

DIE IMPLIKASIES VAN 'N WETENSKAPSBESKOUIING  
VERAL MET BETREKKING TOT DIE OPVOEDKUNDE,  
AAN 'N  
CHRISTELIKE ONDERWYSERSOPLEIDINGSINRIGTING

deur

THOMAS JACOBUS TERBLANCHE

B.A., B.Ed.

Verhandeling voorgelê ter gedeeltelike voldoening  
aan die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die

Fakulteit Opvoedkunde

aan die

POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT VIR C.H.O.

Leier: Prof. dr. B.C. Schutte.

POTCHEFSTROOM

AUGUSTUS 1972.

## VOORWOORD

Wie by die voltooiing van 'n stuk werk daarvoor terugskou, weet dat hy dit nie uit eie krag en alleen sou kon vermag nie. Daarom kan ek ook getuig dat die eer vir dit wat hierin goed mag wees, aan God alleen toekom.

Dit is ook my voorreg om die volgende persone, wat behulpsaam was met die studie, te bedank:

My geagte studieleier, prof. dr. B.C. Schutte, wie se toegewydheid en werkywer vir my 'n voorbeeld en inspirasie was. Die wellewende wyse waarop hy my te woord gestaan en van raad bedien het, was 'n voorreg wat menige student my kan beny.

My vrou, wat my voortdurend onderskraag en bemoedig het en boonop die tikwerk en taalkundige versorging op haar geneem het.

Ons seuns vir hulle onverklaarbare konsiderasie in 'n tyd wat hulle baie aandag moes ontbeer.

My vader, Ben, Ziets en familie sonder wie se aanvanklike hulp ek nooit student sou kon word nie.

Dr. G.D. Pretorius vir nuttige wenke en prikkelende gedagtewisseling.

Dr. J.H. Kruger en my ander kollegas vir hul opregte belangstelling.

Mnr. J.H. van Heerden vir die vertaling van die uittreksel.

Die biblioteekpersoneel van die P.U. vir C.H.O., die Potchefstroomse Onderwyskollege en die Transvaalse onderwysbiblioteek.

## INHOUDSOPGAWE

	<u>Bladsy</u>
<u>HOOFSTUK 1. PROBLEEMSTELLING</u>	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Afbakening van die studieveld	1
1.3 Probleemstelling	2
1.4 Taakstelling	4
1.5 Metode van ondersoek	5
<u>HOOFSTUK 2. DIE CHRISTELIKE WETENSKAPSBESKOUIING</u>	6
2.1 Inleiding	6
2.2 Die begrip: wetenskapsbeskouing	7
2.2.1 Die verskeidenheid van wetenskapsbeskouinge	7
2.2.2 Die bestendigheid van 'n wetenskapsbeskouing	9
2.2.3 Die noodsaaklikheid van 'n wetenskapsbeskouing vir wetenskapsbeoefening	9
2.2.4 Die problematiek van 'n wetenskapsbeskouing	10
2.3 Die Christelike wetenskapsbeskouing	12
2.3.1 Wat is Christelike wetenskap?	12
2.3.1.1 Wat is die Christelike Opvoedkunde?	16
2.3.2 Wat is die grond van die Christelike wetenskapsbeskouing?	17
2.3.3 Wat is die doel van Christelike wetenskap?	19
2.3.3.1 Die doel van die algemene Christelike wetenskap	19
2.3.3.2 Die doel van Christelike Opvoedkunde	21
2.3.4 Wat is die rol van die kenner in die Christelike wetenskap?	22
2.3.4.1 Die rol van die kenner in die algemene Christelike wetenskap	22
2.3.4.2 Die rol van die kenner in die Christelike Opvoedkunde	25

2.3.5	Die rol van die kenbare in die Christelike wetenskap	25
2.3.5.1	Die kenbronne van die Christelike wetenskap	27
2.3.5.2	Die kenbronne van die Christelike Opvoedkunde	29
2.3.6	Wat is die metodes van die Christelike wetenskap?	30
2.3.6.1	Metodes van die Christelike Opvoedkunde	32
2.3.7	Die grense van die Christelike wetenskap	33
2.3.8	Wat is die Christelike siening oor die indeling of klassifikasie van wetenskappe?	34
2.3.8.1	Die plek van die Christelike Opvoedkunde binne die Christelike wetenskap	36
<u>HOOFSTUK 3. DIE IMPLIKASIES VAN DIE CHRISTELIKE WETENSKAPSBESKOUIING VIR DIE OPVOEDKUNDE</u>		
	<u>KUNDE</u>	38
3.1	Inleiding	38
3.2	Die Opvoedkunde	39
3.3	Die struktuur van die Opvoedkunde	40
3.4	Die problematiek van die Opvoedkunde	42
3.5	Die implikasies van die Christelike wetenskapsbeskouing vir:	44
3.5.1	Die grondslae van die opvoeding	44
3.5.2	Die mensbeskouing in die opvoeding	47
3.5.3	Die doel van die opvoeding	49
3.5.4	Die noodsaaklikheid, moontlikheid en grense van die opvoeding	52
3.5.4.1	Die noodsaaklikheid van die opvoeding	52
3.5.4.2	Die moontlikheid van die opvoeding	54

	<u>Bladsy</u>
3.5.4.3 Die grense van die opvoeding	55
3.5.5 Die metode van die opvoeding	57
3.5.6 Die inhoud van die opvoeding	58
3.5.7 Vryheid, gesag en tug in die opvoeding	60
3.5.7.1 Vryheid en gesag in die opvoeding	60
3.5.7.2 Tug in die opvoeding	61
3.5.8 Die plek en rol van die opvoeder in die opvoeding	63
3.5.9 Die sin van die opvoeding	64
3.5.10 Samevatting	66
<u>HOOFSTUK 4. DIE FENOMENOLOGIESE WETENSKAPS= BESKOUIING</u>	67
4.1 Inleiding	67
4.2 Die fenomenologiese wetenskapsbeskouing	70
4.2.1 Wat is fenomenologiese wetenskap?	70
4.2.1.1 Wat is fenomenologiese Opvoedkunde?	72
4.2.2 Wat is die grond van die fenomenologiese wetenskapsbeskouing?	76
4.2.3 Wat is die doel van fenomenologiese weten= skap?	79
4.2.3.1 Die doel van die fenomenologiese Opvoed= kunde	81
4.2.4 Wat is die rol van die kenner en die kenbare in die fenomenologiese wetenskap?	84
4.2.5 Die kenbronne van die fenomenologiese wetenskap	86
4.2.6 Wat is die metode van die fenomenologiese wetenskap?	87
4.2.6.1 Metodes van die fenomenologiese Opvoed= kunde	92

4.2.7	Die grense van die fenomenologiese wetenskap	94
4.2.7.1	Die grense van die fenomenologiese Opvoedkunde	95
4.2.8	Die fenomenologiese siening oor die indeling of klassifikasie van wetenskappe	97
<u>HOOFSTUK 5.</u>	<u>DIE IMPLIKASIES VAN DIE FENOMENOLOGIESE WETENSKAPSBESKOUING VIR DIE OPVOEDKUNDE</u>	99
5.1	Inleiding	99
5.2	Die implikasies van die fenomenologiese wetenskapsbeskouing vir:	99
5.2.1	Die grondslae van die opvoeding	99
5.2.2	Die mensbeskouing in die opvoeding	101
5.2.3	Die doel van die opvoeding	103
5.2.4	Die noodsaaklikheid, moontlikheid en grense van die opvoeding	105
5.2.5	Die metode van die opvoeding	109
5.2.6	Die inhoud van die opvoeding	110
5.2.7	Vryheid, gesag en tug in die opvoeding	111
5.2.7.1	Vryheid en gesag in die opvoeding	111
5.2.7.2	Tug in die opvoeding	113
5.2.8	Die plek en rol van die opvoeder in die opvoeding	114
5.2.9	Die sin van die opvoeding	115
5.2.10	Voorlopige samevatting	116
5.3	Die implikasies van die fenomenologiese wetenskapsbeskouing vir:	117
5.3.1	Pedagogiese kategorieë	117
5.3.1.1	Wat is pedagogiese kategorieë	117

	<u>Bladsy</u>
5.3.1.2	Die kategorie van steungewing 118
5.3.1.3	Die kategorie van verwagting 119
5.3.1.4	Verdere kategorieë 120
5.3.2	Pedagogiese kriteria 121
5.3.2.1	Wat is pedagogiese kriteria? 121
5.3.2.2	Algemene implikasies 123
5.3.2.3	Die kriterium van menswees as persoonwees 124
5.3.2.4	Die kriterium van simpatieke gesags= leiding 124
5.3.2.5	Die kriterium van self-iets-moet-doen 125
5.3.2.6	Die kriterium van die geldigheid van be= hoorlikheidseise 126
5.3.2.7	Verdere kriteria 126
5.4	Samevatting 128
 <u>HOOFSTUK 6. DIE CHRISTELIKE ONDERWYSERSOPLEIDINGS=</u>	
<u>INRIGTING EN DIE PLEK EN ROL VAN DIE</u>	
<u>OPVOEDKUNDE DAARIN</u> 130	
6.1	Die ontstaansgronde van 'n onderwysersoplei= dingsinrigting 130
6.2	Die aard van die Christelike onderwysersop= leidingsinrigting 133
6.3	Die doel van die Christelike onderwysersop= leidingsinrigting 134
6.4	Die plek en die rol van die Opvoedkunde aan die Christelike onderwysersopleidingsinrig= ting 135
6.5	Redes waarom die fenomenologiese Opvoedkunde afgekeur moet word vir gebruik aan die Chris= telike onderwysersopleidingsinrigting 141
6.5.1	Inleiding 141

6.5.2	Beoefening van 'n fenomenologiese Opvoedkunde is onmoontlik	141
6.5.3	Die vertrekpunt van die fenomenologiese Opvoedkunde is onaanvaarbaar	144
6.5.4	Die fenomenologiese Opvoedkunde is steriel vir die opvoedingspraktyk	145
6.5.5	Die fenomenologiese Opvoedkunde is onvolledig	146
6.5.6	Die fenomenologiese Opvoedkunde handhaaf 'n dualistiese werklikheidsvisie	147
6.5.7	Beoefening van die wetenskap ter wille van die wetenskap is vir die Christen onaanvaarbaar	149
6.5.8	Samevatting van die besware teen die fenomenologiese Opvoedkunde	152
6.6	Die noodsaaklikheid van 'n Christelike Opvoedkunde vir 'n Christelike onderwysersopleidingsinrigting	153
6.6.1	Inleiding	153
6.6.2	Die Christelike Opvoedkunde is 'n noodwendigheid	154
6.6.3	Die Christelike Opvoedkunde neem God as steunpunt sowel as vertrekpunt	155
6.6.4	Die Christelike Opvoedkunde bied 'n ware perspektief op die opvoeding	155
6.6.5	Die Christelike Opvoedkunde bevestig die eenheid van die waarheid	156
6.6.6	Die Christelike Opvoedkunde bestreef die hoogste doel	157

6.6.7	Die Christelike Opvoedkunde bied geldige	
	kriteria waaraan opvoeding getoets kan word	157
6.7	Samevatting	159
6.8	Terreine vir verdere navorsing	160

<u>BRONNELYS</u>	.....	161
------------------	-------	-----

<u>UITTREKSEL</u>	.....	175
-------------------	-------	-----

ABSTRACT

The implications of a scientific concept with particular reference to Education at a Christian teachers' training institute.

1.1 PRESISERING VAN TERME

In die titel van die verhandeling word twee terme gebruik wat vooraf verduideliking verdien.

- (a) Die term Christelik(e) moet vir die doel hiervan nie in sy wyere betekenis verstaan word nie. Dit word hier gebruik in die sin waarin die Calvinis dit vertolk, m.a.w. dit het hier die betekenis wat die Calvinis daaraan heg.
- (b) Die term Opvoedkunde word hier gebruik as die wetenskap aangaande die opvoeding. Dit impliseer dus al die dissiplines van die Opvoedkunde wat saam die Opvoedkunde vorm. Wanneer na die Opvoedkunde verwys word, word die totaal van al die dissiplines bedoel. Daar sal egter hoofsaaklik na die problematiek van 'n bepaalde dissipline, nl. die Teoretiese Opvoedkunde, verwys word. Dit is daaraan toe te skryf dat hierdie 'n teoretiese studie is en dat die probleem wat ondersoek word, prinsipiël van aard is.

1.2 AFBAKENING VAN DIE STUDIEVELD

Ten opsigte van die wetenskapsbeskouinge moes daar sekere perke gestel word. Weens die geweldige omvang daarvan is dit nie moontlik om al die Christelike, a-Christelike en anti-Christelike wetenskapsbeskouinge binne die bestek van een verhandeling te ondersoek nie.

Omdat daar tans in Suid-Afrika, veral onder Afrikaanstaalige opvoedkundiges, voorstanders en pleitbesorgers van veral die Christelike en die fenomenologiese wetenskapsbeskouing is en omdat die stryd tussen dié twee groepe steeds feller word, word hier slegs aan dié twee wetenskapsbeskouing aandag gegee.

### 1.3 PROBLEEMSTELLING

Die noodsaaklikheid om opnuut te besin oor die implikasies van 'n wetenskapsbeskouing vir die Opvoedkunde<sup>1)</sup> is na vore geroep deur Wet nr. 39 van 1967, bekend as die wet op Nasionale Onderwysbeleid. Dié wet bepaal dat die onderwys in skole van die Republiek van Suid-Afrika wat deur die staat in stand gehou, bestuur en beheer word, 'n Christelike karakter moet hê.<sup>2)</sup>

Hierdie onderwys met 'n Christelike karakter moet vanselfsprekend deur onderwysers aangebied word. Daar kan egter nie aangeneem word dat onderwysers Christelike onderwys sal gee omdat daar 'n wet bestaan wat dit vereis nie.

Die soort onderwys wat 'n onderwyser gee, sal in 'n groot mate bepaal word deur die soort opleiding wat hy ontvang het. Die Opvoedkunde vorm die kern van onderwysopleiding of behoort dit in elk geval te vorm. Die Opvoedkunde as die wetenskap aangaande die opvoeding (waarby

---

1. Vgl. Heiberg, P.J. Die opleiding van Christelike onderwysers. Tydskrif vir Christelike wetenskap, 6:145-163, 1970.

2. Wet nr. 39 van 1967, art. 2, subart. (1) (a).

onderwys ingesluit word) in al sy geleding<sup>3)</sup> sal daarom 'n beslissende invloed op die aard van die toekomstige onderwyser se opvoedingswerk uitoefen. Hierdie feit maak dit noodsaaklik om weer eens oor die Opvoedkunde te besin.

Wie maar enigszins op hoogte met opvoedkundige aangeleenthede is, weet egter dat daar nie maar slegs een Opvoedkunde is nie, maar verskillendes wat elk die produk van 'n bepaalde wetenskapsbeskouing is. Uit boeke, tydskrifte en akademiese verhandelinge en proefskrifte van opvoedkundige aard blyk dat daar tans in Suid-Afrika hoofsaaklik twee soorte Opvoedkundes beoefen word. Daar kan dus aangeneem word dat die twee Opvoedkundes vir onderwysstudente aangebied word. Dat dit die geval is, word bevestig deur die feit dat baie van die boeke spesifiek met die oog op onderwysersopleiding geskryf word en dat baie ander ook vir onderwysstudente voorgeskryf word.

Die twee Opvoedkundes, nl. die Christelike en die fenomenologiese huldig, op grond van die wetenskapsbeskouing waaruit hulle spruit, uiteenlopende opvattinge oor kardinale sake, soos o.a. die doel, inhoud, metode en kenbronne van die Opvoedkunde. Die opvattinge moet noodwendig weerklank vind in die uitsprake wat die twee Opvoedkundes oor sake rakende die opvoeding gee. Hulle gee bv. verskillende antwoorde op vrae na die doel van die opvoeding, die aard van die kind, die plek en rol van die onderwyser in die opvoeding, die vraagstukke van vryheid en gesag in die opvoeding, die sin van die opvoeding, ens.

---

3. Potgieter, F.J.M. Prinsipiële verantwoordings ten opsigte van Christelike opvoeding, Opvoedkunde en onderwys, p. 17.

Hulle verskil ook verder in dié opsig dat daar nie eenstemmigheid is oor hul bevoegdheid om uitsprake oor seker probleme van die opvoeding te gee nie. Dit het tot gevolg dat dieselfde problematiek nie behandel word nie en dat dit, as dit wel behandel word, nie altyd ewe volledig gedoen word nie.

Hierdie uitsprake al dan nie oor opvoedkundige vraagstukke moet op hul beurt weer weerklank vind in die opvoedingspraktyk van die onderwysers wat in dié Opvoedkundes onderlê is. Dit sal onder andere medebepalend wees of die onderwysers wel in staat sal wees tot die aanbieding van onderwys met 'n Christelike karakter.

#### 1.4 TAAKSTELLING

In die lig van die bostaande probleemstelling is die doel met die verhandeling om ondersoek in te stel na die wetenskapsbeskouinge wat die Christelike, sowel as die fenomenologiese Opvoedkunde onderlê. Daaruit wil dan afgelei word wat die wesenskenmerke van dié Opvoedkundes is, waarom dit sekere antwoorde op bepaalde opvoedkundige vraagstukke verskaf en hoe die antwoorde die beroepsbekwaming van studente aan 'n Christelike onderwysersopleidingsinrigting sal beïnvloed.

Hierdie doelstelling wil bereik word deur eerstens aandag te gee aan die begrip wetenskapsbeskouing. Daarop volg 'n uiteensetting van die vernaamste trekke van die Christelike wetenskapsbeskouing en die implikasies daarvan op 'n paar belangrike opvoedkundige vraagstukke.

Dit word gevolg deur 'n uiteensetting van die ver= naamste trekke van die fenomenologiese wetenskapsbeskou= ing en die implikasies daarvan op dieselfde opvoedkun= dige vraagstukke wat deur die Christelike wetenskapsbe= skouing voorafgegaan is.

In die laaste hoofstuk volg 'n beskrywing van die ontstaansgronde, die aard en die doel van die Christelike onderwysersopleidingsinrigting. Daarin word ook besin oor die plek en die rol van die Opvoedkunde binne die raamwerk van 'n sodanige inrigting. Die hoofstuk word afgesluit met 'n beoordeling van die Christelike en die fenomenolo= giese Opvoedkundes asook van die implikasies wat beide vir die opleiding van onderwysers inhou.

