskapsbeoefening is nog steeds vir hierdie "wetenskappers" 'n sekulêre, ongewyde aangeleentheid, alhoewel dit duidelik gestel word dat "die volwassene wat as christenopvoeder wil optree .. dit alles 'n onskeibare deel van sy lewensopvatting (moet) maak". Schoeman gaan voort om aan te toon dat daar allerlei ingry= pende frontveranderinge by die fenomenologiese pedagogiekers te bemerk is, daar word inderdaad pogings aangewend om 'n brug te slaan tussen opvoedkundige gronduitsprake - wat oral geldend is - en die opvoedingspraktyk ("besondere, variëren= de praktyke met hulle lewensopvattelike onderbou, in hier= die geval die praktyk met 'n Christelike lewensopvatting as onderbou"). Die tradisionele beeld van die radikaal-feno= menologiese pedagogieker, die ongenaakbare, onwrikbare we= tenskapper met sy "koele verstand" het grootliks vervaag en plek ingeruim vir die akkomodasie-denker, die sinkretis wat as wetenskapper nog sekulêre arbeid wil verrig dog via sy "warme hart" tóg partikulier-lewensbeskoulike eise ter ver= vollediging van neutrale pedagogiese kategorieë stel. Die grondmotief bly steeds egter dialekties versteurd: "funda= menteel-pedagogiese strukture en essensies" kan wel "lewend gemaak" word deur hulle met "besondere lewensopvattelike inhoude" te vul en te vervolledig dus deur die toevoeging van "genade" by die "natuur" (a la Aquino). Dan is daar ook nog die treffende plek wat aan die sprekende Woord toegeken word en die biblisistiese versiering van die betoog met Bybeltekste (kyk maar na Landman se 'Leesboek vir die Chris= tenopvoeder, pp. 78 - 87, veral). Verblydend is dit egter,

dat die Christelike motief wat op die hart van die belydende Christen appeleer, nie langer summier deur die fenomenolo= giese betoog geïgnoreer word nie en al hoe meer 'n krag word wat nie langer by die agterdeur insluip nie (Schoeman, 1975 (a), pp. 158 - 161).

Duvenage voer aan dat ondanks mooi wetgewing en ondanks on= skatbare arbeid van Christelike onderwysers, die onderwys (opvoeding) vanaf die laerskool tot by ons universiteite in sy wese nog neutraal is. Die skeiding tussen geloof en we= tenskap word nog te openlik gepropageer. En dan vra hy waarom deins ons nog terug om wetenskap vanuit Christelike standpunt te beoefen, immers waarom deins ons terug van die begrip Christen-wetenskap. Is dit nie maar omdat ons nog steeds 'n humanistiese benadering van opvoeding en weten= skapsbeoefening het nie? Dit is 'n blatante miskenning van een van die grondbeginsels van ons reformatoriese geloof naamlik dat Christus Koning is oor alle terreine van die le= we. (Duvenage s.d., pp. 12 - 13). In die verband beklemtoon van Wyk dat opvoeding religieuse beïnvloeding en daarom be= ïnvloeding van die totale opvoedeling is. Intellektuele opvoeding staan nie los van godsdienstige, of sedelike, of estetiese, of sosiale opvoeding nie. In die Christelike skool sal dus nie net die Godsdiensonderwyser 'n Christen moet wees nie, maar alle onderwysers in alle vakke sal be= lydende en belydenisbelewende en 'n uitlewende Christene wees. Die kern van Christelike opvoeding is dus die terug= binding van die afvallige onmondige aan sy religieuse wor= tel. ..... Die opvoeder staan onder Goddelike roeping in die opvoedingshandeling, nie net om die hart van die opvoede=

ling met die opvoedingshandeling aan te raak nie, maar so= doende, deur die opvoedeling, die hele afvallige werklikheid waarmee die opvoedeling in aanraking kom, op God te rig. So volvoer opvoeder en opvoedeling hul taak om die skepping tot sy bestemming van Godsverheerliking te lei (Van Wyk, (1974(b), pp. 6 - 7) en verder "Daarom moet elke Christen= opvoeder hom vergewis van wat die Christelike geloof inhou - daarvoor moet oog, oor en hart oopgestel word vir die Woord van God en die kind so toegerus word sodat hy in elke le= wenssituasie, op elke lewensterrein, sal weet hoe om op te tree" (Van Wyk, 1972, p. 36).

7.8 Ten besluite

Opvoeding kan slegs na waarheid geken word as die ondersoe= ker (opvoeder) weet dat die opvoeding sy oorsprong by God het, deur Hom moontlik gemaak word en Hom moet dien (uit, deur en tot Hom is). Opvoeding is dus eerstens 'n religi= eus-bepaalde menslike handeling - dit dra immer die stempel van die religie wat op die hart van die betrokkenes beslag gelê het. Neutrale opvoeding is dus 'n onmoontlikheid. In= dien die kind van huis uit Christelik opgevoed is, kan daar net werklike sinvolle kontinuïteit wees as die skool - en alle andere en latere opvoeding-religieus hierby aansluit. Omdat alle lewensuitinge uit die hart voortkom en opvoeding op die hart gerig is, het elke opvoedingsbeïnvloeding 'n effek op die hele persoon van die opvoedeling. 'n Kind kan nie intellektueel (logies, analities) opgevoed word sonder dat dit hom ook godsdienstig, sedelik, juridies, esteties,

sosiaal of hoe ookal raak nie. Selfs sogenaamde "neutrale" opvoeding en onderwys het 'n godsdienstige (religieuse) 'n sedelike, ensovoorts invloed op die kind (Van Wyk, 1974(b), pp. 32 - 33). Vermeulen voer tereg aan: die gevaar van sekularisasie _in_ die skool is dieselfde groot gevaar as sekularisasie _van_ die skool. Ons mag nie redeneer dat se= kere vakke maar net kennis bybring, terwyl ander geroep is om christelikheid by te bring nie. Ten opsigte van alle kosmiese aspekte en strukture geld die sinsamehang. Soos wat ons nie byvoorbeeld één wetskring aan die kosmiese orde van wetskringe kan onttrek om daarmee die ganse kosmos kwyt te wees nie, so mag ons nie toelaat dat selfs ook maar één vakwetenskap sy ophelderingswerk nie na waarheid in Christus doen nie (Vermeulen, 1971, pp. 88 - 89).

Met Taljaard wil ons sê die taak van die opvoedkunde en die opvoeding is om dieselfde norme te aktualiseer in die lig van die Woord van God en om die huidige wêreld sowel as die van die toekoms te voorsien met 'n stel norme en waardes en beginsels wat die kontemporêre eise kan bevredig, nie deur die Skrif aan te pas by kulturele situasies en eise nie, maar om 'n komtemporêre kultuur te ontwerp in ooreenstem= ming met die eise van Gods Woord. Die wêreld het vandag niks anders sō nodig as 'n leefwyse in ooreenstemming met die Wooropenbaring nie (Taljaard, 1974(a), pp. 65 - 66). Indien dit nie sou kon plaasvind en ook spoedig nie, sou instansies soos die "New Left" wat hom intens interesseer in die mens se worsteling om regverdige en menslike lewens= omstandighede nog dieper teleurgesteld wees met wat bereik is deur die ouer generasie, die gevestigde orde, ja ook deur

die wetenskap (dit sluit die opvoedkunde as wetenskap in) ter oplossing van maatskaplike probleme.

Die fenomenologiese pedagogiek kom nie tereg by enige bepaal= de partikuliere eindbestemming nie. Dit verkeer, as parsiële pedagogiek, pedagogies op weg na nêrens en ons is genoodsaak om die radikaal-fenomenologiese vertolking van die pedago= giek af te wys. Dit verkeer nie alleen op weg na nêrens nie maar by gebrek aan die verskaffing van fundamentele begin= sels en riglyne vir die opvoedkunde en die opvoeding, skep dit in der waarheid 'n gevaarlike lugleegte waardeur die aan= wender daarvan, by gebrek aan kennis, koers en grondslag, allerweë by 'n op-weg-wees in die afval van God tereg sal kom (Schoeman, P.G. (s.d.), p. 10).

Die byhaal van Bybelversies kan nooit as te nimmer 'n plaas= vervanger wees nie vir 'n oortuigde Christelike opvoedkunde wat gefundeer is in die Woord van God en wat uitgaan van die basiese waarheid "uit God en tot God is alle dinge".

In die laaste instansie sou dit 'n insiggewende studie kan bied om te bepaal in hoeverre die sogenaamde swenk tot "die jongste benaderingswyse" in Landman, Roos, e.a. se werke, waarlik uit die hart kom en tot watter mate dit slegs 'n sintese is.

BRONNELYS

1. BAKKER, R. (1964) De geschiedenis van het fenomenolo= gisch denken. (Utrecht, Aula-Boeken, 1964).

2. BAVINCK, H. (1929) Christelike wereldbeschouwing. (Kampen, J.H. Kok, 1969).

3. BOCHENSKI, J.M. (1968) The method of contemporary thought. (New York, Harper & Row, 1968).

4. BREEK, B. (1966) Traditie en vernieuwing in de peda= gogiek. (Hertogenbosch, L.C.C. Malmberg's, 1966).

5. BROUDY, A.S. (1962) Building a philosophy of educa= tion, (Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1962).

6. BUYTENDYCK, F.J.J. (1957) Onrust en geborgenheid in de wereld der jongen mensen. (Dux 24(5/6), 1957).

7. BUYTENDYCK, F.J.J. (1958) Algemene theorie der mensch= lyke houding en beweging. De Vrouw - haar na= tuur, verschyning en bestaan. (Utrecht, Spec= trum, 1958).

8. COETZEE, P.C. (1952) Bedoeling en reduksie. (Pretoria Unisa, 1952).

9. COETZEE, J.C. (1939) Die moderne Opvoedkunde. (Preto= ria, J.L. van Schaik, 1939).

10. COETZEE, J.C. (1960) Inleiding tot die Algemene Teore= tiese Opvoedkunde. (Pretoria, J.L. van Schaik, 1960).

11. COETZEE, J.C. (1962) Inleiding tot die Algemene Prak= tiese Opvoedkunde.(Pretoria, J.L. van Schaik, 1962).

12. COETZEE, J.C. (1973) 'n Christelike opvoedkunde op Calvinistiese grondslag. (Fokus 1:2, p. 77. Augustus 1973).

13. CRONJE, P.K. (1975) Christus geborgenheid as pedago= giese wortel. (Fokus 3:2, p. 117, e.v., Mei 1975).

14. DE BOER, T.H. (1966) De ontwikkelingsgang in het den= ken van Husserl. (Assen, van Gorcum & Co. - Prakke J.H. & Prakke H.M.G., 1966).