Die Christelike onderwysersopleidingsinrigting word doelbewus laastens behandel omdat 'n sodanige werkswyse onnodige herhalings van dieselfde stof uitskakel en dus die logiese gang van die beredenering bevorder.

#### 1.5 METODE VAN ONDERSOEK

Weens die prinsipiële-teoretiese aard van die on= dersoek word gebruik gemaak van 'n sistematies-kritiese ontleding van die vernaamste bronne wat die studieveld aansny of dek.

## HOOFSTUK 2. DIE CHRISTELIKE WETENSKAPSBESKOUIING

### 2.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk wil geen volledige Christelike Wetenskapsleer, Kennisleer (Gnoseologie) of Kenteorie (Epistemologie) wees nie. Slegs enkele kenmerke van die Christelike wetenskapsbeskouing sal belig word. Hier sal eerstens gelet word op die algemene Christelike wetenskapsbeskouing en daarna sal dan verwys word na 'n besondere Christelike wetenskapsbeskouing, nl. dié aangaande die Opvoedkunde.

Dit is noodsaaklik om so te werk te gaan, want daar is 'n noue verband tussen 'n algemene wetenskapsbeskouing en 'n besondere wetenskapsbeskouing. Hoe 'n mens oor wetenskap in die algemeen dink, sal bepaal hoe hy oor 'n besondere vakwetenskap, bv. die Opvoedkunde sal dink. Die algemene wetenskapsbeskouing gaan dus die besondere vooraf; dit dien as fondament of grond waarop die besondere rus. Sou daar bv. gevra word na die doelstellinge van die Christelike Opvoedkunde, as besondere vakwetenskap waaroor sy beoefenaars 'n besondere wetenskapsbeskouing huldig, sal die antwoord in ooreenstemming met die doelstellinge van die Christelike wetenskap in die algemeen moet wees. Waar, in dié geval, een van die doelstellinge van die algemene Christelike wetenskap die meerdere eer van God is, sal die Christelike Opvoedkunde o.a. dieselfde doelstelling nastreef. Uit die algemene sciëntistiese wetenskapsbeskouing met sy doelstelling van kennis bloot

ter wille van kennis, sal 'n Opvoedkunde opkom wat ook bloot ter wille van kennis beoefen word.

Voordat hierop uitgebrei kan word, moet eers gelet word op die begrippe wetenskapsbeskouing en wetenskap.

## 2.2 DIE BEGRIP: WETENSKAPSBESKOUIING

Die begrip wetenskapsbeskouing is 'n verbinding van twee begrippe, nl. beskouing en wetenskap.<sup>1)</sup> Die woord beskouing dui op 'n siening, 'n visie, 'n idee of 'n teorie wat deur 'n mens of mense gehuldig word oor wat 'n bepaalde dissipline of verskynsel wesenlik is. Hier geld dit die verskynsel wetenskap. Die begrip wetenskapsbeskouing dui dus daarop dat dit gaan om 'n bepaalde beskouing oor 'n dissipline wat 'n wetenskap heet.<sup>2)</sup> Stoker, wat die term wetenskapsidee in plaas van wetenskapsbeskouing gebruik, sê dat die besef wat 'n mens het van wat wetenskap is, sy wetenskapsidee is.<sup>3)</sup>

Samevattend kan gesê word dat 'n wetenskapsbeskouing 'n mens se omvattende antwoord is op die vraag: Wat is wetenskap?

### 2.2.1 Die verskeidenheid van wetenskapsbeskouinge

Uit die feit dat 'n wetenskapsbeskouing iets is wat deur mense gehuldig word, is af te lei dat daar nie slegs

- 
1. Prinsloo, E.D. Die wetenskapsbeskouing van C.J. Ducasse, p. 4.
  2. Loc. cit.
  3. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 252.

een enkele wetenskapsbeskouing bestaan nie. Daar is trouens soveel wetenskapsbeskouinge as wat daar lewens- en wêreldbeskouinge is.<sup>4)</sup> Selfs tussen wetenskaplikes met dieselfde lewens- en wêreldbeskouing mag daar verskil bestaan oor die wetenskapsbeskouing, bv. tussen Stoker en Dooyeweerd.<sup>5)</sup>

Binne die verskeidenheid van wetenskapsbeskouinge bestaan daar, soos reeds aangedui, algemene wetenskapsbeskouinge, m.a.w. beskouinge oor wat onder wetenskap as wetenskap verstaan word, en besondere wetenskapsbeskouinge, m.a.w. beskouinge oor wat onder 'n besondere wetenskap, soos bv. Fisika, Sielkunde en Opvoedkunde verstaan word.<sup>6)</sup>

Naas die prinsipiële rol wat die lewens- en wêreldbeskouing speel by die bepaling van wat 'n wetenskapsbeskouing is<sup>7)</sup>, word dit medebepaal deur die kenmerke van wetenskap en veral dan deur die beskouing wat gehuldig word oor die aard van die kenmerke. So bv. word aanvaar dat wetenskap kennis is, maar oor die aard van wetenskaplike kennis verskil die onderskeie wetenskapsbeskouinge. Dieselfde geld vir die doeleindes, metodes, metodes van verifikasie, ens. Hieraan voeg Stoker nog toe dat wat wetenskap is, uiteindelik 'n eksistensiële en veral 'n religieuse beslissing is.<sup>8)</sup>

---

4. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 252.

5. Vgl. (a) Dooyeweerd, H. De Wijsbegeerte der wetsidee.  
(b) Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap.

6. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 252.

7. (a) Strauss, H.J. Christelike wetenskap en Christelike onderwys, p. 64.

(b) Venter, E.A. Wysgerige temas, p. 22.

8. Stoker, H.G. Christelike Opvoedkunde en sy plek in die sisteem van 'n Christelike wetenskap. C.O.V.S.A.-studie=stuk nr. 8, p. 6.

Die bestaan van velerlei wetenskapsbeskouinge dui op die bestaan van 'n dergelike verskeidenheid definisies van die term wetenskap.

### 2.2.2 Die bestendigheid van 'n wetenskapsbeskouing

Wetenskapsbeskouinge is nooit afgeslote en stagnant nie. Dit ontwikkel en verander voortdurend en wel as gevolg van die volgende faktore:

- (a) nuwe, veral nuwe prinsipiële gegewens,
- (b) veranderinge in die tydsgees en tydseise (veranderende omstandighede stel ander eise aan die mens en die wetenskap), en
- (c) die verandering van die lewens- en wêreldbeskouinge wat wetenskapsbeskouinge onderlê.<sup>9)</sup>

### 2.2.3 Die noodsaaklikheid van 'n wetenskapsbeskouing vir wetenskapsbeoefening

Sonder 'n wetenskapsbeskouing is geen wetenskapsbeoefening en dūs ook geen wetenskap moontlik nie.<sup>10)</sup> Wie wetenskap wil beoefen sonder dat hy hom van sy wetenskaps-idee vergewis het, weet nie eers waarmee hy besig is of hoe hy in die algemeen te werk moet gaan nie. Sonder 'n wetenskapsidee kan geen wetenskap beoefen word nie.<sup>11)</sup>

'n Wetenskapsbeskouing dui die weg (metode) sowel as die bestemming (doel) van die hele wetenskapsbeoefening aan. Daarsonder is 'n wetenskaplike soos 'n skip sonder 'n

- 
- 9. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 254.
  - 10. Duvenage, B. Christelike wetenskap. (In Waarheid en werklikheid, p. 99.
  - 11. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 253.

bestemming, 'n roer en 'n stuurman.

#### 2.2.4 Die problematiek van 'n wetenskapsbeskouing

Volgens Prinsloo word daar tot klaarheid oor wat 'n bepaalde wetenskapsbeskouing is, gekom, sodra daar antwoorde gegee word op vrae na:

- (a) die essensie, die wesensvorm, die grondbedoeling of die idee van 'n wetenskap, wat saamgevat kan word onder die term wetenskaplikheid;
- (b) die metode in die wetenskap;
- (c) die polariteit in die wetenskapsbeoefening, d.w.s. die verhouding subjek-objek;
- (d) die klassifikasie van wetenskappe;
- (e) die doel van die wetenskap;
- (f) die moontlikheid en die grense van 'n wetenskap.<sup>12)</sup>

Duvenage dui die kensubjek, die kenakte, die kenbare, die metode en die doel aan as sake waaroor in alle wetenskapsbeskouinge besin word.<sup>13)</sup>

Volgens Stoker, wie se beskouing bg. omvat, behels die problematiek van 'n algemene sowel as 'n besondere wetenskapsbeskouing antwoorde op vrae soos die volgende: Wat is wetenskap? Wat is sy kenbronne? Wat is sy doel? Wat is sy veld van ondersoek? Wat is sy grense? Wat is in die vorming van die wetenskap die bevoegdhede en rol van die wetenskaplike kenner? Wat is in die vorming van die wetenskap die moontlikhede en rol van die kenbare? Wat is die

---

12. Prinsloo, op. cit., p. 9.

13. Duvenage, op. cit., p. 99-106.

onderlinge verhouding van kenner en die kenbare in die bou van wetenskap? Wat is (as sodanig) die orde (resp. wet) wat die wetenskaplike wil vind, vasstel en formuleer? Wat is die aangewese metodes van wetenskapsbeoefening? Hoe word die geldigheid van wetenskaplike resultate vasgestel? Wat is die eenheid van die wetenskap? Hoe moet ons die besondere wetenskappe van mekaar onderskei? Wat is hul respektiewe grense en onderlinge verhoudings? Indringender beskou, blyk dit ook dat wetenskapsbeskouinge "antwoorde veronderstel m.b.t. die verhouding van wetenskap tot lewens- en wêreldbeskouing, m.b.t. die aard, begronding en funksie van die betrokke grondideeë en grondbegrippe wat die wetenskaplike aktiwiteit lei en bepaal, m.b.t. die betrokke opvattings aangaande God, kosmos (resp. wêreld) en mens, natuur, kultuur en godsdiens, waarheid en werklikheid, m.b.t. die plek van die wetenskap as geheel en in sy dele tot wat as die Absolute en Alge-noegsame opgevat word (m.a.w. en o.i. tot God uit Wie, deur Wie en tot Wie alle dinge is)."<sup>14)</sup>

Om op al hierdie vraagstukke in te gaan, is hier nie moontlik nie. Vervolgens word 'n seleksie uit bg. problematiek gemaak. Daarna sal die standpunt van die algemene Christelike wetenskapsbeskouing t.o.v. elk van die geselekteerde probleme gestel word en daarna, indien van toepassing, op die besondere vakwetenskap, nl. die Opvoedkunde, toegepas word.

Die volgende probleme word vir die doel van die studie as genoegsaam beskou; gevolglik sal slegs daaraan

---

14. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 253.

aandag gegee word:

- (a) Wat is Christelike wetenskap?
- (b) Wat is die gronde van 'n Christelike wetenskapsbeskouing?
- (c) Wat is die doel van Christelike wetenskap?
- (d) Wat is die rol van die kenner, d.w.s. die kensubjek, in die Christelike wetenskapsbeoefening? (Hierby word ingesluit die mensidee wat die betrokke wetenskapsbeskouing ten grondslag lê.)
- (e) Wat is die rol van die kenbare in die Christelike wetenskap?
- (f) Wat is die metodes van die Christelike wetenskap?
- (g) Wat is die grense van die Christelike wetenskap?
- (h) Wat is die Christelike siening oor die indeling of klassifikasie van wetenskappe?

## 2.3 DIE CHRISTELIKE WETENSKAPSBESKOUIING

### 2.3.1 Wat is Christelike wetenskap?

Om tot die beantwoording van bg. vraag te kan oorgaan, is dit vooraf nodig om aan te dui in watter sin die woord Christelik hier gebruik word. Hier moet Christelik nie gesien word as Christelike godsdiens in die enger sin van bv. die erediens in die kerk nie, maar in die ruimer en omvattende sin van Christelike religie. So gesien, word gods<sup>d</sup>iens en wetenskap nie verwar nie, maar word wetenskap deel van die omvattende Christelike diens aan God, is Christelike wetenskap nie 'n onmoontlikheid nie, maar 'n noodwendigheid, want uit, deur en tot God is

alle dinge - ook die wetenskap.<sup>15)</sup>

Dit is ook nodig om eers te onderskei tussen wetenskapsbeoefening as handeling, nl. die handeling van wetenskapsvorming, en wetenskap as die resultaat of produk van sodanige handeling.<sup>16)</sup>

Kortweg gestel is wetenskapsbeoefening die soeke na ware kennis of die waarheid aangaande die hele werklikheid of 'n bepaalde deel van die werklikheid wat ondersoek word, terwyl wetenskap ware kennis of die waarheid is aangaande dit wat ondersoek is.

Juis die vraag na die waarheid laat die Christelike wetenskapsbeskouing se beskrywing van wat wetenskap is, anders daar uitsien as dié van ander wetenskapsbeskouinge, omdat dit 'n ander waarheidsmaatstaf het.

Die wetenskap het sy maatstaf in die waarheid. Wat waar is, is wetenskaplik, al beweer die ganse wêreld ook die teendeel, en wat nie waar is nie, is onwetenskaplik, al probeer die ganse mensdom dit handhaaf. Daarom ondersoek die Christelike wetenskap alle dinge in die lig van die openbaring van die Heilige Skrif om dit te sien soos dit werklik is.<sup>17)</sup> Daarom graaf dit dieper as die empiries-bewese waarheid na dié Waarheidswortel, nl. Christus.<sup>18)</sup>

In Stoker se definisie van wetenskap lê 'n goeie

---

15. Stoker, H.G. Christelike wetenskap - 'n noodwendigheid. (In Die atoomeeu in U lig, p. 241.)

16. Duvenage, op.cit., p. 98.

17. Bavinck, H. Christelike wetenskap, p. 121.

18. Strauss, op. cit., p. 54.

beskrywing van wat Christelike wetenskap is, opgesluit. Dit lui so: "Wetenskap is soveel moontlik tegnies metodies geverifieerde (vér-sêkerde, sêker-gemaakte, vâsgestelde m.a.w. begronde en bewese) kennis van die kenbare as so= danig."<sup>19)</sup>

Uit die verklaring van die uitdrukking "soveel moontlik" blyk die Christelike wetenskapsbeskouing se opvatting oor die aard van wetenskaplike kennis.

Stoker verklaar dit self so: "Wetenskap is soveel moontlik tegnies-metodies geverifieerde en soveel moont= lik tegnies-metodies gesistematiseerde kennis" as wat:

- (a) die kreatuurlikheid van die mens en van sy wetenskap dit toelaat;
- (b) deur die vereiste onbewysbare veronderstellings moont= lik maak en bepaal word;
- (c) die gronde (van verifikasie) dit noodsaaklik maak en regverdig;
- (d) die gekende gegewens in 'n bepaalde tydsgewrig dit moontlik maak;
- (e) met hierdie abnormale stand van sake (nl. die ver= duistering van die mens se rede deur die sonde) moontlik is.<sup>20)</sup>

Elders stel Stoker dit so: "Soveel as moontlik - want geen menslike werk is volmaak nie en dus ook nie die wetenskap nie; die wetenskapsgebou is gedurig in

---

19. Stoker, H.G. Oorsprong en rigting II, p. 69.

20. Id., Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 136-7.

wording, word gedurig verander en omgebou namate nuwe ontdekkings nuwe lig bring; menslike tekortkominge laat dikwels die ontdekte gegewens, die openbaringe in die verkeerde lig sien; die kontrole van die gegewens is nie altyd ewe seker nie, want feite-kontrole, bv. kan makliker toegepas word, as beginsel- en waarde-kontrole."<sup>21)</sup>

"Die mees fundamentele verskil tussen Christelike en nie-Christelike wetenskap is dat eg. onder al die positiewe gegewens, waaraan wetenskaplike kennis gekontroleer moet word, ook reken die besondere openbaring Gods in die Heilige Skrif."<sup>22)</sup>

Uit die bostaande mag afgelei word dat die Christelike wetenskap 'n verskraalde wetenskap is, omdat dit op homself beperkings lê of liever sy eie beperkings erken. Dit is egter nie die geval nie. Juis daarin lê die krag daarvan. Daarom kan Duvenage ook sê: Christelike wetenskap is egte wetenskap, dit voldoen aan al die vereistes vir wetenskap - in sy wetenskapsidee met sy beskouinge oor die mens, die werklikheid, die metodes, die doel, ens. word die Skrifwaarhede geïntegreer. Die waarhede ontleen aan die Skrif as ekstern-kosmiese bron maak die Christelike wetenskap voortrefliker as die sg. "neutrale" wetenskap wat slegs kan steun op intern-kosmiese bronne.<sup>23)</sup>

---

21. Stoker, H.G. Beginsels van 'n Christelike wetenskapsleer. (In Koers in die Krisis II, p. 298.

22. Loc. cit.

23. Duvenage, op. cit., p. 107-8.

### 2.3.1.1 Wat is die Christelike Opvoedkunde?

Met hierdie vraag word die terrein van die besondere wetenskapsbeskouing betree. Soos aangedui, steun die besondere wetenskapsbeskouing op die algemene. Wat dus geld vir die algemene Christelike wetenskap sal ook geld vir 'n besondere Christelike vakwetenskap soos die Opvoedkunde, behalwe dat dit in lg. geval sal gaan oor 'n bepaalde soort kennis van 'n besondere onderwerp, nl. die opvoedingsverskynsel of "die opvoeding in al sy geledinge".<sup>24)</sup>

Met rojale gebruik van Stoker se woorde kan Christelike Opvoedkunde dus ongeveer soos volg beskryf word: Christelike Opvoedkunde is soveel moontlik (hou Stoker se verklaring hiervan in gedagte) tegnies-metodies geverifieerde **en soveel** moontlik tegnies-metodies gesistematiseerde kennis van die opvoedingsverskynsel in sy geheel. Verder word hierdie kennis van die opvoedingsverskynsel, as die deur God geskape werklikheid, o.a. ook in die Skrif-openbaring gevind en word dié kennis verkry ter wille van die eer van God.

Vir die beoefenaar van die Christelike wetenskap, d.w.s. ook van die Christelike Opvoedkunde, bied die Woord van God die hoogste wetenskaplike perspektief, want daarin openbaar Hy Homself sowel as sy verhouding tot alle dinge.<sup>25)</sup>

---

24. Potgieter, F.J.M. Prinsipiële verantwoordings ten opsigte van Christelike opvoeding, Opvoedkunde en onderwys, p. 17.

25. Van Wyk, J.H. Kommentaar by enkele trekke van die sogenaamde fenomenologiese Pedagogiek. C.O.V.S.A.-studiestuk nr. 3, p. 9.