15. DE GRAAFF, A.H. (1966) The educational ministry of the church. (Delft, Ver. Drukkery Judels en Brinkman, 1966).

16. DE VRIES, C.G. (1970) Die teoretiese pedagogiek van M.J. Langeveld. (Stellenbosch, ongepubliseerde proefskrif, 1970).

17. DIENELT, K. (1962) Opvoeding tot verantwoordelikheid. ('S Gravenhage, Pax, 1962, vertaling Th. L. Stel=lar).

18. DE KLERK, W.J.(S.d.) Roeping - 'n sisteem (Potchef=stroom I.B.C. studiestuk nr. 15, S.d).

19. DE KLERK, W.J., DUVENAGE, B., VAN WYK, J.H. (1973) Roeping en werklikheid. (Potchefstroom, Herald, 1973).

20. DE KOCK, P. de B. (1970) Christelike wysbegeerte (Bloemfontein Sacum, 1970).

21. DE VOS, H. (1971) Inleiding tot de wysbegeerte.(Nij=kerk, C.F. Callenbach, 1971).

22. DOOYEWEERD, H. (1953) A new critique of theoretical thought. (Amsterdam, H.J. Paris, 1953).

23. DU PLESSIS, P.J. (1957) Pedagogiek as wetenskap en sy sosiaal-pedagogiese taak teenoor onderwysver=nuwing. (Pretoria, J.L. van Schaik, 1957).

24. DU PLESSIS, S.J. (S.d.) Enkele gedagtes oor christe=like nasionale onderwys. (Potchefstroom, C.O.V.S.A., studiestuk nr. 13, S.d.).

25. DUVENAGE, S.C.W. (S.d.) Die humanisme as bedreiging van die christelike-nasionale lewens- en wêreld=

beskouing van die Afrikaner (Potchefstroom, I.B.C. studiestuk nr. 34, S.d.).

26. DUYKER (1958) Leerboek der psychologie. (Groningen, J.B. Wolters, 1958).

27. EDIE JAMES, M. (1967) Phenomenology in America. (Chicago, Quad. Books, 1967).

28. FARBER, M. (1966) The aims of phenomenology. (New York, Harper Torch Books, 1966).

29. FOERSTER, F.M. (1926) Opvoeding en zelfopvoeding (Zeist, J. Ploegma, 1926).

30. FOURIE, J.J. (1974) Die opvoedingstaak van die ouer en onderwyser in die dekade sewentig. (Fokus 2:3, Augustus 1974).

31. GOUWS, S.J.L. (1962) Die antropologies-pedagogiese agtergrond van ortodidaktiek. (Pretoria, H.A.U.M. 1962).

32. GUNTER, C.F.G. (1964) Opvoedingsfilosofieë. (Stel= lenbosch, Univ. Uitgewers, 1964).

33. GUNTER, C.F.G. (1967) Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde. (Stellenbosch, Univ. Uitgewers, 1967).

34. GUNTER, C.F.G. (1968) Aspekte van die Teoretiese Op= voedkunde. (Stellenbosch Univ. Uitgewers, 1968).

35. GUNTER, C.F.G. (1969) Fenomenologie en fundamentele opvoedkunde. (Stellenbosch Univ. Uitgewers, 1969).

36. GUTMAN, D.S. (1970) Annual educational review. (New York Times Supp., Jan. 12, 1970).

37. HÄBERLIN, P. (1926) Wegen en dwaalwegen der opvoed= ing. (Wêreldbiblioteek, 1926).

38. HEIBERG, P.J. (S.d.) Christelike opvoedings- en onderwyspraktyk. (Potchefstroom, I.B.C. studie= stuk, s.d.).

39. HEIBERG, P.J. (1969) Fenomenologiese pedagogiek - 'n kritiese benadering. (Tydskrif vir Christelike wetenskap, 3e Kwt. 1969).

40. HEIDEGGER, M. (1949) Existence and being. (London, Vision Press Ltd., 1949).

41. HEYNS, J.A. (S.d.) Opvoeding as fenomeen soos gesien vanuit christelike standpunt. (C.O.V.S.A. Studie= stuk nr. 14, Potchefstroom, s.d.).

42. HUSSERL, E. (1964) The idea of phenomenology. (The Hague, M. Nyhof, 1964).

43. HUSSERL, E. (1967) The Paris lectures. (The Hague, M. Nyhof, 1964).

44. HUSSERL, E. (1952) Ideas - general introduction to pure reason. (London, Allen & Unwin, 1952).

45. KILIAN, C.J.G., VILJOEN, T.A. (1974) Fundamentele edagogiek en fundamentele strukture. (Durban, Butterworths, 1974).

46. KNELLER, G.F. (1958) Existentialism and education. (New York, John Wiley & Sons, 1958).

47. KRIEKEMANS, A.J.J. (1965) Algemene pedagogiek. (Hilversum, Paul Brand, 1965).

48. KUENZLI, A.E. (1959) The phenomenological problem. New York, John Wiley & Sons, 1959).

49. KWANT, R.C. (1963) Duquesne studies - The phenomeno= logical philosophy of Merleau-Ponty. (Pittsburgh, Univ. Press, 1963).