2.3.2 Wat is die grond van die Christelike wetenskapsbeskouing?

Wetenskapsbeoefening word slegs onder mense aange-tref, is slegs op antropologiese niv.eau te vind. Elke menslike handeling spruit wetend of onwetend uit 'n be-paalde grond en is wetend of onwetend op 'n bepaalde doelgerig. Die vraag na 'n bepaalde handeling ontlok dan ook meestal 'n antwoord wat op die doel en/of die grond van die aktiwiteit dui. Dui die antwoord slegs op die doel, sou verdere vrae antwoorde ontlok aangaande die doel tot op die stadium waar die verstand geen antwoorde meer kan verskaf nie. Dan word daar teruggegryp na die grond van die handeling.

Die grond van 'n wetenskapsbeskouing word dan ook in so 'n laaste antwoord of laaste standpunt gevind.

Dreyer sê: "So 'n laaste standpunt is meestal 'n irrasionele beslissing oor die werklikheid, 'n eksisten-siële beslissing waarin die mens se hele eksistensie op-gesluit lê en waarmee die mens staan of val. Daarom word vanuit die laaste standpunt ontwerpe gemaak, sisteme opgebou, diskussies gelewer, maar daar word nooit oor die laaste standpunt self gediskusseer nie. Hierdie laaste standpunt dra die karakter van 'n geloof."<sup>26)</sup>

Die algemene Christelike wetenskapsbeskouing, asook die besondere wetenskapsbeskouing oor die Opvoedkunde, vind dan ook sy laaste standpunt (grond) in die Christe-

---

26. Dreyer, P.S. Die problematiek van die geestesweten-skappe. Hervormde Teologiese Studies, 8:187, 1951.

like lewens- en wêreldbeskouing.

"Die lewens- en wêreldbeskouing is die geheel van antwoorde of oortuigings van die mens met betrekking tot fundamentele vrae... Dit is totalitêr van aard en omspan alle denke en doen van die mens. Van hieruit is dit verstaanbaar dat die lewens- en wêreldbeskouing aan die wetenskap voorafgaan, meer oorspronklik as wetenskap is, dat die wetenskap daaruit opkom en sy ontstaan daaraan te danke het..... Dit is juis die lewens- en wêreldbeskouing wat wetenskap moontlik maak en daarvan die grondslag vorm."<sup>27)</sup>

Die lewens- en wêreldbeskouing op sy beurt is egter religieus bepaal in fundamentele sin en in die geval van die Christelike vind dit sy grondslag in God Drie-enig, wat dan logies geld as grondslag van die Christelike wetenskapsbeskouing.<sup>28)</sup>

Die Christelike lewens- en wêreldbeskouing erken en bely die soewereiniteit van God oor alle dinge - ook die wetenskap.<sup>29)</sup> Dit baseer sy kennis aangaande God Drie-enig op die Heilige Skrif en het as motto: "Aan God alleen die eer." Daarom vind die Christelike wetenskapsbeskouing ook sy primêre ligbron in die Skrif en stel hy sy visier op die meerdere eer van God.

In die eerste instansie lê die grond van die Christelike wetenskapsbeskouing nie in die mens se

---

27. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 145.

28. Ibid., p. 146.

29. Duvenage, op. cit., p. 98.

intellektuele vermoë nie, maar in die feit dat God Homself openbaar en sy skepping vir die mens kenbaar gemaak het.

### 2.3.3 Wat is die doel van Christelike wetenskap?

#### 2.3.3.1 Die doel van die algemene Christelike wetenskap

Die vraag na die doel van die wetenskap lei tot die stel van minstens twee verdere vrae:

- (a) Ter wille van wie word wetenskap beoefen?
- (b) Ter wille waarvan word wetenskap beoefen?

Die Christelike wetenskap sien sy hoogste doel as religieuse diens aan God.<sup>30)</sup> Dit val saam met die hoogste doel van die hele lewe en die bestaan van die mens en van al sy doen en late.<sup>31)</sup>

Om wetenskaplike arbeid in die diens van God te stel, is volgens die Christelike wetenskapsbeskouing taak sowel as roeping. "Die taak van die wetenskap is om die wette wat God in die skepping vir die natuur gestel het en die norme wat Hy vir die mens se lewe as skeppingsordonnansie gegee het, gelowig te ondersoek en tot eer van die Skepper diensbaar te stel....."<sup>32)</sup> Omdat die gelowige Christen deur Christus van alle slawekettings bevry is, is hy geroepe om op elke lewensakker ten volle in sy diens te staan.<sup>33)</sup>

---

30. Duvenage, op. cit., p. 106.

31. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 143.

32. Jooste, J.H. Wat wil ons? Tydskrif vir Christelike wetenskap, 1:4, 1965.

33. Straüss, H.J. Christelike wetenskap, p. 11.

Wie God nie ken in sy wetenskaplike arbeid nie en wetenskap slegs ter wille van wetenskap beoefen, verabsoluteer 'n deel van die werklikheid en verhef dit tot die hoogste doel in plaas van die eer van God.<sup>34)</sup>

Wat die ander vraag betref, nl. ter wille waarvan word dit beoefen, geld vir die Christelike wetenskap die volgende sekondêre doelstellinge:

(a) om die veelkleurige wysheid van God wat hy in die werklikheid gelê het, te ondersoek, en

(b) om in diens van die mens te kan en mag staan.<sup>35)</sup>

Laasgenoemde sekondêre doelstellinge noem Stoker (a) die doelstelling van deelname aan die waarheid, wat hy as die doel van die basiese wetenskappe sien, en (b) die doelstelling van diens, wat die wetenskap moet lewer aan die mens in sy samelewings- en kulturele behoeftes en aan die kosmos, wat ook aan sy sorg toevertrou is. Die doelstelling geld veral die toegepaste wetenskappe wat as taak het die vasstelling van wetenskaplike vereistes vir sorg en wetenskaplike metodes van die toepassing daarvan, maar nie die toepassing self nie.<sup>36)</sup>

In die lig van die bg. sieninge van die doel van Christelike wetenskap kan dit samevattend gesien word as 'n instrument in die hand van die mens wat hom in staat stel om sy roeping as mens van God te vervul.<sup>37)</sup>

---

34. Potgieter, op. cit., p. 7.

35. Duvenage, op. cit., p. 106.

36. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 143-4.

37. Duvenage, op. cit., p. 106.

### 2.3.3.2 Die doel van Christelike Opvoedkunde

Die Christelike wetenskap in die algemeen en die Christelike Opvoedkunde verskaf gelykluidende antwoorde op die vraag: Ter wille van wie word wetenskap beoefen? Wat die ander vraag betref, nl. ter wille waarvan word Opvoedkunde beoefen, blyk dit basiese sowel as toegepaste wetenskap te wees.

Die uitbouing van 'n wetenskap, ook van 'n Opvoedkunde op Skriftuurlike grondslag, is volgens Potgieter nie 'n bloot akademiese saak nie. Die voortbestaan van die Christelike beskawing is daarmee gemeid.<sup>38)</sup> Coetzee sê: "Vir my as opvoedkundige het die beoefening van die Opvoedkunde 'n teoretiese (prinsipiële, fundamentele, ens.) sin en waarde maar ook in dieselfde mate en met dieselfde krag en reg 'n praktiese (toepassende, toegepaste) sin en waarde. Waarom beoefen ek die Opvoedkunde as my gedagtes, my teorieë, my prinsipes, my fundamente, my norme, my waardes net as't ware in die lug bly hang? My Opvoedkunde moet heenvoer na en toegepas word op my praktyk van die opvoeding....."<sup>39)</sup>

Ook by Strauss gaan dit in die Opvoedkunde om meer as die verbetering van kennis. Hy sien die Christelike Opvoedkunde as geroepe om die onderwysende en opvoedingshandeling Christelik-wetenskaplik op te helder, om so doende Christelike opvoedkundige leiding aan die Christelik-onderwysende opvoeder te gee.<sup>40)</sup> Naas die diens aan

---

38. Potgieter, op. cit., p. 7.

39. Coetzee, J.C. Filosofie van die Opvoeding - II. Onderwysblad, 76:213, 1969.

40. Strauss, H.J. Christelike wetenskap en Christelike onderwys, p. 82.

God en deelname aan die waarheid rig die Christelike Opvoedkunde sy blik op die mens, wat as beelddraer van God op elke akker tot Gode-gehoorsame arbeid opgevoed moet word.<sup>41)</sup> Samevattend gesien, moet die Christelike Opvoedkunde dus eerstens beoefen word tot eer en verheerliking van God. As dit gedoen word, sal dit ook in diens van die kind en medemens staan.

#### 2.3.4 Wat is die rol van die kenner in die Christelike wetenskap?

##### 2.3.4.1 Die rol van die kenner in die algemene Christelike wetenskap

Onder die kenner word verstaan die kensubjek, d.w.s. die mens wat wetenskap beoefen. Dit is die mens wat wetenskap beoefen en die mens wat sy wetenskapsbeskouing vorm.<sup>42)</sup> "Daarom moet daar noodwendig 'n bepaalde antropologie in elke wetenskapsidee wees."<sup>43)</sup>

Hoe daar dus oor die mens as kenner in die wetenskapsbeoefening gedink word, sal bepaal hoe daar oor wetenskap, as uitkoms van 'n menslike aktiwiteit, nl. wetenskapsvorming, gedink moet word. Wetenskap bestaan nie op sigself nie; dit is die resultaat van menslike arbeid. Die maker bepaal fundamenteel die aard van sy maaksel, ook in die geval van die wetenskap.

Omdat die Christelike wetenskap op 'n bepaalde

---

41. Strauss, H.J. Christelike wetenskap, p. 48.

42. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 252-3.

43. Duvenage, op. cit., p. 99.

antropologie rus, het dit 'n bepaalde siening oor die mens as kensubjek in die wetenskap.

Die Christelike antropologie, gefundeer in die Heilige Skrif as openbaring Gods, sien die mens as deur en deur aardse wese, in sy kreatuurlike onselfgenoegsaamheid afhanklik van alles wat hom omring en in die mees fundamentele en omvattende sin afhanklik van God. "Sy kenne (en juis sy wetenskaplike kenne) is kreatuurlik, onselfgenoegsaam, aan die wetsorde van God onderworpe, begrens en 'n kenne ten dele."<sup>44)</sup>

In sy geskapenheid na die beeld van God is die mens tog, hoewel in geen opsig identies met God nie, met God analoog, bv. God is alwetend en alwys, die mens weet en ken. So is die mens ook as wetenskaplike 'n beelddraer van God en beklee hy daardeur 'n besondere posisie in die kosmos, want ook deur die beoefening van wetenskap volvoer hy sy skeppingsopdrag.<sup>45)</sup>

Die Christelike antropologie bely egter ook, naas die geskapenheid van die mens na Gods beeld, die sondeval waardeur die Godsbeeld in die mens verduister is, sowel as die soendood van Jesus Christus waardeur die Godsbeeld in die mens in beginsel herstel is. In hierdie bedeling bly die mens egter nog sondaar, is sy rede deur die sonde verduister en sy insig verblind.<sup>46)</sup> Hierdie siening van die mens maak die beoefenaar van die Christe=

---

44. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 257-9.

45. Ibid., p. 257-8.

46. Ibid., p. 259.

like wetenskap beskeie in sy aansprake op die ontsluiting van die waarheid.

Van belang is verder hier die Christelike antropologie se siening van die mens as eenheidswese, nl. as meer as die somtotaal van sy dele, as 'n personale eenheid in sy religieuse ektheid. So gesien kan die mens se kenakte nie van sy ander lewensuitinge geïsoleer word nie.<sup>47)</sup>

Weens sy onselfgenoegsaamheid is die mens as eenheidswese ook in sy denke, waardeur hy kenner is in die wetenskapsbeoefening, onselfgenoegsaam. As kenner is en bly die mens afhanklik van die geopenbaarde waarheid en werklikheid. Hy kan deur sy denke uit sigself geen waarheid of werklikheid te voorskyn bring nie. As kenner in die wetenskapsbeoefening is die mens beperk deur die grondbeginsel van die Christelike kenleer, nl. die openbaringsbeginsel wat handhaaf dat deur te ken, die mens die aan hom geopenbaarde waarheid en werklikheid teoreties deelagtig word, sonder om daaraan iets af of toe te doen. Wetenskaplike kennis moet dus ook ontologies gefundeer wees.<sup>48)</sup>

Die kreatuurlikheid van die menslike denke maak hom as kensubjek ook gebonde aan die denkwette soos deur God vasgelê.

Die rol van die mens as kenner in die wetenskap

---

47. Duvenage, op. cit., p. 99-100.

48. Stoker, H.G. Beginsels van 'n Christelike wetenskapsleer. (In Koers in die krisis II, p. 296.)

strek sover as wat hy in sy kreatuurlikheid en in sonde gevallenheid deur God in staat gestel en toegelaat word.

#### 2.3.4.2 Die rol van die kenner in die Christelike Opvoedkunde

Die Opvoedkunde is 'n menswetenskap<sup>49)</sup>; daarom is die mens hier nie alleen kensubjek nie, maar ook kenobjek. Wat die kenner betref, geld hier dieselfde beginsels as vir alle ander wetenskappe. Wat die antropologie betref, sal die antwoord op die vraag na die wese van die mens, die antwoord op die vraag na die wese van die opvoeding bepaal.<sup>50)</sup> Die Christelike Opvoedkunde is dus in sy soeke na die wese van die opvoeding ook daarmee gemeed om die wese van die mens te bepaal en hiervoor steun hy op al die Christelike menswetenskappe.

#### 2.3.5 Die rol van die kenbare in die Christelike wetenskap

Soos die kenner, staan die kenbare nie passief in die vorming van wetenskap nie. Die twee is op mekaar aangewys en die een sonder die ander het geen sin nie. As kenner maak die mens nie deur sy kenaarleg, kenaktes en kenfunksies die kenbare kenbaar nie. Dit is teaal of teologies gesproke kenbaar, omdat dit kenbaar geskape is. Nie alleen die mens se behoefte aan kennis deur sy kenaarleg lei tot wetenskapsvorming nie; dit word aangevul deur die verwondering wat die kenbare in hom wek.<sup>51)</sup>

---

49. Pistorius, P. Kaart en kompas van die opvoeding, p. 15.

50. Coetsee, I. Die antropologiese verworteling van die opvoedingsverskynsel, p. 2.

51. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 151.

Die Christelike wetenskapsbeskouing grond sy siening van die verhouding tussen kenbare en kenner daarin dat God Homself en die kosmos aan die mens openbaar. Die moontlikheid van wetenskapsvorming grond dus in die Godgegewe vermoë van die mens om die deur God geopenbaarde kenbare te ken, die geopenbaarde waarheid aangaande die kenbare deelagtig te word.<sup>52)</sup>

Aangaande die kenbare (kosmos, skepping, werklikheid) leer die Skrif, as primêre bron waaruit die Christelike wetenskapsbeskouing spruit, die volgende:

- (a) Die kenbare in sy totaliteit is skepping Gods. Daarom mag niks daarin verabsoluteer word nie en mag niks daarin op sigself, los van God as Skepper gesien word nie. Daar bestaan 'n teale verband tussen God en sy skepping.
- (b) Die kenbare (kosmos) toon 'n radikale en onherleibare verskeidenheid. "Stof, plant, dier en mens kan nie tot mekaar herlei word nie. Maar hierdie verskeidenheid hang tog weer saam en vorm 'n eenheid." In die wetenskapsvorming moet daar t.o.v. die kenbare rekening gehou word met sowel die verskeidenheid as die eenheid daarvan.
- (c) Die verskeidenheid in die kenbare (kosmos) hang verder saam met die kosmiese wetsorde wat God daarin gelê het. Daar bestaan vir elke kenbare deel in die kosmos 'n bepaalde kosmiese wet wat die sinkern van

---

52. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 152.

daardie deel bepaal.<sup>53)</sup> So geld bv. die swaartekragwet vir stoflike dinge en die sedewet vir sedelike handeling. Die wette word deur die Christelike wetenskap eerbiedig, want dit bely dat God dit in die kosmos gelê het en verklaar die bestaan daarvan uit geen ander bron as God nie.<sup>54)</sup>

Uit bg. blyk dit dat 'n wetenskapsbeskouing ook deur 'n bepaalde wetsidee onderlê word.

(d) Die kenbare (kosmos) is naas sy onderhewigheid aan die kosmiese wet ook onderhewig aan die kosmiese dimensie van waardes. Die Etiek is bv. nie slegs eg of oneg nie, dit is ook goed of sleg, waar of vals. Die vraag hierna is eintlik weens die leer van die Skrif aangaande die sondeval en gevolglike gebrokenheid van die werklikheid 'n vraag na 'n buite kosmiese normkriterium. Dit vind die Christelike wetenskap in die Heilige Skrif.<sup>55)</sup>

Die Christelike wetenskap bestudeer dus die kenbare in die lig wat God daarin gelê het met die skepping, sowel as in die lig van Gods Woord daaromtrent.

#### 2.3.5.1 Die kenbronne van die Christelike wetenskap

Soos ander wetenskapsbeskouinge aanvaar die Christelike wetenskapsbeskouing ook die kosmos (stof, plant, dier en mens, m.a.w. 'wêreld' of die sg. 'ervaring') as kenbron van die wetenskap.<sup>56)</sup>

---

53. Duvenage, op. cit., p. 102.

54. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 204.

55. Duvenage, op. cit., p. 103.

56. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 138.

Die Christelike wetenskapsbeskouing sien egter sy kenbronne so ruim moontlik. Dit erken nl. Gods Woord en die kosmos en meer in die besonder feite, beginsels en waardes, oorsake en doelbepalings, die fisies-chemiese, biotiese, psigiese, die meganiese, holiese, organiese en personale, die algemeen-aanvaarde en wat nie algemeen aanvaar word nie as wetenskaplike kenbronne.<sup>57)</sup>

Die Christelike wetenskapsbeskouing verskil dan veral van ander wetenskapsbeskouinge in die sin dat dit ook die gegewens van die Skrif as kenbron van die wetenskap erken, omdat dit van mening is dat dit onwetenskaplik is om nie van alle relevante gegewens gebruik te maak nie. Die Skrif, as besondere openbaring Gods, bied juis gegewens aangaande God, die mens en die kosmos wat nêrens anders gevind kan word nie.<sup>58)</sup> Trouens, niks val buite die beligting van die Woord nie en niemand mag hom strafeloos aan die leiding daarvan onttrek nie.<sup>59)</sup> Wie die lig van die Skrif ontbeer, kom nooit op 'n uitsigpos te staan waarvandaan hy die geopenbaarde skepping in sy volheid kan oorskou nie.<sup>60)</sup>

Die Christelike wetenskapsbeskouing handhaaf egter die feit dat die Skrif geen wetenskaplike handboek is nie en nie in wetenskaplike taal geskryf is nie. Daarom moet die beoefenaar van die Christelike wetenskap hom daarvan weerhou om, as hy nie 'n teoloog is nie, 'n eie

---

57. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 138.

58. Duvenage, op. cit., p. 101.

59. Du Toit, J.D. Enkele grondbeginsels van die Calvinisme. (In Koers in die krisis I, p. 40.

60. Strauss, H.J. Christelike wetenskap, p. 21.

eksegese van die Skrif te maak. Daarvoor moet hy die hulp van 'n wetenskaplik geskoolde teoloog inroep.<sup>61)</sup>

#### 2.3.5.2 Die kenbronne van die Christelike Opvoedkunde

Die Christelike Opvoedkunde sien ook sy kenbronne so ruim moontlik, maar plaas 'n besondere hoë premie op die Skrif as kenbron. Dit lei nie al sy feite en gegewens uit sy lewens- en wêreldbeskouing af soos dikwels gemeen word nie. Dit kyk ook na die empiriese gegewens uit die werklikheid en benut ook die kennis wat ander menswetenskappe aangaande sy studie-objek kan verskaf, maar wil dit in die lig van die Skrif interpreteer. Die opvoedkundige wat hierdie wetenskaplike perspektief nie het nie en dus nie daarmee rekening hou dat die kind na die beeld van God geskape is, en die beeld deur die sondeval in enger sin verloor het en alleen in Christus herskape kan word nie, het as wetenskaplike die waarheid misken.<sup>62)</sup>

Die Skriftuurlike gegewens aangaande die werklikhede, opvoeding en mens, wil die Christelike Opvoedkunde nie buite rekening laat of verswyg nie.<sup>63)</sup> Vir sy aprioriese waarheidsoordele is die beoefenaar van die Christelike Opvoedkunde op die Skrifopenbaring aangewys.<sup>64)</sup>

Buite die geopenbaarde Woord van God kan die lewe en die wêreld nie verklaar word nie<sup>65)</sup>, want die mens se oë is

---

61. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 142.

62. Potgieter, F.J.M. op. cit., p. 5.

63. Ibid., p. 10.

64. Ibid., p. 8.

65. Schutte, B.C. Die antwoord van die Calvinistiese filosofie en praktyk van die opvoeding op die wysgerig-religieuse eise van die moderne tyd. Koers, 37:10, 1969.

verduister deur die sonde en ook die fenomeen lê onder die sonde.<sup>66)</sup> Daarom gaan die beoefenaar van die Christelike Opvoedkunde nie lig opsteek by die situasie waarin hy so-genaamd geworpe is nie, of by die enge eksistensie nie of by enige ander mensgemaakte bron nie, maar by die lewende God wat Hom in sy genade aan die mens openbaar het.<sup>67)</sup>

### 2.3.6 Wat is die metodes van die Christelike wetenskap?

"'n Wetenskaplike metode is 'n wyse van beplande, veri-fiërende en sistematiserende handeling (of werk) wat as middel (waar moontlik met behulp van middele) diens doen om met gebruikmaking van wat wetenskaplik kenbaar is, weten-skap (d.w.s. geverifieerde en gesistematiseerde kennis) te vorm."<sup>68)</sup> Wetenskaplike metodes is dus weë van wetenskaps-vorming.<sup>69)</sup>

Daar bestaan 'n verskeidenheid wetenskaplike metodes waarop hier nie ingegaan word nie. Hier word slegs gelet op enkele grondbeginsels wat metodes in die algemeen raak.

Wetenskaplike metodes is nie selfstandig en ook nie selfgenoegsaam nie. Elke metode vind sy soewereiniteit al-leen in die geskiktheid waarmee dit die positiewe gegewens aangaande die kenbare teoreties en prakties tot ware en bruikbare kennis verwerk. Daarom moet die metode by die gegewens aangepas wees. So pas die metode van introspeksie

---

66. Schutte, B.C. Die antwoord van die Calvinistiese filo-sofie en praktyk van die opvoeding op die wysgerig-religieuse eise van die moderne tyd. Koers, 37:14, 1969.

67. Ibid., p. 17.

68. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 52.

69. Id. Beginsels van 'n Christelike wetenskapsleer. (In Koers in die krisis II, p. 302.)

by die Sielkunde en die eksperiment as metode by die Chemie. Metodes is dus onderworpe aan die beginsels wat die uitgangspunt en doelpunt van die wetenskap beheers.<sup>70)</sup> Naas die geskiktheidsnorm (aangepas wees by die deel van die kenbare wat dit wil ondersoek) geld vir metodes ook die vrugbaarheidnorm (dit moet resultate behaal) en die ekonomiese norm (dit moet die minste moontlike tyd en energie gebruik om tot 'n resultaat te kom).<sup>71)</sup>

Die Christelike wetenskap verhef nie 'n enkele metode bo 'n ander nie. Daarom word hier ook nie verwys na Christelike metodes nie. Geen metode word as 'n absolute metode erken nie, hoewel hoofmetodes en bepaalde hulpmetodes op grond van die verskeidenheid van die kenbare vir bepaalde vakwetenskappe erken word.<sup>72)</sup>

Wetende dat die seleksie van metodes deur die wetenskaplike ten nouste betrokke is by religieuse uitgangspunte en hulle betekenis vir werklikheids-, mens- en pligsbeskouinge, is daar in die Christelike wetenskapsbeskouing ook geen metodebeperking nie. In die Christelike wetenskap is daar vir elke metode, as middel tot die doel van waarheidsoopdekking, plek. Die prinsipiële rede hiervoor is daarin geleë dat die Christelike wetenskap die werklikheid as synswaarheid ook beskou as 'n openbaring van God, wat in die lig van die Besondere Openbaring gesien moet word.<sup>73)</sup>

Vir die Christelike wetenskap lê die sin van die weten-

---

70. Stoker, H.G. Beginsels van 'n Christelike wetenskapsleer. (In Koers in die krisis II, p. 302.)

71. Id. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 106.

72. Id. Beginsels van 'n Christelike wetenskapsleer. (In Koers in die krisis II, p. 302.)

73. Duvenage, op. cit., p. 104-5.

skap nie daarin dat dit 'n beskrywing van die werklikheid is nie. Dit wil ook die werklikheid verklaar, sy samehange blootlê en kennis wees wat getoets is aan die waarheid (die synswaarheid en die geopenbaarde waarheid).<sup>74)</sup> Daarom wil die Christelike wetenskap naas ander toepaslike metodes ook die perspektiviese metode gebruik, en daarmee ook die perspektiewe, wat die Skrif aan die werklikheid bied, in ag neem.<sup>75)</sup>

#### 2.3.6.1 Metodes van die Christelike Opvoedkunde

Die Christelikheid van die Christelike Opvoedkunde word nie bepaal deur die metodes daarvan nie, maar deur die manier waarop die gegewens, wat met behulp van die metodes verkry is, geïnterpreteer word. "Dit is nie die terrein, stof of veld van ondersoek wat as sodanig Christelik of nie-Christelik is nie - vanself staan die Christen teenoor die veld as produk van skepping en die nie-Christen as produk van evolusie. Dit is die kyk op die veld wat die fundamentele verskil tussen Christen en nie-Christen bepaal."<sup>76)</sup>

In die mate wat die Opvoedkunde toegepaste wetenskap is, maak dit gebruik van die grondmetodes van al sy hulpwetenskappe.<sup>77)</sup> Die twee grondmetodes wat alle wetenskappe aanwend, is dié van sistematiese waarneming en sistematiese deurdenking. Van dié twee metodes maak al die dissiplines van die Opvoedkunde, behalwe die Historiese Opvoed-

---

74. Duvenage, op. cit., p. 105.

75. (a) Loc. cit.

(b) Stoker, H.G. Een en ander oor metode. Bulletin van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir die bevordering van Christelike wetenskap, 24:56, 1970.

76. Coetzee, J.C. Die Opvoedkunde, p. 5.

77. Ibid., p. 17.

kunde, wat slegs lg. gebruik, in 'n mindere of meerdere mate gebruik.<sup>78)</sup>

As selfstandige wetenskap het die Opvoedkunde minstens twee eie metodes ontwikkel, wat eie is aan die opvoeding as sy veld van ondersoek, nl. die metodes van toetsing of eksaminering en die didaktiese eksperiment.<sup>79)</sup>

Die Christelike Opvoedkunde wend ook dieselfde metodes aan, maar verskil van ander Opvoedkundes omdat dit die resultate van elke metode ook in die perspektief van die skriflig beoordeel.

#### 2.3.7 Die grense van die Christelike wetenskap

Die grense van die Christelike wetenskap val saam met die grense van die mens se vermoë om te ken en die kenbare se vermoë om geken te word.

"Die mees omvattende grens van die wetenskap (en dus ook van sy metode) is geleë in die kreatuurlikheid van die mens." Die mens as kreatuurlike wese kan met sy kreatuurlike aktiwiteit, nl. wetenskapsvorming, d.m.v. kreatuurlike middele (metodes) van die kreatuurlike werklikheid bo sy kreatuurlikheid nie uitstyg nie.<sup>80)</sup> Wetenskapsvorming en -beoefening is en bly mensewerk en die mens is aan God in geen opsig gelyk nie.

Naas die begrensing wat sy kreatuurlikheid op die wetenskap lê, is dit in sy geheel ook begrens deur die wets-

---

78. Coetzee, J.C. Die Opvoedkunde, p. 17.

79. Ibid., p. 18.

80. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 102.

orde van God wat vir die hele kosmos, en dus ook die wetenskap, geld.<sup>81)</sup>

Die Christelike wetenskap bely, behalwe bg. begrensinge, die verduisterdheid en gebrokenheid van die wetenskap as produk van 'n verduisterde kenvermoë met verduisterde middele van 'n verduisterde kenobjek.

Wetenskaplike kennis is verder meer begrensd as voorwetenskaplike kennis. Die mens kan nie wetenskap vorm van alles wat kenbaar is nie. Kennis aangaande die religie en gewete is wetenskaplik nie peilbaar nie.<sup>82)</sup>

Vir die Christelike Opvoedkunde geld dieselfde grense as vir die Christelike wetenskap in geheel.

#### 2.3.8 Wat is die Christelike siening oor die indeling of klassifikasie van wetenskappe?

'n Volledige klassifikasie van wetenskappe wil hierdie nie wees nie. Hier word slegs op hoofindelings gelet om die plek van die Opvoedkunde in die ry van die wetenskappe te bepaal.

Soos uit die voorafgaande reeds geblyk het, bestaan daar nie slegs één wetenskap of een tipe wetenskap nie, maar verskillendes.<sup>83)</sup>

Onder die Christelike wysgere wat hulle waag aan 'n indeling van die wetenskappe, is die volgende belangrik: Kuyper, Bavinck<sup>84)</sup>, Dooyeweerd en Stoker. Strauss<sup>85)</sup> sluit hom hoofsaaklik aan by die indeling van Dooyeweerd.

---

81. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 102.

82. Ibid., p. 103.

83. Oosthuizen, J.S. Die wetenskapsbeskouing in die geesteswetenskappe, p. 5.

84. Vgl. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 238.

85. Strauss, H.J. Christelike wetenskap, p. 20.

Die indeling van Stoker blyk die mees aanvaarbare te wees.

Stoker onderskei verskillende wetenskappe n.a.v. die kenbare. Eerstens onderskei hy tussen God en kosmos. God is nie kosmos nie en die kosmos is in sy geheel of dele nie God nie. Tweedens onderskei hy in die kosmos self. Die kosmos kan nl. òf in sy totaliteit, in sy samehang, in sy eenheid gesien en bestudeer word, òf in sy onherleibare veelheid en verskeidenheid van kosmiese verskynsels gesien en bestudeer word.<sup>86)</sup>

Uit hierdie Skrifgefundeerde beginsels van onderskeiding lei Stoker die bestaan van drie hoofsoorte wetenskap af, nl.

- (a) Teologie,
- (b) Wysbegeerte, en
- (c) die besondere vakwetenskappe.<sup>87)</sup>

Die vakwetenskappe kan verder ingedeel word in:

- (a) Geesteswetenskappe wat godsdiens- en kultuurwetenskappe insluit;
- (b) Geestes- en natuurwetenskappe gemengd, en
- (c) Natuurwetenskappe en Wiskunde.<sup>88)</sup>

As kruisindeling met bg. indeling onderskei Stoker verder n.a.v. die doel van die Christelike wetenskap ook tussen (a) Basiese,

- (b) Toegepaste, en
- (c) Tegniese wetenskappe.<sup>89)</sup>

Bogenoemde hoof- en kruisindeling van die wetenskappe

---

86. Stoker, H.G. Beginsels van 'n Christelike wetenskaps= leer. (In Koers in die krisis, p. 306.)

87. Ibid., p. 307.

88. Id. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 247.

89. Loc. cit.

hou rekening met die Skrifgegewens in dié sin dat dit

- (a) God nie aan die kosmos gelyk stel nie en die kosmos in beide sy eenheid en verskeidenheid sien, en
- (b) die doel van die wetenskap in ooreenstemming bring met die Goddelike kultuuropdrag en dus ook met die Christelike Deontologie.

Hier moet verder vermeld word dat Stoker in sy meer resente werke nog twee soorte wetenskap by sy hoofindeling voeg, nl. Interwetenskappe, t.w. Wetenskapsleer, Gnoseologie en Epistemologie, en Intermediêre wetenskappe, soos bv. Biochemie, Psigo-sosiologie, Sosio-pedagogiek, ens.<sup>90)</sup>

#### 2.3.8.1 Die plek van die Christelike Opvoedkunde binne die Christelike wetenskap

Uit die bostaande hoofindeling van die wetenskap blyk dat die opvoedingsverskynsel 'n deel van die verskeidenheid van kosmiese verskynsels is. Derhalwe is die Opvoedkunde 'n besondere vakwetenskap. As vakwetenskap is dit "ten dele 'n natuurwetenskap (dink maar aan liggamlike opvoeding) en ten dele 'n geestes- (wo. kultuur-) wetenskap.<sup>91)</sup>

Volgens die bg. kruisindeling is die Christelike Opvoedkunde basiese, sowel as toegepaste wetenskap. "By Basiese Opvoedkunde gaan dit net om kennis; by Toegepaste Opvoedkunde om diens wat Opvoedkunde as wetenskap aan die lewenspraktyk kan bied."<sup>92)</sup>

Met bg. siening van Stoker stem Coetzee tereg nie

---

90. Stoker, H.G. Christelike Opvoedkunde en sy plek in die sisteem van 'n Christelike wetenskap. C.O.V.S.A.-studiestuk nr. 8, p. 30.

91. Id. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 246.

92. Id. Christelike Opvoedkunde en sy plek in die sisteem van 'n Christelike wetenskap. C.O.V.S.A.-studiestuk nr. 8, p. 31.

presies saam nie. Lg.sien die Opvoedkunde tegelykertyd as basiese, sowel as toegepaste wetenskap.<sup>93)</sup>

Hoofsaak egter is dat die Christelike Opvoedkunde as toegepaste wetenskap ook ondersoek "hoe vindings en bevindings toegepas moet word"<sup>94)</sup> en dat dit gevolglik nie los staan van die opvoedingspraktyk nie, maar belangrike implikasies daarvoor inhou. Die implikasies word in die volgende en ook in die laaste hoofstuk bespreek.

---

93. Vgl. par. 2.3.3.2 hierbo.

94. Stoker, H.G. Christelike Opvoedkunde en sy plek in die sisteem van 'n Christelike wetenskap. C.O.V.S.A.-studiestuk nr. 8, p. 64.

HOOFSTUK 3. DIE IMPLIKASIES VAN DIE CHRISTELIKE WETEN-  
SKAPSBESKOUIING VIR DIE OPVOEDKUNDE

3.1 INLEIDING

In hoofstuk 2 is aangetoon dat die inhoud van die wetenskap in die algemeen of dié van 'n besondere vakwetenskap bepaal word deur die wetenskapsbeskouing wat dit onderlê.

Die bedoeling met dié hoofstuk is om aan te toon hoe die Christelike wetenskapsbeskouing die Opvoedkunde daar laat uitsien. Met die implikasies van die Christelike wetenskapsbeskouing vir die Opvoedkunde word dus bedoel die invloed wat sodanige wetenskapsbeskouing op die Opvoedkunde het.

Indien die implikasies van 'n Christelike wetenskapsbeskouing op die hele studieveld van die Opvoedkunde geïmplimenteer sou word, sal dit lei tot 'n volledige Christelike Opvoedkunde. Vanweë die geweldige groot omvang daarvan val so 'n volledige oorsig buite die grense van hierdie studie. Die doel is hier hoogstens om die invloed van die Christelike wetenskapsbeskouing op 'n paar aspekte van die studieveld van die Opvoedkunde te ontleed.

Dit moet in gedagte gehou word dat die term Opvoedkunde hier gebruik word asof daar 'n groot mate van eenstemmigheid tussen die verskillende opvoedkundiges oor die betekenis van die term bestaan. In die lig van die uiteensetting in die vorige hoofstuk is dit egter duidelik dat elke gebruiker van die term 'n interpretasie daaraan heg wat ooreenstem met sy besondere wetenskapsbeskouing.

Alle wetenskap word religieus bepaal; daarom bestaan daar geen wetenskap "universeel bo alle religieuse verdeeldheid nie".<sup>1)</sup> Daar bestaan derhalwe ook slegs partikuliere Opvoedkundes wat byvoeglik bepaal moet word deur die wetenskapsbeskouing waarop dit rus. Hierdie gedagte word verder bevestig deur die feit dat daar slegs religieus gekleurde opvoedingspraktyke bestaan. 'n Mens voed immers op vanuit jou lewensbeskouing<sup>2)</sup> en Opvoedkunde is die teorie aangaande die opvoeding. Die Christelike Opvoedkunde bv. is dus die teorie oor die Christelike opvoedingspraktyk.<sup>3)</sup>

Om by die implikasies van die Christelike wetenskapsbeskouing vir die Opvoedkunde te kom, is dit nodig om eers saaklik te stel wat Opvoedkunde is.