50. LANGEVELD, M.J. (1956) Studien zur Antropologie des Kindes. (Tübingen, Max Niemeyer, 1956).

51. LANGEVELD, M.J. (1959) Verkenning en verdieping. (Purmerend J. Muusses, 1959).

52. LANGEVELD, N.J. (1959) Capita uit de algemene metho=

dologie der paedologie. (Groningen, J.B. Walters, 1959).

53. LANGEVELD, M.J. (1959) Kind und Jugendlieher in an=tropolischer sicht. (Heidelberg, Qulle & Meyer, 1959).

54. LANGEVELD, M.J. (1960) Die Schule as Weg des Kindes. Gutersloher, Gerd. Mohn., 1960).

55. LANGEVELD, M.J. (1961) Beknopte teoretische pedago=giek. (Groningen, Walters-Noordhoft, 1961).

56. LANGEVELD, M.J. (1964) Studien zur antropologie des kindes. (Tübingen, Max Niemeyer, 1964).

57. LANGEVELD, M.J. (1969) Scholen maken mensen. (Pur=merend, J. Muusses, 1969).

58. LANGEVELD, M.J. (1969) Beknopte theoretische pedago=giek. (Groningen, Walters, 1969).

59. LANDMAN, W.A. (1967) Die moderne pedagogiek as vorm van wetenskap. (S.A. Tydskrif vir Pedagogiek 1:1, Julie 1967, Pretoria, Fakulteit van Opvoedkun=de, 1967).

60. LANDMAN, W.A. & GOUS, S. (1969) Inleiding tot die fundamentele pedagogiek. (Johannesburg, A.P.B., 1969).

61. LANDMAN, KILIAN & ROOS (1971(a)) Denkwyses in die opvoedkunde. (Pretoria, N.G. Kerkboekhandel, 1971).

62. LANDMAN, ROOS & LIEBENBERG. (1971(b)) Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners. (Stellenbosch, Univ. Uitgewers, 1971).

63. LANDMAN, W.A. (1972) Leesboek vir die Christen-op= voeder. (Pretoria, N.G. Kerkboekhandel, 1972),

64. LANDMAN, W.A. & GOUS, S.J. (1973) Fundamentele peda= gogiek en die opvoedingswerklikheid. (Durban, Butterworths, 1973).

65. LANDMAN, VAN ZYL & ROOS (1975) Fundamenteel-pedago= giese essensies. (Durban, Butterworths, 1975).

66. LANDGREBE, L. (1967) Der weg der phönomenologie. (Gerd Mahn, Güterslоher Verlagshaus, 1967).

67. LAUER, J.Q. (1958) The triumph of subjectivity. (New York, Fordham Univ. press, 1958).

68. LEM, M.H. (s.j.) De groot opvoedkundigen in hun hoofdwerken geschest. (Zutphen, W.J. Thieme & Kie, s.j.).

69. LITT, Th. M. (1925) Die Methodik des pädagogischen Denkens. Kantstudien. (Leipzig, Teubner, 1925).

70. LITT, Th. M. (1925) Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das bildungsideal. (Leipzig, B.G. Teubner, 1925).

71. LOEN, A.E. (1948) Inleiding tot de wysbegeerte. ('S Gravenhage, Boekencentrum, 1948).

72. LUYPEN, W. (1966) Existensiële fenomenologie. (Ut= recht, Aula-Boeken, 1966).

73. LUYPEN, W. (1973) Nieuwe inleiding tot de existen= siële fenomenologie. (Utrecht, Het Spectrum, 1973).

74. MALAN, J.H. (1971) Die wysgerige antropologiese grondslae van die opvoedkundige teorie by C.K. Oberholzer. (Bloemfontein, U.O.V.S. ongepubliseer= de proefskrif, 1971).

75. MACKINNON, D.M. (1961) Some notes on philosophy of history and the problems of human society. (The logic of personal knowledge) (London, Routledge & Kegan Paul, 1961).

76. MENTZ, N.J. (1969) Die wese van die mens vanuit die moderne eksistensiële fenomenologiese standpunt. (Pretoria, Onderwys Bulletin. Vol. XIV:2, Junie 1969, p. 96 e.v.).

77. MERLEAU-PONTY, M. (1962) Phenomenology of perception.

(London, Routledge & Kegan Paul, 1962).

78. MEYER, MULLER & MARITZ (1967) Die fenomenologie - sy werkswyse en metode. (Pretoria, Academica, 1967).

79. MILOVAN DJILAS (1957) Die nieuwe klasse. (Amster= dam, H.J.W. Becht's, 1957).

80. MYBURGH, J.J. (1973) Transendentale fenomenologie (Johannesburg, R.A.U. ongepubliseerde M.A.-verhande= ling, 1973).

81. NATANSON, M. (1966) Essays in phenomenology. (The Hague, Neuhoff, 1966).

82. NEL, B.F. (1967) Antropologiese aanloop tot 'n ver= antwoorde psigologiese pedagogiek. (Stellenbosch, Univ. uitgewers, 1967).

83. NEL, B.F. oor BOTHA, T.R., Humanitas 3:1, p. 129.

84. NEL BERNDINE F. (1974) oor LANDMAN & ROOS se funda= mentele pedagogiek Fokus 2:4, pp. 236 - 237, Nov. 1974).

85. NEL, B.F. & NEL BERNDINE F. (1975) Aktuele denkrig= tings in die wysbegeerte en die pedagogiek. (Fo= kus 3:1, pp. 151 - 184, Maart 1975).