### 3.2 DIE OPVOEDKUNDE

Dat die Opvoedkunde 'n besondere vakwetenskap is, is reeds aangetoon.<sup>4)</sup> Vir sover dit egter nie bewys is nie, word dit hier aksiomaties aanvaar. Oor die bewyse daarvoor en -teen is al boekdele geskryf.<sup>5)</sup>

Gunter verduidelik mooi wat Opvoedkunde is as hy beweer: "Hierdie wetenskaplike nadenke oor en ondersoek

---

1. Strauss, H.J. Christelike wetenskap, p. 64.

2. Gunter, C.F.G. Opvoedingsfilosofieë, p. x.

3. Coetzee, J.C. Die Opvoedkunde, p. 5.

4. Vgl. par. 2.3.8.1 hierbo.

5. Vgl. o.a. (a) Coetzee, J.C. Opvoedkunde en Calvinisme, p. 9.

(b) Gosen, Mary de S. A Philosophical study of the status of education as a science.

(c) Oberholzer, C.K. Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, p. 91 e.v.

in verband met die opvoedingsverskynsel en die probleme wat dit bied, lei tot 'n kennisgebied en 'n vorm van wetenskap wat as opvoedkunde of pedagogiek bekend staan. Die opvoedkunde kan dus kortweg omskrywe word as die wetenskaplike besinning oor opvoedingsvraagstukke. Dit is 'n leer, beskouing of teorie oor die opvoeding as praktyk en sy probleme."<sup>6)</sup>

Omdat die Opvoedkunde 'n breë en omvattende studieveld het,<sup>7)</sup> bestaan dit uit verskillende vertakkinge wat elkeen tans al ontwikkel het tot 'n selfstandige dissipline van die Opvoedkunde.

### 3.3 DIE STRUKTUUR VAN DIE OPVOEDKUNDE

Daar bestaan tussen opvoedkundiges geen eenstemmigheid oor hoeveel dissiplines van die Opvoedkunde onderskei kan word nie. Ook is daar geen eenstemmigheid oor die wyse waarop tussen die vertakkinge onderskei moet word en oor wat elkeen genoem moet word nie.

Van Zyl noem en onderskei die volgende dissiplines:

- (a) Fundamentele Pedagogiek met as studieveld die deurdenking van fundamentele pedagogiese vraagstukke wat verband hou met die wese van die opvoedingsverskynsel.
- (b) Antropologiese Pedagogiek wat die grootwording van die kind bestudeer t.w.v. die beter begryping van die hulp waarop hy aangewese is.
- (c) Didaktiese Pedagogiek wat 'n deurtastende ondersoek na

---

6. Gunter, op. cit., p. 18.

7. Vgl. par. 3.3 hieronder.

die wese van die skool en sy taak as deel van die wêreld van die kind en jeugdige instel.

- (d) Sosiale Pedagogiek wat die pedagogiese verantwoordelikheid van die samelewing wil deurgrond.
- (e) Vergelykende Pedagogiek wat partikuliere opvoedingsstelsels bestudeer en pedagogies evalueer.
- (f) Historiese Pedagogiek wat die opvoedkundige denke en opvoedingspraktyke uit die verlede bestudeer.<sup>8)</sup>

Die mees resente struktuuranalise van die Opvoedkunde, nl. dié van Stoker<sup>9)</sup>, dui die verskeidenheid van moontlike en bestaande opvoedkundige dissiplines en deeldissiplines treffend aan. Sy analise van wat hy die familie van opvoedkundige wetenskappe noem, sien soos volg daar uit:

"DIE FAMILIE VAN OPVOEDKUNDIGE WETENSKAPPE"

- 1. Wetenskapsleer van die Opvoedkunde
- 2. Opvoedingsteologie
- 3. Opvoedingsfilosofie
- 4. Opvoedkunde (as Vakwetenskap)
  - 4.1 Algemene Opvoedkunde
    - 4.1.1 Prolegomena tot die Opvoedkunde
    - 4.1.2 Sistematiese Opvoedkunde
      - 4.1.2.1 Basiese (Teoretiese?) Opvoedkunde
        - 4.1.2.1.1 Prinsipiële (Fundamentele?) Opvoedkunde

- 
- 8. Van Zyl, P. Die struktuur van die Pedagogiek en sy deeldissiplines, p. 10-21.  
Vgl. ook Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p. 11-12, en Pistorius, P. Kaart en kompas van die opvoeding, p. 18-25.  
L.W. Sommige opvoedkundiges soos o.a. Van Zyl en Pistorius gebruik die term deeldissipline om die selfstandige vertakkinge van die Opvoedkunde aan te dui.
  - 9. Stoker, H.G. Christelike Opvoedkunde en sy plek in die sisteem van 'n Christelike wetenskap. C.O.V.S.A.-studiestuk nr. 8, p. 30.

- 4.1.2.1.2 Empiriese Opvoedkunde
  - 4.1.2.2 Toegepaste (Praktiese?) Opvoedkunde
    - 4.1.2.2.1 Prinsipieel
    - 4.1.2.2.2 Empiries
  - 4.1.2.3 Tegnieise (Professionele?) Opvoedkunde
  - 4.1.3 Historiese Opvoedkunde (Saaklik. Krities)
    - 4.1.3.1 Geskiedenis van Opvoeding
    - 4.1.3.1 Geskiedenis van Opvoedkunde
  - 4.1.4 Vergelykende Opvoedkunde (Saaklik. Krities)
    - 4.1.4.1 Vergelyking van Opvoedingspraktyke
    - 4.1.4.2 Vergelyking van Opvoedkundige Teorieë
  - 4.2 Spesiale Opvoedkunde
5. Intermediêre Opvoedkundige Wetenskappe<sup>10)</sup>

### 3.4 DIE PROBLEMATIEK VAN DIE OPVOEDKUNDE

Die bogenoemde struktuuranalises van die Opvoedkunde gee 'n oorsig oor die studieveld daarvan. Daaruit word nou 'n paar probleme of vraagstukke gekies om te sien watter implikasies die Christelike wetenskapsbeskouing daarvoor inhou. Die meeste van die vraagstukke sal blyk te val binne die terrein van die Teoretiese, Fundamentele, Prinsipiële Opvoedkunde of Filosofie van die opvoeding. Dit kan egter nie anders nie as in aanmerking geneem word dat die Filosofie van die opvoeding die kerndissipline van die Opvoedkunde is en dus "al die feite wat die ander deeldissiplines kan bydra, saamvat tot 'n omvattende geheel".<sup>11)</sup> As kerndissipline wil die Filosofie van die

---

10. Stoker, H.G. Christelike Opvoedkunde en sy plek in die sisteem van 'n Christelike wetenskap. C.O.V.S.A. - studiestuk nr. 8, p. 39-65.

11. Pistorius, op. cit., p. 19.

opvoeding 'n samevatting gee van al die opvoedkundige feite, gegewens, verskynsels, vraagstukke en ook die algemene beginsels en norme van die opvoeding vaslê.<sup>12)</sup>

'n Paar van die vernaamste opvoedkundige vraagstukke, d.w.s. vraagstukke waarop die Opvoedkunde, as wetenskap van die opvoeding, antwoorde moet gee, is die volgende:

- (a) Die grondslae van die opvoeding
- (b) Die mensbeskouing in die opvoeding
- (c) Die doel van die opvoeding
- (d) Die noodsaaklikheid, moontlikheid en grense van die opvoeding
- (e) Die metode van die opvoeding
- (f) Die inhoud van die opvoeding
- (g) Vryheid, gesag en tug in die opvoeding
- (h) Die plek en rol van die opvoeder in die opvoeding
- (i) Die sin van die opvoeding.<sup>13)</sup>

'n Opvoedkunde wat nie oor dié probleme van die opvoeding besin nie, kan nie daarop aanspraak maak om 'n wetenskap van die opvoeding te wees nie, want daarsonder bestaan geen opvoeding nie. Daarom word dié besondere vraagstukke hier behandel.

---

12. Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p. 14.

13. (a) Loc. cit.  
(b) Gunter, op. cit., p. 19-20.  
(c) Oberholzer, op. cit., p. 17.

### 3.5 DIE IMPLIKASIES VAN DIE CHRISTELIKE WETENSKAPSBE- SKOUING VIR:

#### 3.5.1 Die grondslae van die opvoeding

Dit is kenmerkend van die mens dat hy nie doelloos handel nie; hy dink na oor sy handeling, <sup>14)</sup> ook oor sy aktiwiteite as opvoeder en as opvoedkundige. Hy wil die vaste fondament of rots vind waarop sy handeling staan, sodat hy kan weet waarop hy besig is om te bou. <sup>15)</sup> Hierdie fundamente waarop die opvoeding rus en waaroor die opvoedkundige besin en teorieë opbou, is die grondslae van die opvoeding.

Daar is verskeie opvoedkundige grondslae, nl. die metafisiese, logiese, die epistemologiese, die etiese, religieuse, estetiese, psigologiese, sosiologiese, politiese, biologiese en fisiologiese. <sup>16)</sup> Op al die grondslae word hier nie ingegaan nie; hier wil slegs gevra word na die laaste grond van die opvoeding. Die vraag waarop hier dan 'n antwoord gevind moet word, is: Waar kom die verskynsel opvoeding vandaan? So 'n vraag na die laaste grond word deur die verskillende wetenskapsbeskouinge vanuit hul laaste standpunte beantwoord.

Die Christelike wetenskapsbeskouing, gefundeer in die Christelike religie, gaan dan ook terug na die grondvraag: Bestaan dié God van die openbaring in Christus of bestaan Hy nie? <sup>17)</sup> Daaruit vloei voort: As God wel

---

14. Gunter, op. cit., p. 14.

15. Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p. 83.

16. Ibid., p. 83 e.v.

17. Loen, A.E. De vaste grond, p. 5.

bestaan, het Hy alles gemaak en bestier Hy alles nou en tot in alle ewigheid?

Vir die beoefenaar van die Christelike Opvoedkunde bestaan God, het Hy alles gemaak en bestier Hy alles. Die kind is opvoedbaar omdat God hom hulpbehoewend geskaap en sy opvoeding deur volwassenes moontlik gemaak het, sodat hy in diens van God mag staan.

Opvoeding het wel met die mens te doen en dit kom weliswaar slegs by die mens voor,<sup>18)</sup> maar dit spruit nie uit die mens nie en gaan nie primêr om die mens self nie. Dit is sy verwantskap met en sy gerigtheid op God wat opvoeding by die mens laat voorkom. Dit is 'n direkte opdrag van God self, as Godgerigte handeling is dit 'n verheffing tot God en 'n stryd teen selfverheffing.<sup>19)</sup>

Teen bg. uiteensetting mag vanuit rasionalistiese-wetenskaplike geledere aangevoer word dat dit geen wetenskaplike implikasie is nie, maar 'n geloofsbeslissing. Dit mag waar wees, maar daar moet onthou word dat die Christelike wetenskap ook die openbaring Gods aanvaar as kenbron van die wetenskap. Wat meer is, die mens weet niks sekerder as dit wat hy glo nie, veral as hy dit glo op grond van die openbaring deur die Alkenner.<sup>20)</sup>

Die stel van God as die grond van alle opvoedingshandeling hou ook die verdere implikasie in dat, op grond van God se soewereiniteit en algenoegsaamheid<sup>21)</sup> niks in verband met die opvoeding los van God mag staan nie. God as die grond van die opvoeding bepaal dus ook die

---

18. Pistorius, op. cit., p. 27.

19. Oberholzer, op. cit., p. 194.

20. Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p. 98.

21. Oberholzer, op. cit., p. 191.

doel, inhoud en metode van die opvoeding.

Die kernvraag van die Christelike Opvoedkunde is dan: Wat moet van die kind (van God) word?<sup>22)</sup> Die antwoord is dat hy moet terugkeer na God, uit Wie hy is, van Wie hy kom, vir Wie hy bestem is en deur Wie hy geroep word om gehoorsaam in sy diens te staan.<sup>23)</sup> In dié lig word opvoeding in sy geheel meer as 'n tussen-menslike gebeure, dit word 'n roeping, 'n oproep om tot die meerdere eer van God te leef, om te antwoord op God se Woord. Dit word meer as 'n menslike dialogiese situasie, dit word 'n antwoord op die Goddelike monoloog waarteenoor die mens in 'n luisterhouding moet staan, want alle spreke kom van God.<sup>24)</sup> Dit wat die mens hoor uit die bron van alle kennis en waarheid moet hy by sy kinders inskerp.

Met die aanvaarding van God as die laaste grond van alle opvoedingsaktiwiteit verkry ook die ander grondslae 'n besondere lig. So word die metafisiese grondslag met sy soeke na die aard van die werklikheid, waarop die opvoeding ook rus, na God as Skepper, Beheerder en Openbaarder van alle kosmiese verskynsels gelei. Die epistemologiese grondslag rus so ook finaal in die wete dat in God die enigste ware kennis is en dat in Hom die sin van alle kennisversameling en -oordrag lê. So kan voortgegaan word m.b.t. al die genoemde grondslae van die opvoeding.

---

22. Oberholzer, op. cit., p. 191.

23. Schutte, B.C. Die roepingsgedagte in die Opvoedkunde. C.O.V.S.A.-studiestuk nr. 5, p. 4-8.

24. Ibid., p. 7.

### 3.5.2 Die mensbeskouing in die opvoeding

Die Christelike wetenskapsbeskouing wat naas die empiriese metode ook van die openbaring van God in die Skrif gebruik maak vir kennis aangaande die mens, sien die mens in 'n heel ander lig as die suiwer empiris.

Vir die Christelike Opvoedkunde is die mens sonder openbaring onkenbaar, want op die lewensvrae, nl. wat is die mens, waar kom hy vandaan en waartoe is hy geroep, kan alleen die Skrif 'n antwoord gee.<sup>25)</sup> Deur dan die Openbaringskennis by al die kennis te voeg wat op enige ander wetenskaplike wyse gevind kan word, sien die Christelike Opvoedkunde die mens as meer as die somtotaal van sy dele en as meer as 'n blote verskynsel naas alle ander verskynsels.

Die Christelike Opvoedkunde ken die mens as 'n skep sel van God, geskape na Godsbeeld en daarom as religieuse, redelike, sedelike wese<sup>26)</sup> en daarom as ewigheids wese met 'n ewigheidsbestemming. Die mens is egter ook die weens die sondeval verwronge, in sonde gevalle, verlore beeld van God.<sup>27)</sup> Gelukkig egter hou dit weens die genade van God nie daar op nie, want as dit sou, sou die mens nooit uit homself kon loskom van die gevolge van die sonde, nl. die diens van die self en dus van die verkeerde doel nie.<sup>28)</sup>

---

25. Wust, W.G.C. Inslag van die lewens- en wêreldbeskouing op opvoedingsdoel en opvoedingsmiddels, p. 15-16.

26. Bingle, H.J.J. Aspekte van Christelik-nasionale onderwys, p. 12.

27. Schutte, op. cit., p. 6.

28. Bingle, op. cit., p. 13.

Die mens is ook verlose in Christus, met die betekenis dat dit God in sy ondeurgrondelike genade behaag het om 'n weg te vind waarlangs die mens Hom weer kan terugvind as Hom wat hy wil dien.<sup>29)</sup> Die verlossing deur Christus het die beeld van God in die mens nie oombliklik herstel nie; dit geskied eers by die Voleinding.<sup>30)</sup> Intussen moet die mens, terwyl hy onder die genade van Christus staan en deur die verdienste van Christus tot wedergeboorte en regverdigmaking kan kom, sy taak as mens vervul.<sup>31)</sup>

In hierdie lig gesien, is die kind meer as hulpbehoewende, nog volwasse-wordende mensekind wat na volwassenheid gelei moet word. Hy is primêr kind van God wat gelei, gerig, gedra moet word op die pad na die Ewige. Hy moet wel volwasse word vir die aardse lewe, maar aan hom moet veral die Woord van die lewe verkondig word.<sup>32)</sup>

Hierdie siening van die kind as subjek van die opvoeding is bepalend vir die opvoeding en dus vir die Opvoedkunde in al sy geledinge. Elke mensbeskouing het as uitvloeisel sy eie opvoedingstelsel en opvoedkundige teorie. Wat daar oor die mens gedink word, sal bepaal hoe hy opgevoed word. Belangriker nog: wat daar oor God gedink word, bepaal hoe oor alle ander dinge, ook die mens gedink word.<sup>33)</sup>

---

29. Bingle, op. cit., p. 13.

30. Gunter, op. cit., p. 232.

31. Bingle, op. cit., p. 13-14.

32. Schutte, op. cit., p. 6.

33. Pistorius, op. cit., p. 107.

### 3.5.3 Die doel van die opvoeding

Weens sy roepingsbewustheid handel die Christen-wetenskaplike nie doelloos nie; daarom skenk die Christelike Opvoedkunde besondere aandag aan die oorpeinsing van die opvoedingsdoel, want dit is 'n opvoedkundige aksioma dat die opvoedingsdoel ook die keuse van die leermiddele, metode en inhoud van die opvoeding bepaal. Daarom kan by die vasstelling van die Christelike opvoedingsdoel die invloed van die Christelike wetenskapsbeskouing op sy mooiste gesien word.

Die oortuiging dat geen verskynsel se doel in homself lê nie, dat dit nóg empiries nóg fenomenologies uit die verskynsel self afgelei kan word, maar dat die ondersoeker hom vir die vasstelling daarvan tot bo-verstandelike kennis moet wend,<sup>34)</sup> dui die betekenis van die Christelike wetenskapsbeskouing vir die Opvoedkunde treffend aan.

Om vas te stel wat die Christelike opvoedingsdoel is, sal die grond waaruit die opvoeding spruit en die mensbeskouing wat dit onderlê, in ag geneem moet word.

Die opvoedingsdoel hang ten nouste saam met die lewensdoel. Sonder 'n lewensdoel sou daar geen opvoeding wees nie, want die mens voed op omdat hy 'n doel met sy eie lewe en dié van sy kinders het. Daar is reeds aangetoon dat die lewensdoel uit die religie spruit;<sup>35)</sup> daarom is dit logies af te lei dat ook die opvoedingsdoel, soos trouens die hele opvoedingsverskynsel, sy grond in

---

34. Pistorius, op. cit., p. 98-99.

35. Vgl. par. 3.5.1 hierbo.

die religie vind.

Die meeste opvoedingsfilosofieë aanvaar in die breë dat die opvoedingsdoel opvoeding tot volwassenheid is. Oor wat volwassenheid egter moet behels, is daar min eenstemmigheid, want ook dit word bepaal deur die lewens- en wêreldbeskouing.<sup>36)</sup>

Die Christelike Opvoedkunde wat sy lewens- en wêreldbeskoulike en die Skriftuurlike gegewens oor die doel van die opvoeding laat meespreek, kom dan ook tot 'n totaal ander siening van dié bepalende aspek van die opvoeding as anders ingestelde Opvoedkundes. Veral t.o.v. die einddoel van die opvoeding wat al die nabysynde en verwyderde doelstellinge omvat,<sup>37)</sup> bied die Heilige Skrif gegewens wat verreikende implikasies vir die opvoeding inhou.

Die Christelike Opvoedkunde sien die opvoedingsdoel uit 'n tweërlei gesigspunt. Die Christelike opvoeding moet gerig wees op die voorbereiding van die kind vir aardse, sowel as vir hemelse burgerskap.<sup>38)</sup> Die voorbereiding vir die hemelse burgerskap is die belangrikste en dit omvat die voorbereiding vir die aardse burgerskap. Die kind moet dus in sy totaliteit, as hele mens, d.w.s. eerstens religieus, wat veral verantwoordelikheid teenoor God behels, maar ook liggaamlik, sedelik, sosiaal, ens. tot volwassenheid, mondigheid, roepings- of toekomstbewustheid opgevoed word. Die mens is wel, in teenstelling met die Middeleeuse opvatting, op die wêreld, hoewel hy nie van die wêreld is nie. Daarom moet die kind gelei word om ook op

---

36. Pistorius, op. cit.p. 90.

37. Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p. 222.

38. Pistorius, op. cit. p. 178-9.

die aarde sy plek as kind van God vol te staan, om in volvoering van Gods opdrag die tuin (wêreld) te bewerk en te bewaak. Om dit te kan doen, moet hy as kind van God opgevoed word ten einde "tot alle goed werk toegerust, tot alle goed werk volmaaktelik toegerust" te wees.<sup>39)</sup>

Samevattend kan dan gestel word dat die Christelike Opvoedkunde die hoogste doel van die opvoeding sien as dié hulp wat die beeld van God in die kind duideliker sal laat word.<sup>40)</sup> Dit kan die beste gedoen word as onder opvoeding verstaan word: "opvoeding tot gelowigheid, d.w.s. die aankweking van gevoeligheid vir God se aanspreking, vir sy liefde."<sup>41)</sup> Vir die Christen as opvoeder en daarom vir die Christelike Opvoedkunde gaan die opvoeding dan primêr daarom, om die kind van God weer tot God te bring<sup>42)</sup> en is die grondtaak daarvan om soos Johannes die Doper die weg van die Here te berei.<sup>43)</sup>

Buite die Skrif bestaan die kennis van bg. doelstellinge nie; daarom kan die Christen hom nie verlaat op 'n Opvoedkunde wat nie die Skrif as wetenskaplike kenbron erken nie. Wie alles weet oor die doel van die opvoeding, maar van die liefde van Christus nie gehoor het nie, se opvoeding sal nog faal en betekenisloos wees.<sup>44)</sup>

---

39. Bavinck, H. Paedagogiesche beginselen, p. 53 n.a.v. 2 Tim. 3:17.

40. Pistorius, op. cit., p. 183.

41. Pistorius, P. Herbesinning oor gesag as "die noodsaaklike voorwaarde van die opvoeding. Koers, 37:38, 1969.

42. Schutte, op. cit., p. 12.

43. Pistorius, P. Kaart en kompas van die opvoeding, p. 366.

44. Schutte, op. cit., p. 12.

### 3.5.4 Die noodsaaklikheid, moontlikheid en grense van die opvoeding

Die bogenoemde drie aspekte van die opvoeding word saamgevoeg omdat hulle in noue verband met mekaar staan. Omdat dit mense is wat opvoed en ook opvoeding ontvang, steun hulle ook swaar op die mensbeskouing wat die opvoeding onderlê.

#### 3.5.4.1 Die noodsaaklikheid van die opvoeding

Volgens die Christelike siening is opvoeding nie slegs noodsaaklik omdat dit moontlik is nie. Opvoeding is in die heel eerste plek noodsaaklik omdat niks vir die verlore sondaar belangriker is as die uitbreiding van Gods koninkryk op aarde nie en dit kan slegs gebeur as die kind daartoe opgevoed word om sy hele lewe op God te rig.

Opvoeding is verder noodsaaklik omdat die kind nie self, op sy eie, volwasse kan word nie. Hy het die steuning van volwassenes nodig om liggaamlik, geestelik, sedelik, sosiaal, kultureel, ens. volwasse te word.<sup>45)</sup>

Die noodsaaklikheid het egter ook 'n dieper dimensie. Eerstens moet daar gevra word waarom dit so is dat die kind nie self volwasse kan word nie. Tweedens moet daarop gelet word dat dit in elke opvoedingsfilosofie nie soseer daarom gaan of dit noodsaaklik is dat die kind volwasse moet word nie, maar eerder daaroor dat hy op 'n bepaalde manier volwasse sal word; d.w.s. 'n bepaalde soort volwassenheid sal bereik.

---

45. Van Loggerenberg, N.T. en Jooste, A.J.C. Verantwoordelike opvoeding, p. 29-30.

Die redes vir die inherente beperktheid van die kind moet in die wese van die mens gesoek word en die soort volwassenheid wat nagestreef word, word normatief bepaal. Daarom moet die soeker na die antwoorde daarop sy lewensbeskoulike norme laat meespreek.

Die Christelike Opvoedkunde gebaseer op die Skrifgefundeerde Christelike mensbeskouing ken die kind as van nature geneig tot die verkeerde<sup>46)</sup> (kwade), nl. tot selfverheffing en ongehoorsaamheid.<sup>47)</sup> Hierdie kwade neigings word ook deur die alledaagse ervaring bevestig.<sup>48)</sup>

Met inagneming van dié gegewens blyk dit dat die opvoeding se noodsaaklikheid nie in die eerste plek voortkom uit die kind se liggaamlike of geestelike hulpbehoewendheid of uit die eise van die kultuur nie. Volgens die leer van die Skrif spruit dit uit die sondeval en die ewigheidsbestemming van die mens en kind.<sup>49)</sup>

Die intensiteit waarmee die noodsaaklikheid van die opvoeding gesien word, hang verder nou saam met die mate van verheerliking waarmee die mens en die opvoedingsdoel beskou word. Die Christelike Opvoedkunde wat die kind ook ken as kind van God, oor wie dus aan God verantwoording gedoen sal moet word, sal die opvoeding as noodsaakliker beskou as bv. die Opvoedkunde van die kommuniste wat die kind slegs as verbruikbare werktuig, in diens van die staat, ken.

---

46. Van Loggerenberg en Jooste, op. cit., p. 31.

47. Oberholzer, op. cit., p. 194.

48. Ruperti, R.M. Die opvoedingstaak, p. 25.

49. Van Loggerenberg en Jooste, op. cit., p. 31.

### 3.5.4.2 Die moontlikheid van die opvoeding

Die noodsaaklikheid van die opvoeding berus egter ook op die moontlikheid daarvan.<sup>50)</sup> As God dit nie moontlik gemaak het nie, sou dit sinneloos wees om na die noodsaaklikheid daarvan te verwys.

Uit die opvoedingsgebeure en die kind blyk talle feite wat op die moontlikheid van die opvoeding dui. Die bestaan van opvoeding berus trouens op die opvoedbaarheid van die kind. Enkele feite wat op die moontlikheid van die opvoeding dui, is: die kind se natuurlike behoefte aan opvoedingsgesag, sy nuuskierigheidsdrang, sy verstand en vatbaarheid vir oortuiging, sy liefde vir nabootsing,<sup>51)</sup> sy lang rypingstydperk,<sup>52)</sup> ens.

Hierdie feite, hoe belangrik ookal, het egter 'n dieper grond. By die grondslae van die opvoeding is aangetoon dat opvoeding 'n direkte opdrag van God is. Deur die doopbelofte verplig God die ouer om sy kind te onderrig of te laat onderrig. As opvoeding nie moontlik was nie, sou God die belofte nie van die ouers eis nie.<sup>53)</sup>

Vir die Christelike Opvoedkunde lê die moontlikheid van die opvoeding dan, in algemeen humanitêre sin in die feit dat God na die sondeval, in sy algemene genade aan die mens die reste van die rede en wil as vermoëns van die siel gelaat het.<sup>54)</sup> Daarom kom opvoeding by alle mense en nie slegs by Christene voor nie.

Vir die Christen self het die opvoeding nog 'n verdere

---

50. Oberholzer, op. cit., p. 194.

51. Van Loggerenberg en Jooste, op. cit., p. 32.

52. Ruperti, op. cit., p. 22.

53. Van Loggerenberg en Jooste, op. cit., p. 31-2.

54. Coetsee, I. Die antropologiese verworteling van die opvoedingsverskynsel, p. 106.

moontlikheid. Die Christen glo nl. dat hy deur die beson-  
dere genade van God, wat sy Seun as Middelaar gestuur het  
om vir die mens se sonde versoening te doen en die kwaad  
prinsipieel uit te wis, die ware opvoeding deelagtig kan  
word. Deur Christus kan die gelowige weer tot God kom,  
kan hy sy wesensafkerigheid van God oorkom, rus vind in  
God en sy talente deur die opvoeding ontwikkel om dit in  
diens van God aan te wend. Opvoeding is dus 'n genadegawe  
van God aan die mens.<sup>55)</sup> Dit is moontlik, omdat die Gods=  
beeld in die mens, wat deur die sondeval verduister is,  
deur die soendood van Christus herstel is. Slegs deur  
Christus kan die mens van die sonde verlos word en dus  
waarlik opgevoed word.<sup>56)</sup>

#### 3.5.4.3 Die grense van die opvoeding

Hoewel moontlik en noodsaaklik is die opvoeding geen=  
sins oppermagtig soos die opvoedkundige optimiste Locke,  
Rousseau en Neill geleer het nie.<sup>57)</sup>

Die Christelike Opvoedkunde wat opvoeding as 'n gena=  
demiddel in die hand van die opvoeder sien, erken die  
moontlikhede sowel as die beperkinge daarvan.<sup>58)</sup> Uit die  
alledaagse ervaring blyk dat, ondanks gelyksoortige op=  
voeding, alle mense nie dieselfde mate van sukses op aarde  
behaal nie.

Die siening van die moontlikheidsgrense van die op=  
voeding word bepaal deur die mensbeskouing. Die Christelike  
antropologie wat die mens ken as fundamenteel verdorwe, weet

---

55. Oberholzer, op. cit., p. 194-5.

56. Pistorius, P. Kaart en kompas van die opvoeding,  
p. 181.

57. Ruperti, op. cit., pp. 23,26.

58. Van Loggerenberg en Jooste, op. cit., p. 33.

dat die kwaad deur die opvoeding as sodanig nie uitgeroei kan word nie.<sup>59)</sup> Vir sover die opvoeding 'n bloot menslike handeling is, kan dit die kind nie help om die grense van sy geskiedenis te oorskry nie.<sup>60)</sup>

'n Verdere moontlikheidsgrens van die opvoeding vind die Christelike Opvoedkunde in die predestinasieleer wat die volkome vrymagtigheid van God aanvaar. In sy besondere genade het God in sy Seun Jesus Christus weer met die mens 'n verbond opgerig. Hierdeur is die beeld van God in die mens herstel en kan die mens deur die geloof in Christus uit die sondestaat gered word en weer die ware kennis, geregtigheid en heiligheid deelagtig word. Hierdie nuwe lewenskenk God egter aan wie Hy uitverkies het en die ander word aan die ewige verdoemenis oorgegee.<sup>61)</sup>

"In die herstel van die beeld in besondere sin is die mens passief, is dit eintlik God wat die mens se geloofsaktiwiteite bepaal.....Die opvoeder kan dus wel bydra tot die herstel van die opvoedeling in die besondere beeld, trouens sy bydrae is 'n vereiste, maar sy bydrae geskied binne 'n determinatiewe samehang, nie as 'n vrye verantwoordelikheid nie."<sup>62)</sup>

Hiermee word opvoeding meer as 'n tussen-menslike gebeure, meer as 'n menslike dialogiese aangeleentheid.<sup>63)</sup> As kind van God staan die kind teenoor God in 'n Vader-kind-relasie. Wat die tydsgrens van die opvoeding betref, staan die mens dus lewenslank in 'n opvoedingsrelasie teen-

---

59. Oberholzer, op. cit., p. 194.

60. Van Loggerenberg en Jooste, op. cit., p.33.

61. Coetsee, I. op. cit., p. 102.

62. Ibid., p. 110.

63. Schutte, op. cit., p. 7.

oor God.<sup>64)</sup> God self is deur die werking van die Heilige Gees die enigste ware opvoeder.<sup>65)</sup> So gesien, is opvoeding 'n monologiese gebeure. As God spreek, moet die mens eers luister en dan antwoord.<sup>66)</sup> In dié lig val die moontlikheidsgrense van die opvoeding saam met die moontlikhede van God wat vir die mens onpeilbaar is.

### 3.5.5 Die metode van die opvoeding

Die metode van die opvoeding is die wyse waarvolgens van die uitgangspunt na die doelpunt van die opvoeding beweeg moet word.<sup>67)</sup>

Die Christelike Opvoedkunde wat vir sy uitgangs- en doelpunt van die opvoeding ook met die gegewens van die Skrif rekening hou, sal wat sy metode betref ook verder soek as in die ervaring.

Daar is verskillende doeleindes van die opvoeding wat elk deur 'n ander metode bereik moet word. Liggaamlike en etiese volwassenheid word bv. d.m.v. verskillende metodes bereik.<sup>68)</sup>

Die metodes van die opvoeding is nie op hulleself Christelik nie. Hulle kan egter wel op 'n Christelike wyse toegepas word in soverre hulle rekening hou met die kind as kind van God en die eise van die leerstof wat kennis van God en van sy geopenbaarde skepping insluit<sup>69)</sup> asook met

---

64. Pistorius, P. Kaart en kompas van die opvoeding, p. 179.

65. Ibid., p. 181.

66. Schutte, op. cit., p. 7.

67. Coetzee, J.C. Eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding, p. 25.

68. Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p. 263.

69. Id., Eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding, p. 30.

die Christelike opvoedingsdoelstellinge.

Die vier basiese metodes van opvoeding (waarby onderwys ingesluit word) nl. die metodes van aanskouing, mededeling of vertelling, vraag en antwoord en selfontdekking is elk geskik vir die oordrag van bepaalde soorte kennis. Nie een van hulle is egter alleen en op sigself geskik vir die opvoeding van die kind na die hoogste opvoedingsdoel, nl. kennis van en gehoorsaamheid aan God nie. Daarvoor is ook nodig die geloof waardeur die kind in die aanvaarding van Gods openbaring in die Woord, in Jesus Christus, in die geskiedenis van die mens, in die natuur en in die gewete van die mens tot kennis van God kan kom.<sup>70)</sup>

Vir die Christelike Opvoedkunde bestaan daar dus meer as een metode van opvoeding, maar van elke metode word vereis dat dit daartoe sal bydra dat die kind sal toeneem in kennis van God en van sy skepping om sodoende sy hoë roeping steeds beter te vervul.

### 3.5.6 Die inhoud van die opvoeding

Waar dit by die doel van die opvoeding gaan oor waarheen die kind opgevoed moet word en by die metode oor hoe die kind opgevoed moet word, gaan dit by die inhoud oor wat die opvoeding aan die kind moet bied.

Daar is reeds aangedui dat die doel die inhoud sal bepaal, want die doel kan slegs bereik word as 'n bepaalde, vir die doel geskikte, inhoud op 'n bepaalde metode aangewend word.

---

70. Coetzee, J.C. Eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding, p. 33-37.

By die doel is daarop gewys dat die Christelike opvoeding 'n tweërlei doel het, nl. opvoeding tot aardse sowel as tot hemelse burgerskap. Daarom het dit ook 'n inhoud van tweërlei aard.

Die belangrikste deel van die inhoud of leerstof is die godsdiensoonderrig wat onderrig in die Bybel en in die Christelike leer behels.<sup>71)</sup> Aanvullend daarby is in die tweede plek die sekulêre of wêreldlike onderwys wat kennis omtrent die mens, dier, plant en lewelose dinge behels. Dit sluit nie alleen alle kennis aangaande die kosmos, d.w.s. alles wat nie God is nie, maar ook die vaardigheidsvakke, soos bv. gimnastiek, handwerk en die kunste in. Die doel met die sekulêre onderwys is dieselfde as met die kennis aangaande God, want ook daardeur moet God geken en geëer word.<sup>72)</sup>

Met hierdie inhoud wil die Christelike opvoeding meer wees as 'n bepaalde moraalstelsel. Dit wil 'n stempel op die ganse lewe van die kinders binne sy opvoedingspraktyk afdruk.<sup>73)</sup>

Vir kennis aangaande hierdie inhoud moet die Christelike Opvoedkunde hom andermaal tot die Skrif wend, want daarbuite staan, wat die kennis aangaande God betref, slegs sy algemene openbaring.

---

71. Coetzee, J.C. Eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding, p. 30.

72. Ibid., p. 31-33.

73. Oberholzer, op. cit., p. 199.

### 3.5.7 Vryheid, gesag en tug in die opvoeding

#### 3.5.7.1 Vryheid en gesag in die opvoeding

Tussen vryheid en gesag is daar so 'n noue verband dat hulle as die keerkante van dieselfde muntstuk beskou kan word.

Beide vryheid en gesag is noodsaaklike voorwaardes vir die opvoeding. Sonder gesag is opvoeding nie moontlik nie, omdat dit aan die kind geborgenheid bied, d.w.s. die beskermende grense wat hom beveilig teen die magte wat hom kan skaad en daarvan kan weerhou om tot die maksimum van sy potensiaal te ontwikkel.<sup>74)</sup>

Die Christelike Opvoedkunde ken God as die oerbron van alle gesag. Alle menslike gesag, bv. dié wat die ouer, onderwyser, predikant en staat oor die kind het, is van God verleende gesag. Daarom moet alle gesagshandhawing lei tot eer van God en tot saligheid van die kind.<sup>75)</sup> "Omdat die kind God se kind is, moet hy deur gesag beskerm word teen chaoties-werkende kragte wat hom in rigtingloosheid kan laat verval of in 'n rigting weg van sy ware bestemming af kan wegsleur. Die kind is te kosbaar om aan homself oor-gelaat te word."<sup>76)</sup>

As voorvereiste vir die aanvaarding van verantwoordelikheid, wat die doelwit van die opvoeding is, is vryheid essensieel by alle opvoeding. Vryheid bied aan die kind ruimte waarin hy sy moontlikhede moet kies.<sup>77)</sup> 'n Kind wat

---

74. Pistorius, P. Kaart en kompas van die opvoeding, p. 82-3.

75. Coetzee, J.C. Eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding, p. 39.

76. Pistorius, P. Kaart en kompas van die opvoeding, p. 83.

77. Ibid., p. 83-4.

geen vryheid gegun word en nooit die geleentheid kry om self te kies nie, kan nooit verantwoordelik gehou word vir sy dae nie. Die verantwoordelikheid berus altyd by die persoon wat die keuse gemaak het; daarom kan die kind slegs volwasse word as hy vryheid van keuse gegun word.