86. OBERHOLZER, C.K.(1954) Inleiding in die Prinsipiële Op= voedkunde. (Pretoria-Brugge, J.J. Moreau & Kie, 1954).

87. OBERHOLZER, C.K.(1968) Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek. (Kaapstad, H.A.U.M., 1968).

88. PERQUIN, NIC S.J. (1952) Paedogogiek-bezinning op het opvoedkundige verskynsel. (Maaseik, Roermond, J.J. Romen & Zonen, 1952).

89. PERQUIN NIC S.J. (1958) Herbezinning op fundamentele vraagstukken der pedagogiek. (Roermond, J.J. Romen en Zonen, 1958).

90. PERQUIN NIC S. (1960) Pedagogische bezinning op het opvoedingsverschynsel. (Roermond-Maaseik, J.J. Romen & zonen, 1960).

91. PERQUIN NIC S.J. (1961) Concrete opvoeding. (Hilver= sum, Paul Brand, 1961).

92. PERQUIN, NIC S.J. (1961) Algemene didactiek. (Roer= mond-Maaseik, J.J. Romen & zonen, 1961).

93. PERQUIN, NIC S.J. (1962) Pedagogische psychologie. (Roermond-Maaseik, J.J. Romen & Zonen, 1962).

94. PERQUIN, NIC S.J. (1970) De pedagogesche verant= woordelikheid van de sameleving (Roermond, J. J. Romen & Zonen, 1970).

95. PISTORIUS, P. (1969) Kaart en kompas van die opvoed= ing. (Potchefstroom, Pro Rege, 1969).

96. PRINS, F.W. (1959) Vernieuwingsvragen over onderwys en opvoeding. (Groningen, J.B. Walters, 1959).

97. ROSTEN, L.A. (1971) A trumpet for reason. (London, W.H. Allen, 1971).

98. SARTRE, P.J. (1956) Being and nothingness. (New York, Philosophical Library, 1956).

99. SCHOEMAN, P.G. (1971) 'n Krities-vergelykende studie van bepaalde grondtrekke van die Calvinisties-geïnspireerde en fenomenologies-georiënteerde pedagogiek in S.A. met verwysing na die versoen=ingsdilemma van C.F.G. Gunter. (Bloemfontein, U.O.V.S. ongepubliseerde proefskrif, 1971).

100. SCHOEMAN, P.G. (1975(a)) Grondtrekke van die fenome=nologiesepedagogiek in Suid Afrika. (Bloemfon=tein, Sacum, 1975).

101. SCHOEMAN, P.G. (1975(b)) Grondslae en implikasies van 'n Christelike opvoedingsfilosofie. (Bloem=fontein, Sacum, 1975).

102. SCHOEMAN, P.G. (1974) Noodsaaklikheid en moontlik=heid. (Fokus 2:1, pp. 31 - 54, Maart 1974).

103. SCHOEMAN, P.G. (1975) Normgerigtheid van die opvoed=ing. (Fokus 3:2, pp. 127 - 140, Mei 1975).

104. SCHOEMAN, P.G. (S.d.) Enkele gedagtes aangaande "parsialiteit" van die sogenaamde fenomenologie= se pedagogiek. (Potchefstroom, C.O.V.S.A. stu= diestuk nr. 15, s.d.).

105. SCHOEMAN, P.G. (1973) Die religieuse verworteling van die wysgerige pedagogiek. (Fokus 1:1, pp. 5 - 18, Mei 1973).

106. SCHUTTE, B.C. (s.d.) Die roepingsgedagte in die op= voedkunde. (Potchefstroom, C.O.V.S.A. studiestuk nr. 5, s.d.).

107. SCHUTTE, B.C. (1960) Die objektivistiese en die fe= nomenologiese benaderings in die empiriese op= voedkunde (In bylaag tot "Koers", Maart, 1960).

108. SPIEGELBERG, H. (1966) The phenomenological move= ment. (The Hague, M. Nyhoff, 1966).

109. SPIER, J.M. (1950) Inleiding in de wysbegeerte der wetsidee. (Kampen, J.H. Kok, 1950).

110. SPIER, J.M. (1951) Calvinisme en existensie philo= sophie. (Kampen, J.H. Kok, 1951).

111. SPIER, J.M. (1959) Van Thales tot Sartre. (Kampen, J.H. Kok, 1959).

112. SONNEKUS, M.C.H. e.a. (1970) Psychologica Pedagogica

Sursum. Afskeidsbundel. (Stellenbosch, Univ. Uitge=
wers, 1970).

113. STELLWAG, H.W.F. (1970) Wat is een pedagogische
situasie. (In Psychologia Pedagogica Sursum, Stel=
lenbosch, Univ. Uitgewers, 1970).

114. S.A. Tydskrif vir die Pedagogiek. Vol. 1, nr. 4,
Julie 1967. (Univ. Pretoria).

115. STIPPEL, FRITZ e.a. (1961) Ausgangpunte Pädago=
gichen Denkens Beitruge zur Gegenwartpädagogik.
(München, Ehrenwirth verlag, 1961).