Die Christelike Opvoedkunde wat na die ware grond van die vryheid vra, vind ook hieroor die antwoord in die Skrif wat leer dat alleen God waarlik vry is. Alle menslike vryheid is relatief en hang af van die mate waarin God dit deur sy gebod aan die mens skenk - die mens is slegs vry in sy gebondenheid aan die wet van God.<sup>78)</sup> Waar wet gesag impliseer, is dit duidelik dat alle menslike vryheid van Goddelike gesag afhanklik is. "In die Christendom word hierdie allerhoogste en volmaakte Gesag vergestalt in die lewe, lyding en kruisdood van Christus wat gewillig was om te sterwe en alle mag op te sê, behalwe die mag van die liefde. Die hoogste gesag is die liefde van God; daarom kan die mens sy hoogste vryheid alleen deur 'n lewe van vrywillige gehoorsaamheid en diens aan Hom verwesenlik. Alleen in vrye oorgawe van die self aan die persoonlike God van die openbaring en die beantwoording van Sy volmaakte ware liefde met wederliefde beërf die mens sy ware vryheid en word 'n oplossing gevind vir die probleem van vryheid en gesag."<sup>79)</sup>

### 3.5.7.2 Tug in die opvoeding

Vryheid en gesag is die grond van alle tug - dit is 'n gesagsmiddel waardeur die kind gelei word tot die regte

---

78. Coetzee, J.C. Eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding, p. 40.

79. Gunter, op. cit., p. 408.

gebruik van sy vryheid. Omdat dit so is, sal die Christelik-opvoedkundige siening oor tug in ooreenstemming wees met die siening oor vryheid en gesag wat hierbo bespreek is.

Tug vorm 'n essensiële element van alle opvoedingsmetodes. Daardeur moet die kind gelei word om dit wat hy deur die opvoedingsmetode sy eie gemaak het, ten goede aan te wend en ook om die slegte, kwade en sondige na te laat.<sup>80)</sup> Deur tug vind dus wilsopvoeding by die kind plaas.<sup>81)</sup>

Soos die inhoud en metode van die opvoeding, moet ook die tug met die doel van die opvoeding rekening hou. Alle tug moet die kind bring tot die kennis van God en tot sy eer. Tug moet ook rekening hou met die kind en veral in die mate waarin hy God se kind is. Daarom is daar in die Christelike opvoeding geen sprake van tug as wraak of afskrikking nie,<sup>82)</sup> want as handhawer van gesag en dus as toediener van tug is die opvoeder, in opdrag, medewerker van God en dus verantwoordelik aan God wat die bron van alle gesag en die ware tugmeester is.

Die grond, wese en doel van alle tughandhawing vind die Christelike Opvoedkunde in die Tien Gebooie, wat gehoorsaamheid aan God en almal wat Hy met verleende gesag oor die mens aangestel het, eis. Veral die vyfde gebod is so groot in die oë van die Here dat Hy daaraan 'n belofte toegevoeg het: "dat jou dae verleng mag word."<sup>83)</sup> In die nuwe verbond egter word die wet van die Liefde die grond, wese en doel van alle tug, want dit vat die hele wet van

---

80. Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p. 264.

81. Id., Eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding, p. 37.

82. Ibid., p. 38.

83. Ibid., p. 39-40.

die ou verbond saam.

### 3.5.8 Die plek en rol van die opvoeder in die opvoeding

Onder die benaming opvoeder kan verstaan word: die ouer, onderwyser, predikant, maatskaplike werker, 'n volwassene<sup>84)</sup> of enige bevoegde persoon wat hom met die opvoeding van die kind bemoei. Hier word egter hoofsaaklik verwys na die onderwyser.

Ook 'n mens se antwoord op die vraag na die plek en rol van die opvoeder in die opvoeding word bepaal deur sy lewens- en wêreldbeskouing.<sup>85)</sup> Daarom soek die Christelike Opvoedkunde sy antwoorde hieroor in die Christelike lewens- en wêreldbeskouing en in die Skrif waarop dit gebaseer is.

In die Bybel word ouerskap en dus opvoederskap so hoog gestel, dat God Homself openbaar as Vader van die Saligmaker en deur Hom as Vader van die gelowiges, verlosses en heiliges. Die ouer dra 'n deel van sy werk en roeping aan die onderwyser oor. Hierdeur word die onderwyser met die gesag van die ouer bekleed en word op hom die plig gelê om die verantwoordelikheid van die ouer om die kind vir die koninkryk van God op te voed, te help dra. So vind die onderwyser sy plek en status in die opvoeding as plaasvervangende,<sup>86)</sup> maar liefers as aanvullende ouer. In dié lig is die roeping van die onderwyser geheilig, is hy meer as slaaf, as gids, as demonstrateur, as voorbeeld, as identifikasiefiguur, is hy medewerker en pligsgenoot van die ouer.

---

84. Schutte, op. cit., p. 8.

85. Gunter, C.F.G. Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, p. 81.

86. Van Loggerenberg en Jooste, op. cit., p. 414.

Staande in die plek van die ouer is die onderwyser se rol in die opvoeding gelyk aan dié van die ouer, maar met sy eie terrein, nl. om die deel van die opvoedingstaak te behartig waartoe die ouer nie in staat is nie<sup>87)</sup> en met sy eie reg, nl. om te beslis oor die leermetode wat hy wil volg.<sup>88)</sup> Sy taak van kennis- en kultuuroordrag kan die onderwyser die beste volvoer as hy gestut en aangevuur word deur geloof, hoop en liefde, maar veral deur die uitnemendste van die drie, nl. liefde vir die kind as sy hulpbehoewende naaste, vir sy volk en bo alles vir sy God.<sup>89)</sup>

Die goeie onderwyser, sê Kotzee, is die sout van die aarde,<sup>90)</sup> as ware opvoeder is hy inderdaad 'n kunstenaar wat skoonheid lê in die hart van 'n kind. "Hy wek liefde vir alles wat skoon en edel is, en daarin is hy handlangers van die Groot Skepper wat deur die kruisdood van Sy Seun vir eens en vir altyd aan die mens openbaar het dat skoonheid saam met waarheid en goedheid één en ondeelbaar is."<sup>91)</sup>

### 3.5.9 Die sin van die opvoeding

Oberholzer sê: "Om oor die sin van die opvoeding na te dink, beteken om met die laaste wetenskaplike vrae te worstel." Vir hom is hierdie vrae egter nie meer wetenskaplike vrae nie, want die terrein van die ervaring is verlaat en daar is oorgegaan na die terrein van die openbaring.<sup>92)</sup>

---

87. Van Loggerenberg en Jooste, op. cit., p. 414.

88. Pistorius, P. Kaart en kompas van die opvoeding, p. 323.

89. Gunter, C.F.G. Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, p. 93.

90. Kotzee, A.L. Die ideaal in ons onderwys, p. 22.

91. Pretorius, W.G. Die goeie opvoeder in ons skole, p. 132.

92. Oberholzer, op. cit., p. 314.

Die Christelike Opvoedkunde wat ook die openbaring as kenbron aanvaar, soek sy antwoorde op dié vrae in die openbaring van God.

Die sin van die opvoeding val saam met die sin van die mens se lewe en dit word, soos al aangedui, bepaal deur die siening van die oorsprong, wese en bestemming van die mens. Vir die Christelike Opvoedkunde, wat die mens ken as skepsel van God, wat van God kom en op God afgestem is, lê die sin van die opvoeding soos die sin van alle arbeid finaal daarin, dat dit deur die genade van God in Christus dien tot eer en verheerliking van sy Naam en tot uitbreiding van sy koninkryk.

Om op te voed is deel van die ouer se werksopdrag en die onderwyser se primêre plig, terwyl hy ook onderwys gee. Die gelowige se opvoedingswerk het slegs sin in die mate waarin hy sy werk in ooreenstemming met die opdrag van God uitvoer en so medewerker van God word. Vir die Christen lê die sin van die lewe, en daarmee saam die sin van die opvoedingswerk daarin, om saam te werk aan die bladsye van die menslike verhaal, om in sy swakheid, deur Gods genade, dit wat aan hom toevertrou is met liefdevolle toewyding tot 'n sieraad te maak wat sy plek in die groot plan van God sal vind.<sup>93)</sup> Eers as die ontmoeting tussen kind en volwassene verlengstuk geword het van die ontmoeting tussen God en sy kinders het dit sin vir tyd en ewigheid.<sup>94)</sup>

---

93. Vgl. ook: Van der Berg, J. Ook die klein dingetjies, p. 2-3.

94. Schutte, op. cit., p. 7.

### 3.5.10 Samevatting

In die bostaande is daarop gelet hoe die Christelike wetenskapsbeskouing die antwoorde op enkele opvoedkundige vraagstukke beïnvloed. Dit het telkens geblyk dat die finale antwoorde op die vraagstukke buite die ervaring en bo die rasonele vlak gesoek moes word. Daar moes telkens teruggegryp word na die gegewens van die Heilige Skrif; na die perspektiviese blik op die werklikheid,<sup>95)</sup> want daarsonder is tot geen oplossings gekom nie, slegs verdere vrae het opgeduik. Dit beteken nie dat die finale antwoorde hierbo gegee is nie, maar dit dui minstens die plek aan waar dit in die meeste gevalle gevind sal kan word.

Op die betekenis en invloed van hierdie implikasies vir die Christelike onderwysersopleidingsinrigting word in hoofstuk 6 ingegaan.

---

95. Van Wyk, J.H. Kommentaar by enkele trekke van die sogenaamde fenomenologiese Pedagogiek. C.O.V.S.A.-studiestuk nr. 3, p. 10.

HOOFSTUK 4. DIE FENOMENOLOGIESE WETENSAPSBEKOUING

4.1 INLEIDING

In hoofstuk 2 is 'n saaklike uiteensetting gegee van die begrip wetenskapsbeskouing;<sup>1)</sup> daarom word dit nie hier herhaal nie. Verder gaan hier net soos in die geval van die Christelike wetenskapsbeskouing geen volledige fenomenologiese Wetenskapsleer, Kennisleer of Kenteorie weergegee word nie. Ook hier sal slegs enkele belangrike trekke van die algemene fenomenologiese wetenskapsbeskouing belig word en aan die hand daarvan sal dan verwys word na 'n besondere fenomenologiese wetenskapsbeskouing, nl. dié aangaande die Opvoedkunde. Oorwegend sal dieselfde wetenskapsbeskoulike problematiek behandel word as wat by die Christelike wetenskapsbeskouing behandel is. Waar daarvan afgewyk word, is dit te wyte aan die feit dat die fenomenologiese wetenskapsbeskouing self nie die problematiek behandel nie.

Dit is moeilik om te verklaar wat fenomenologie presies is, want daar is "allerlei rigtings in die fenomenologie verteenwoordig" en "tussen skrywers wat hulself fenomenoloog noem, is daar eenvoudig geen eenheidsband nie".<sup>2)</sup> Laasgenoemde bewering word ook deur Oberholzer bevestig as hy sê: "soveel voorstanders, soveel fenomenoloog"<sup>3)</sup> en deur Kievits wat sê: "De fenomenologie varieert met de fenomenologen. Wat Husserl, Scheler, Hartmann, De Bruyne en nog anderen onder fenomenologie verstaan, is dikwels zeer

---

1. Vgl. par. 2.2 hierbo.

2. Venter, E.A. Wysgerige temas, p. 113.

3. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 233.

verskillend."<sup>4)</sup> Van der Hoeven stel dit sterker: "The terms, 'phenomenology' and 'phenomenological' are among the most undefined chameleon-like terms of modern philosophy..... as a matter of fact, under the banners of phenomenology sails a rather heterogeneous company."<sup>5)</sup>

Uit die werke van fenomenoloë is af te lei dat die bogenoemde uitsprake wel geregverdig is. Husserl, die algemeen aanvaarde vader van die fenomenologie, het reeds aangedui dat hy d.m.v. die fenomenologie tot suiwer of reine wetenskap wou kom.<sup>6)</sup> Self sê hy: "Phenomenology: this denotes a science, a system of scientific disciplines. But it also and above all denotes a method and an attitude of mind, the specifically philosophical attitude of mind, the specifically philosophical method."<sup>7)</sup>

Strasser noem drie standpunte wat onderskei kan word, nl. (a) fenomenologie as wetenskap; (b) fenomenologie as metafisika; (c) fenomenologie as metode van die synsmetafisika.<sup>8)</sup>

Volgens Meyer word die fenomenologie soms as 'n wetenskap, ander kere weer as 'n wetenskap van die wetenskappe en soms weer as 'n metode bestempel.<sup>9)</sup> Sassen dui aan dat die fenomenologie as metode of liever nog as geesteshouding aangesien word as 'n onmisbare voorwaarde vir 'n waarlike wetenskaplike oplossing van wysgerige probleme.<sup>10)</sup> Oberholzer sê: "Die fenomenologie is geen vakwetenskap nie, .

---

4. Kievits, A. Fenomenologie en etiek, p. 25.

5. Van der Hoeven, J. The rise and development of the phenomenological movement, p. 16.

3 6. Gunter, C.F.G. Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde, p. 24.

7. Husserl, E. The idea of phenomenology, p. 18.

4 8. Venter, op. cit., p. 113-4.

5 9. Meyer, A.M.T. e.a. Die Fenomenologie, p. 14.

10. Sassen, Ferd. Wijsbegeerte van onzen tijd, p. 160-1.

maar die ontmoetingsleer tussen mens en wetenskap. Die primêre intensie van 'n fenomenologiese refleksie as wysgerige terugbevraging is om 'n hermeneutika te wees van hierdie primêre ontmoetingsveld van mens en wêreld waaruit elkeen van die vakwetenskappe hulle aanloop en aanpak het." Verder sê hy: "Die fenomenologie wil nie die vakwetenskappe vervang nie, maar die wetenskapsbeoefening probeer verhelder. Dit wil die wetenskap as wetenskap en alles wat daarmee saamgaan, verstaanbaar maak."<sup>11)</sup>

Uit die bostaande is voorlopig twee afleidings te maak, nl. (a) dat die fenomenologie 'n metode is. In dié verband sê Schoeman dat volgens baie aanhangers daarvan dit slegs as 'n metode gesien wil word en pretendeer dit geensins om iets anders te wees nie.<sup>12)</sup> En (b) dat die fenomenologie onderlê word deur en ook 'n bepaalde wetenskapsbeskouing insluit, aangesien, soos ook verderaan sal blyk, die beoefenaars van die fenomenologie besonder nadruklike uitsprake gee oor wat wetenskap is.

Veral die laasgenoemde afleiding sal verdere aandag geniet. T.o.v. die eerste moet egter nog gemeld word dat die fenomenologie nie beperk gebly het tot 'n wysgerige metode nie, want daar is tans "baie sielkundiges, psigiaters, sosioloë, staatsfilosowe, (opvoedkundiges T.J.T.) en selfs medici wat wys op die belang van die fenomenologie vir hul vakwetenskappe. Dit lyk soms asof die fenomenologie

---

11. Oberholzer, C.K. Die betekenis van die fenomenologie vir pedagogiese denke. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek, 1:88, 1967.

12. Schoeman, P.G. 'n Krities-vergelykende studie van bepaalde grondtrekke van die Calvinisties-geïnspireerde en fenomenologies-georiënteerde pedagogiek in Suid-Afrika met verwysing na die versoeningsdilemma en C.F.G. Gunter, p. 64-65.

logie langsamerhand beskou word as die sleutel tot die geeswetenskappe op dieselfde wyse as wat die wiskunde die sleutel is tot die natuurwetenskappe."<sup>13)</sup>

Van die opvoedkundige fenomenoloë hier te lande wat uitsprake oor die aard en wese van die wetenskap gee, is C.K. Oberholzer en sy aanhangers S.J. Schoeman, W.A. Landman, S.J. Gous en O.C. Erasmus en C.F.G. Gunter en sy medestander P. Pistorius in hul eie reg die belangrikste. Weens die feit dat dit in die verhandeling hoofsaaklik oor die Opvoedkunde gaan, sal meestal na die fenomenoloë wat ook opvoedkundiges is, verwys word.