116. STOKER, H.G. (1961) Beginsels en metodes in die we=
tenskap. (Potchefstroom, Pro Rege, 1961).

117. STOKER, H.G. (1967) Oorsprong en rigting I. (Kaap=
stad, Tafelberg, 1967).

118. STOKER, H.G. (1970) Oorsprong en rigting II. (Kaap=
stad, Tafelberg, 1970).

119. STRASSER, S. (1963) Phenomenology and the human
sciences. (Pittsburg, Duquesne Univ. Press, 1963).

120. STRASSER, S. (1965) Opvoedingswetenskap en opvoed=
ingswysheid. (Hertogenbosch, L.C.G. Malmberg's,
1965).

121. STRASSER, S. (1970) Fenomenologie en empirische menskunde. (Slaterns-Deventer, Van Loghum, 1970).

122. STRAUSS, H.J. (1964) Christelike wetenskap en Chris= telike onderwys. (Bloemfontein, Sacum, 1964).

123. TALJAARD, J.A.L. (1955) Franz Brentano as wysgeer. (Amsterdam, V.U. Proefskrif, Amsterdam, T. We= ver-Francher, 1955).

124. TALJAARD, J.A.L. (1974(a)) Polished lenses. (Manu= skrip) (Potchefstroom, 1974).

125. TALJAARD, J.A.L. (1974(b)) Fenomenologiese pedago= giek (Fokus 2:4, p. 19 e.v., Nov. 1974).

126. TALJAARD, J.A.L. (1975(c)) Christelik-Calvinistiese wetenskapsbeoefening: wat dit nie is nie en wat dit wel wil wees. (Potchefstroom, I.B.C. studiestuk nr. 93, Julie 1975).

127. TALJAARD, J.A.L. (1974(d)) 'n Skrifmatige antropolo= gie en- samelewingsleer. (Potchefstroom, P.U. vir C.H.O., klasdiktaat 47/74).

128. TALJAARD, J.A.L. (1975) 'n Skrifmatige synsleer. (Potchefstroom, P.U. vir C.H.O., klasdiktaat, 21/75).

129. TALJAARD, J.A.L. (S.d.) Voorveronderstellings vir 'n filosofie van die opvoeding. (Klasdiktaat P.U. vir C.H.O. s.d.).

130. TERBLANCHE, T.J. (1973) Doelstellings van die op=voedkunde. (Fokus 1:2, p. 99 e.v. Aug. 1973).

131. THEVENAZ, P. (1962) What is phenomenology and other essays. (Chicago, Quadrangle Books, 1962).

132. VAN DER HOEVEN, J. (1965) The rise and development of the phenomenological movement. (Ontario, The Ass. for Ref. Scientific Studies, 1965).

133. VAN DEN BERG, J.H. (1956) Persoon en wêreld. (Ut=recht, E.J. Byleveld, 1956).

134. VAN DER MERWE, B.de V. ('75) Die geldigheid van die fenome=nologiese kategorieë vir die Christelike pedago=giek. (Fokus 3:1, p. 13 e.v., Maart 1975).

135. VAN DER WALT, B.J. ('68) Die wysgerige konsepsie van Thomas van Aquino. (Potchefstroom, P.U. vir C.H.O. M.A.-verhandeling, ongepubliseer, 1968).

136. VAN DER WALT, B.J. (1973) Tydskrif vir Christelike weten=skap Jr. 9. (Elsiesrivier, Nasionale Boekhandel, 1973).

137. VAN DER WALT, B.J. (1974) Natuurlike teologie by Thomas van Aquino, Johannes Calvyn .. (Potchef=

stroom, P.U. vir C.H.O. Ongepubliseerde D.Phil. proef= skrif, 1974).

138. VAN NIFTRIK, G. (1953) De boodschap van Sartre. (Nyker, G.F. Callenbach, 1953).

139. VAN PEURSEN, C.A. (1967) Fenomenologie en werklik= heid. (Utrecht, Anla Boeken, 1967).

140. VAN PRAAG, H. (1950) De zin der opvoeding. (Haar= lem, De ERven F. Bohn, 1950).

141. VAN WYK, J.H. (1972) Kommunisme en opvoeding. (Potchefstroom, P.U. vir C.H.O., Klasdiktaat, 1972).

142. VAN WYK, J.H. (S.d.(a)) Fenomenologiese pedagogiek. (Potchefstroom I.B.C. Studiestuk nr. 40, S.d.).

143. VAN WYK, J.H. (S.d.(b)) Kommentaar by enkele trekke van die sogenaamde fenomenologiese pedagogiek. (Potchefstroom, C.O.V.S.A. Studiestuk nr. 3, S.d.)

144. VAN WYK, J.H. (1974) Kosmologie, opvoeding en op= voedkunde. (Potchefstroom, P.U. vir C.H.O., Klasdiktaat, 1974).

145. VAN WYK, J.H. (1974(a)) Die implikasies van die geloof in God en sy selfopenbaring in die H.Skrif vir die opvoedkunde en opvoeding. (In Fokus 2:2, p.

89 e.v., Mei 1974).

146. VAN WYK, J.H. (1973(a)) Die opvoedingsleer van die "New Left".- (Fokus 1:3, p. 155 e.v., Nov. 1973).

147. VAN WYK, J.H. (1974(b)) Die implikasies van 'n Christelike mensbeskouing vir die opvoedkunde en opvoeding. (Potchefstroom, Klasdiktaat, P.U. vir C.H.O., 57/74, 1974).

148. VAN WYK, J.H. (1973(b)) Wat is opvoeding? (Potchef=stroom, Klasdiktaat, P.U. vir C.H.O., 1973).

149. VAN WYK, J.H. (S.d.(c)) Religie en pedagogiek. (Potchefstroom, P.U. vir C.H.O. referaat S.d.).

150. VAN ZYL, P.J. (1973) Opvoedkunde I. (Braamfontein, De Jongh, 1973).

151. VAN ZYL, P.J. (1975) Opvoedkunde II. (Braamfontein, De Jongh, 1975).

152. VERMEULEN, A. (1971) Die opvoedkundig-antropolo=giese betekenis van die wysbegeerte van die wets=idee. (Potchefstroom, Pro Rege, 1971).

153. VENTER, E.A. (S.d.) Die ontwikkeling van die Wes=terse denke. (Bloemfontein, Sacum, S.d.).

154. VILJOEN, T.A. (1972) Die pedagogiek as normatiewe wetenskap. (Pretoria Universiteit, ongepub= liseerde proefskrif, 1972).

155. FOKUS 2:2, p. iii e.v. Verwysing na proefskrif T.A. Viljoen - Die pedagogiek as normatiewe weten= skap, Mei. 1974).

156. WATERINK, J. (1958) Theorie der opvoeding. (Kampen, J.H. Kok, 1958).

157. WELCH, E.P. (1939) Edmund Husserl's phenomenology. (Los Angeles, University of California Press, 1939).

158. ZYDERVELD, A.C. (1974) The abstract society. (Aus= tria, Victoria, Penquin Books, 1974).

PHENOMENOLOGICAL REDUCTION AND A PEDAGOGY OF ESSENCES

The present situation in South Africa is that the study of the science of pedagogy is mainly based on the phenome= nological approach. In this method of reduction the scien= tist is enabled to get to the essences of the phenomenon of "education". This method has gradually become a system or a philosophy of education based on phenomenology. The sys= tem, iniated by Husserl, was adopted by the dutch philoso= phers Langeveld and Perquin and embraced in their philoso= phy of education. Their writings on this subject became very popular and were taken over by the South African edu= cationists Oberholzer, Gunter, Landman, Van Zyl and others. These people established a philosophy of education for South Africa almost similar to the dutch system, but they went further and declared that the phenomenological method is the one and only method for the study of the science of education, this is the sole method, they maintain, by which a scientific study could be made and by which an unbiased, neutral conception of this science could ever be obtained. Thus they have absolutized phenomenology as a method and a philosophy and have excluded all other approaches as being unscientific, biased and even tarnished with some unscien= tific pre-conception. These phenomenologists maintain that it is essential to advance from the phenomenon of education and to investigate this phenomen without any prejudice or preconceived principles as these prejudices or principles or conceptions or beliefs are injurious to the pure science

which education should be. Such a preconceived principle or attitude could be a christian outlook on life and such like conceptions. These principles would have been in order had they remained pre-scientific or post-scientific but they should not be taken in account when the pure phenomen "edu= cation" as such is studied. All these pre-conceived ideas, religions, conceptions have to be bracketed before any such scientific study could be undertaken.

It is further maintained by these people that the result ar= rived at under these conditions is "a universally acceptable and scientific result" on which people of any creed or de= nomination could be unanimous as it is then a neutral con= clusion. This neutral approach implies that the phenomenon is taken and reduced to its essences or irreducible compo= nents which are then the originally given or "fait premitif" which has the intrinsic ability to declare itself to the in= vestigator or "education scientist". The investigator must only listen to this essence which then is active while the "scientist" is the passive medium through which these essen= ces disclose themselves. As pointed out before the perso= nal beliefs, disbeliefs, convictions, etc. must under no account be brought into play while this "scientific scruti= ny and the resultant disclosure by the essences" take place. The interpreter and his action of reduction are left out of account and it is only the "knowable" as such that declares itself to the investigator. The phenomenological philosophy hence ascribes the potentiality and ability of denoting or explaining, itself to the essence or "eidos".

The method and philosophy known as Phenomenology has become a conception accepted by the majority of writers on educa= tional science and also by teachers and students of educa= tion. It is, ofcourse, a natural outcome when one considers that most books on the philosophy of education are written from the phenomenological approach by authors of this con= viction.

To our mind this conception has caused a problem as it has not remained with education and educators but has spread through the nation and has become a philosophy of life with its consequent branches of naturalism, humanism and essen= tialism amongst others.

Ultimately a need and a desire for a changed view have be= come imperative. A religiously minded people cannot accept the alienation of its religion from its education and hence this study was undertaken in an effort to put the two facts into perspective. To our mind a conception that an "essen= ce" has the ability to convey to the investigator its know= ability, while the investigator remains passive and God the Creator is left altogether out of reckoning, is impossible to accept. If a thing or fact is knowable and can be known it is such because God has created it as such. It has a part in the analitical modality and the fact that man pos= sesses the ability to analyse the analysable and express the result in words and thus communicate it to fellow men. Any process of knowing has a two-poled "dialogue" because it is the knower and the knower - each in its complete reality, but is not a "dialogue" in the sense in which the phenomeno=

logists desire the term to be interpreted - coming from the "knowable" or "essence" only. It is a process of knowing, an activity, which ensues from the knower. It is a "two-oneness" because the scope and contents of the result of knowing, is determined by the knowable. In its full reali= ty, however, the God of Scripture and the Word of God can not for one moment be excluded from its reality and no neu= trality as such is ever possible. Any scientist or inves= tigator is a human being and hence a religions being who stands in relation to God, whether he knows it or not, whether he accepts it or not, does not matter. And the scien= tific activity is an activity ensueing from the heart and qualified by the heart be it in obedience to the law of God or not. Hence all activities of man is religiously deter= minded and that includes education and educating. Man was created by God, as child of God with the task to Govern and rule over all of creation which was given to him by God to rule over as even over himself, over his fellow human being in which is included the child in its rearing and educating to answer to its calling in complete responsibility solely to the glory of God, its Creator.

The problem posed thus is - what is the place of Word reve= lation in practising any science, even the science of edu= cation or pedagogics? What are the implications of this and do the truths of Scripture come to realization in science without having to be verified or proven? What actually are these truths? Which of these truths are required for the science of education and what part will they play? The phe= nomenologists reject these truths or parenthesize them un=

til they deem it necessary to bring them into play. In their so-called scientific or neutral approach they repu= diate World revelation in which God discloses Himself and His relation to all things. The Lord God had put a radical yet correlated variety in the cosmos. This irreducible variety and interdependent relation must be accepted and investigated without reletavizations and particulirizations and yet with acknowledgement of God as sovereign Ruler over and Creator of man and cosmos which are subjected to His cosmic law and order. This approach to science will nulli= fy all cosmologic absolutization of naturalism, pragmatism, positivism, scientism, secularism, existentialism as well as "phenomenism" which is an absolutization of the pheno= menon. Man was created by God with a given task and respon= sibility to do his share in fulfillment of God's will. Practising science is part and parcel of this task accom= plishment for which the light of the Word of God is indes= pensible but practising science is also religious service of God which has to be practised in the light of Scripture. The true scientist, therefore, tests the foundation of his science by the Word of God and absolutization of something from the cosmos, be it something of man like his reason, or be it something of the world like the phenomenon, must be opposed because it is not in accordance with the light of Scripture.

Thus the scientist shall investigate the whole of reality in its complete coherence and not only a phenomenon which has been reduced to its "essences" from this reality. In his research the educationist as a scientist, shall contin=

ually realize that he can know only partially but in the light of Scripture he should declare the sovereignity of God over all cosmos and over each and every activity of man and this includes education as such. This, then is the crux of the matter therefore a Christian cannot accept the neutral approach of the phenomenologists to found a philosophy of education on anything else but Scripture.

The field of study is to include the founding and practise of present day philosophy of education in South Africa as practised and accepted at most instutions for teacher train= ing. This philosophy is based on the phenomenological approach and the Christian world and life view is bracketed and ignored until a point is reached. This actually leads to a dualistic approach which is not acceptable in view of the above mentioned standpoint. Education is religiously determined and a pedagogy of essences declares its approach to be phenomenologically based. The origin and development of this branch of thought is indicated and reference is made to the greatest exponents of this school of thought in Europe. Brentano as the originator of the conception of phenomenology is given attention to. Some of the works of Husserl, the initiator of this school are studied as well as works of Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, who are famous exponents of the phenomenology.

The works of these philosophers had inspired the dutch philo= sophers Langeveld and Perquin to design their system of phenomenologically based philosophy of education. The dutch version of this philosophy was brought to South Africa by

C.K. Oberholzer and he and his followers are mainly respon= sible for the present day widely accepted fundamental peda= gogy or philosophy of education, which can be denoted as the "pedagogy of essences". A look is taken at this peda= gogy of essences and it is duly evaluated. Because this pedagogy of essences is not acceptable to some of us in the light of Christian and religious conviction as indicated earlier, a tentative idea for an alternative philosophy of education is indicated. The so called unbiased and neutral approach to education is, to our mind, not only impossible but actually an apostasy of the Christian religion. This is virtually proved by these phenomenologists themselves by the fact that sooner or later they do return to a world and life view which they initially had professed to have bracke= ted so as to enable them to reach a scientific, unbiased or neutral foundation for the philosophy of education.

It was deemed necessary to refer to religion, science and calling (vocation) as these are integral aspects of man's life. It was also necessary to refer briefly to the ontic law, as well as to the implications of the belief in God as the foundation for a science of education with its corres= sponding aim and contents. Therefore reference is made to a cosmological, a anthropological, a cognizable and a metho= dological basis for this philosophy of education determined by Word revelation.

The method mainly used in this study is philosophic-historic -critical. Philosophy is that science which studies the radical variety in its integral composity, so as to esta=

blish a total conception of temporal reality. It therefore explains matters about the universe and man in the universe, thus also matters about man and his education. A philoso= phy of education must develop against a specific philoso= phical background and cannot be isolated from it. To the Christion it is clear that the task of a well-defined, well-formulated and scientifically substantiated and responsible philosophical pedagogy, is to indicate the final destina= tion of man and pratise this education with a similar pur= pose. It should then be clear that in this study a syste= matic method was used which has a specific view on the re= lation between God, ontic law and cosmos.

The sources used in this study were works of Husserl (Eng= lish translations mainly) Langeveld, Perquin, and the South African authors Oberholzer, Gunter and B.F. Nel, Landman and others. Works of Stoker, Spier, Loen, Taljaard, Strauss and Venter, were valuable sources.

The conclusion arrived at in this study is that a philosophy of education should be based on a christian philosophy and should include the totality of education and not only a phenomenon. Such a philosophy of education should, in its entirety depend on Word revelation.