#### 4.2 DIE FENOMENOLOGIESE WETENSKAPSBESKOUIING

##### 4.2.1 Wat is fenomenologiese wetenskap?

Die fenomenologiese metode as wysgerige denkwys, denkweg of denkmetode is nog betreklik jonk. Dit het aan die begin van die eeu sy beslag gekry in die werke van sy grondlegger Edmund Husserl.<sup>14)</sup> Hy het voortgebou op die idees van Brentano, wie se intensionaliteitsleer via die Middeleeuse Skolastiek teruggespoor kan word na die filosofie van Aristoteles "wat reeds daarop gewys het dat dinge en mense nie onafhanklik van mekaar bestaan nie."<sup>15)</sup>

Vanuit fenomenologiese standpunt definieer Landman en Gous die term wetenskap soos volg: "n Wetenskap is die krities verantwoordbare, sistematies en metodies verkreë -

13. Meyer, e.a. , op. cit., p. 14-15.

14. Gunter, C.F.G. n Christelike georiënteerde opvoedingsfilosofie, p. 5.

15. Pistorius, P. Kaart en kompas van die opvoeding, p. 290.

maar tog ongeslote - kennis wat berus op ware, universele, algemeen en noodwendig geldige oordele en uitsprake aangaande 'n bepaalde afgebakende, selfstandige en samehangende perspektief op die leefwêreld as lewenswerklikheid."<sup>16)</sup> Schoeman sluit hom by bg. aan as hy sê dat wetenskap die struktuur van kennis is van dit wat is en gevolglik niks anders as 'n beskrywing en verklaring van feite kan wees nie. Dit is dan die geordende struktuur van kennis oor 'n feitelike gegewene.<sup>17)</sup>

Oberholzer formuleer die begrip wetenskaplik soos volg: "dit is daardie soort kennis wat langs sistematiese weg van 'n bepaalde objek in sy verskyningsvorme (of van 'n verskynsel deur sy wesenskenmerke) verkry is deur daardie objek in sy verskyningsvorme met sy gronde te probeer verbind en tot 'n sisteem uit te bou wat op algemeenheid en noodwendigheid aanspraak maak."<sup>18)</sup>

Van Wyk se beskrywing van die begrip fenomenologie werp ook lig op die aard van die fenomenologiese wetenskap. Dit lui so: "Letterlik geneem is die fenomenologie die grondhouding van die sien van en luister na wat die fenomene te kenne gee. Die fenomenoloog wil slegs die fenomeen self, die gegewene aanskou, enige agter die ding geleë fenomeen interesseer die fenomenoloog nie. 'Fenomeen' is geen verskynsel in die sin van die natuurwetenskap wat die term aanwend om waarneembare toedragte aan te dui nie. Die sin van die woord 'fenomeen' is: die 'sig-in-sigself tonende'. Heidegger omskryf die fenomenologie as die metode om die

- 
16. Landman, W.A. en Gous, S.J. Inleiding tot die Fundamentele Pedagogiek, p. 16.
17. Schoeman, S.J. Die outonomie van die pedagogiek. Tydskrif vir Geesteswetenskappe, 3:95, 1963.
18. Oberholzer, C.K. Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, p. 94.

fenomeen te laat sien soos dit sigself laat sien. Dit streef na 'onbevooroordeeldheid' van werkswyse. Fenomenologie is dus, saamgevat en formeel gesproke, die openbaarmaking van die gegewene (fenomeen of verskynsel) soos dit as gegewene in sigself openbaar is."<sup>19)</sup>

Samevattend kan uit bogenoemde omskrywinge en definisies gekonkludeer word dat fenomenologiese wetenskap 'n bepaalde soort kennis, nl. gesistematiseerde kennis is wat langs 'n bepaalde weg of metode, die fenomenologiese, verkry is van 'n bepaalde aspek van die werklikheid of verskynsel of fenomeen. Dit maak aanspraak op noodwendigheid en universaliteit en is geldig vir alle tye, op alle plekke en vir alle mense, maar is tog nie afgeslote nie. Dit sluit slegs kennis in van dit wat is, d.w.s. kennis van ervaringsgegewens en sluit alle kennis van dit wat behoort te wees, soos bv. kennis uit openbaringsgegewens, uit.<sup>20)</sup>

#### 4.2.1.1 Wat is fenomenologiese Opvoedkunde?

Die fenomenologiese Opvoedkunde het sy beslag gekry deur die toedoen van prof. M.J. Langeveld wie se werk Beknopte Theoretiese Paedagogiek in 1944 vir die eerste maal verskyn. Daarin wend hy die fenomenologiese metode aan om tot 'n wetenskap van die opvoeding te kom. Hy sê: "Laat ons teruggaan na die saak van die opvoeding self, laat ons die opvoedingsfenomeen self, soos dit sigself in die opvoedingsituasie toon, tot ons vertrekpunt neem, met die doel om langs die weg die pedagogiek as wetenskap, en wel as 'n selfstandige wetenskap, te beoefen en dus 'n weten=

- 
19. Van Wyk, J.H. Fenomenologiese Pedagogiek. I.B.C. - studiestuk nr. 40, p. 2.  
Vgl. ook: Bakker, R. De geschiedenis van het fenomenologisch denken, p. 22.
20. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 147.

skaplik verantwoordbare kennis van die essensiële en algemeen-geldende wesenskenmerke en struktuur van die opvoedingsverskynsel te bekom."<sup>21)</sup>

Met bg. sluit Langeveld aan by die motto van Husserl, nl. "Terug na die saak self", waarmee hy te kenne wou gee dat vir die doeleindes van ware wetenskapsbeoefening daar slegs een vertrekpunt kan wees, nl. die verskynsel wat wetenskaplik ondersoek moet word. Die kwessie van 'n korrekte vertrekpunt is vir alle fenomenoloë van wesenlike belang. Hoewel hulle t.o.v. ander sake van mekaar mag verskil, soos sal blyk, is hulle dit oor die vertrekpunt roerend eens. Vervolgens word gelet op 'n paar omskrywinge van die begrip opvoedkunde.

Landman en Gous omskryf die Opvoedkunde saaklik as die wetenskap van die opvoedingsituasie of as "die teoretiese uitkoms van die ontleding van en besinning oor die praktyk van opvoeding."<sup>22)</sup>

Oberholzer verklaar dit soos volg: "wetenskaplike nadenke en ondersoek oor die opvoedingsverskynsel lei tot 'n wetensgebied en 'n vorm van wetenskap wat as opvoedkunde of pedagogiek bekendstaan. Die opvoedkunde of pedagogiek kan dan kortweg omskrywe word as die wetenskaplike besinning oor opvoedingsvraagstukke. Dit is die leer oor die pedagogie en sy probleme."<sup>23)</sup>

Schoeman beskryf die Pedagogiek as 'n bloot teoretiese wetenskap met 'n enkel beskrywende en verklarende funksie

---

<sup>21</sup> 21. Langeveld, M.J. Aangehaal deur Gunter, C.F.G. 'n Christelike georiënteerde opvoedingsfilosofie, p. 8.

<sup>22</sup> 22. Landman en Gous, op. cit., p. 2-3.

<sup>23</sup> 23. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 13.

sonder enige waarderende of normerende elemente. Die Opvoedkunde is vir hom dus geen toegepaste wetenskap nie.<sup>24)</sup>

Gunter se omskrywing is positief sowel as negatief; daarom kan daaruit 'n taamlike duidelike idee gevorm word van wat fenomenologiese Opvoedkunde is en nie is nie. Hy dui aan dat die opvoeding 'n ware fenomeen is wat wesenlik verskil van en onderskeibaar is van ander fenomene, en dat dit daarom moontlik is om die wetenskap Opvoedkunde te beoefen. Verder sê hy: "Vir hom wat oor die opvoeding wil besin en wetenskap wil beoefen, is dit (bg. T.J.T.) geen onbelangrike feit nie, want dit is juis dit wat sodanige besinning en wetenskapsbeoefening i.v.m. die opvoeding moontlik maak. Om 'n wetenskaplike pedagogiek daar te stel, moet hy eers weet wat opvoeding überhaupt is, en die onmisbare grondslag hiervoor is dat hy die verskynsel 'opvoeding' spontaan sal begryp. Vir die fenomenoloog verskyn daar aan hom in die opvoedingsfenomeen self iets wesentliks van die opvoedingswerklikheid self. Daarom begin die fenomenologiese opvoedingsfilosoof by die opvoedingsverskynsel self, met die doel om 'n wesensbeskrywing daarvan te gee, wat as uitgangspunt en basis vir die beoefening van die opvoedkunde as wetenskap kan dien.<sup>25)</sup>

Pedagogiek op fenomenologiese grondslag moet dus vanselfsprekend sy vertrekpunt in die opvoedingsfenomeen self vind, d.w.s. in die opvoeding as ervaringsgegewene soos dit oorspronklik binne ons ervaringshorison verskyn nog voordat ons enige refleksiewe oordele daaroor gefel (sic) en allerlei teoretiese of wetenskaplike konstruksies daarop

---

17 24. Schoeman, S.J. op. cit., p. 97-8.

13 25. Vgl. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 13.

afgedruk het. Die fenomenologiese opvoedingsfilosoof kies dus nie sy uitgangspunt in een of ander wêreld- en lewensbeskouing nie, nie in 'n metafisiese of 'n teologiese sisteem waaruit hy dan 'n opvoedingsleer deduktief probeer aflei nie, maar hy plaas sy persoonlike wêreld- en lewensbeskouing en alle ontologiese en antropologiese voorveronderstellings en opvattinge, sover dit menslik moontlik is, voorlopig tussen hakies<sup>26)</sup> en poog om 'n teoretiese pedagogiek daar te stel deur terug te gaan na die saak van die opvoeding self as verskynende gegewene in die oorspronklike ervaringsgebeure nog voordat dit deur 'n omhulsel van latere interpretasies, teorieë en opvattinge bedek geraak het. Hy luister versigtig na die spreke van die opvoedingsfenomeen self aangaande sigself voordat hyself daarvoor spreek en dit as fenomeen beskrywe. M.a.w. hy wil eerlik probeer om die opvoedingsgegewe as konkrete menslike verskynsel self sy sê te laat sê en om dan die taal van die opvoedingsfenomeen tot spraak te bring of openbaar te maak, sonder om dit met sy eie voorveronderstellings, vooroordele, teorieë en opvattinge te bederwe. Anders as in die geval van die metafisiese denkhouding benader en behandel die fenomenoloog die saak van die opvoeding nie as 'n objek wat as sodanig niks te sê het en deur die neutrale verklarende subjek vanuit sy voorafbepaalde uitgangspunt waargeneem, geïnterpreteer en verklaar moet word nie, maar wel as 'n fenomeen sodat sy kennis van die opvoedingsverskynsel en van die probleme wat daarin verborge lê in hierdie geval die resultaat is van die wisselwerking of dialoog tussen hom (d.i. die fenomenologiese ondersoeker) as die bedoelens-

---

26. Vgl. par. 4.2.5 hieronder.

de gespreksgenoot of subjek en die opvoedingsfenomeen as die bedoelde objek, tussen die opvoedkundige of subjek as intensionele gerigtheid en die saak van die opvoeding of objek as die geïntendeerde gegewe. En die waarheid van die kennis wat hy op hierdie wyse van die opvoeding as die aan die bewussyn verskynende synde bekom, sal daarvan afhang in hoever hy daarin slaag om die opvoedingsfenomeen self te laat spreek en om daardie spreke korrek te beluister en te verstaan, en juis te interpreteer en te beskrywe."<sup>27)</sup>

Die kennis wat op bg. wyse van die opvoedingsverskynsel bekom is, kan dan deurgaans as fenomenologiese Opvoedkunde. Dit kan nog verder omskryf word, maar voorlopig word daarmee volstaan omdat ander fasette in die loop van die verdere betoog duidelik sal word.

#### 4.2.2 Wat is die grond van die fenomenologiese wetenskapsbeskouing?

In hoofstuk 2 is aangedui dat 'n wetenskapsbeskouing sy grond in 'n laaste antwoord of laaste standpunt vind en dat so 'n laaste standpunt die karakter van 'n geloof dra, dat die lewens- en wêreldbeskouing van 'n wetenskaplike sy wetenskap moontlik maak en begrond.<sup>28)</sup>

Weens die sg. "standpuntlose standpunt"<sup>29)</sup> van die fenomenoloë is dit weer eens moeilik om antwoorde te vind op vrae na die grond van die fenomenologiese wetenskap en op vrae na die bron waaruit hul wetenskapsbeskouing spruit,

---

<sup>27)</sup> Gunter, C.F.G. Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde, p. 40-41.

<sup>28)</sup> Vgl. par. 2.3.2 hierbo.

<sup>29)</sup> Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 326.

want anders as bv. die beoefenaars van die Christelike wetenskap begrond die fenomenoloë nie hul wetenskaplike aktiwiteit spesifiek nie en moet daarna gesoek word in verklaringe in verband met die wetenskap.

Uit die werke van die grondleggers van die fenomenologie blyk dat hulle gronde immanent van aard is. So het Husserl die gees, Scheler die lewe en Heidegger die eksistensie as uitgangspunte en as laaste verklaringsgronde gehandhaaf.<sup>30)</sup>

Vir Oberholzer spruit die wetenskap uit die menslike funksie van verwondering. Hy sê: "Om jou te verwonder, is iets essensieel mensliks. Dit hou verband met die onbekende, ook wat betref die toekoms en die onsekere daarvan. Die verwondering veronderstel dat die mens binne die omtrek van sy lewe en nadenke op verborgenhede en misteries sal stuit wat hom by die begin afkerig maak, aangesien hy 'n wese met allerlei pretensies is. Hy is nou maar eenmaal iemand wat wil weet en waar die verwondering intree, word die denke aan die gang gesit. Sy nuuskierigheid word geprikkel. Die verskynsels in hulle onreëlmatigheid van kom en gaan of in hulle diskontinue voorkoms plaas die mens voor die problematiese. Hierdeur ontstaan 'n soektog om agter die samehange van die verskynsel te kom."<sup>31)</sup>

Uit bg. aanhaling blyk dat Oberholzer, van wie sonder vrees vir teëspraak beweer kan word dat hy 'n vooraanstaande fenomenologiese denker is, vir die gronde van sy wetenskap nie dieper as die menslike of humane graaf nie. Dit gaan

---

30. Van Peursen, C.A. Riskante filosofie, p. 17.

31. Oberholzer, C.K. Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, p. 54-55.

Vgl. ook Landman en Gous, op. cit., p. 16.

by hom om die mens wat hom verwonder en die menslike verwondering wat die menslike denke tot aksie bring. Uit die oorgang van die verwondering na die denke blyk dan ook verder 'n oorgang van die humanisme na die rasionalisme, want Oberholzer sê verder: "Nou moet in gedagte gehou word dat die wete en dientengevolge ook die wetenskap 'n menslike aangeleentheid is", dit is beperk en begrens, die mens sien die werklikheid deur die bril van die ervarende en oordelende gees en alle ervaring is tog maar ervaring soos verwerk deur die mens se kenvermoë.<sup>32)</sup>

So gesien, is die fenomenologiese wetenskapsbeskouing gegrond in die rasonele; deur sy verstand is die mens in staat om dit wat vir sy verstand toeganklik is, te verklaar<sup>33)</sup> en is ook slegs dit wat so verklaar kan word, wetenskap.<sup>34)</sup> In dié verband sê Oberholzer: "Die mens hou hom besig met die syn wat is, maar in 'n buitengewone mate ook met die syn wat moet word. Hy is sowel nuuskierige dwarskyker (wetenskaplike T.J.T.) as aktiewe deelnemer aan wat moet gebeur. In die geval van die ideologiese (die syn wat moet word T.J.T.) word nie na die waarheid langs rasoneel-logiese weg gesoek nie."<sup>35)</sup> Met bg. aanhaling bedoel Oberholzer dat die teoretiese of te wel die wetenskaplike waarheid slegs langs rasoneel-logiese weg gesoek kan word.

'n Verdere moontlike grond vir die fenomenologiese wetenskapsbeskouing is geleë in die leer van die intensionaliteit van die bewussyn - in die geloof dat die mens in

---

32. Oberholzer, C.K. Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, p. 59-60.

33. Loc. cit.

34. Schoeman, P.G., op. cit., p. 192 en 322.

35. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 221.

relasie tot die wêreld staan en nooit los daarvan nie. Die mens kan ken juis omdat hy voortdurend in dialoog met die kenbare wêreld staan, omdat daar dialoog tussen hom as kenner en die verskynsels as gekendes is.<sup>36)</sup>

Die klaarblyklike rede waarom fenomenoloë in die begronding van hul wetenskap nie bo die immanente kan uitstyg nie, lê in die feit dat die wetenskap en alles daaromtrent as fenomeen gesien word. Omdat die fenomenologie as wysgerige kenmetode nie dieper as die empiriese werklikheid kan indring nie, kan dit tot geen bo-empiriese grond deurdring nie. Die fenomenologie is nie begrondend nie. "M.a.w. dit soek nie na die grond 'agter' die verskyning van die fenomeen nie."<sup>37)</sup>

#### 4.2.3 Wat is die doel van fenomenologiese wetenskap?

Oor dié saak praat fenomenoloë nie uit een mond nie. Oberholzer staan besonder sterk daarop dat kennis ingesamel en wetenskap beoefen word ter wille van kennis en wete self. Hy sê: "Die mens is weetgierig en daarby het hy 'n behae in hierdie weetgierigheid. Die egte wetenskaplike vors steeds na t.w.v. navorsing, dit is wete t.w.v. wete sigself. As navorser van die regte allooï koester hy nie die gedagte om sy verkreë insigte aan die praktyk van die lewe diensbaar te maak nie."<sup>38)</sup> Verder sê hy dat nuttigheid, doeldienlikheid, beheersing van probleemsituasies, ens. vreemd is aan die wese en doel van wetenskap. Die wetenskap dra sy

---

36. (a) Vgl. par. 4.2.1.1 hierbo.

(b) Gunter, C.F.G. Opvoedingsfilosofieë, p. 288.

37. Ibid., p. 289.

38. Oberholzer, C.K. Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, p. 55.

doel in homself en is 'n waardevrye en waarderingsvrye aan=geleentheid wat opkom uit die teoretiese kant van die mens=like bestaan, terwyl wete ter wille van iets anders opkom uit die lewensbeskoulike denke.<sup>39)</sup>

Landman en Gous bevestig Oberholzer se idees as hulle beweer: "Die formele doelstelling (van 'n wetenskap T.J.T.) is derhalwe 'n intrinsieke aangeleentheid waarmee bedoel word dat 'n wetenskap sy outonomie prysgee indien sy doel=stelling vir hom van buite af deur nie-wetenskaplike in=stansies of deur ander wetenskappe voorgeskryf word. Indien eersgenoemde toegelaat word, word verval in 'n onwetenskap=likheid, terwyl voorskrywing deur ander wetenskappe 'n on=wetenskaplikheid is wat sodanige wetenskap tot toegepaste wetenskap maak."<sup>40)</sup>

Gunter dui enersyds<sup>41)</sup> die doel van die fenomenologiese wetenskap aan as suiwer beskrywend<sup>42)</sup> waarmee hy aansluit by die gedagte van Oberholzer dat die wetenskap geen teë=stellinge maak wat uit die waarderende bewussyn van die mens voortkom nie, maar slegs newestelling wat spruit uit die kennende bewussyn en gemaak word deur die ordenende en rangskikkende verstand.<sup>43)</sup>

Elders stel Oberholzer dit dat die wetenskap slegs as doel het om sig uit te laat oor dit wat is en nie oor dit wat behoort te wees nie.<sup>44)</sup>

---

39. Oberholzer, C.K. Inleiding in die Prinsipiële Opvoed=kunde, p. 59.

40. (a) Landman en Gous, op. cit., p. 46.  
(b) Vgl. ook Erasmus, O.C. Die opleiding van onderwy= sers en pedagogiese beginsels. Tydskrif vir Gees=teswetenskappe, 7:702, 1967.

41. Vgl. par. 4.2.3.1 hieronder.

42. Gunter, C.F.G. Opvoedingsfilosofieë, p. 289.

43. Oberholzer, C.K. Inleiding in die Prinsipiële Opvoed=kunde, p. 55.

44. Id., Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 25.

#### 4.2.3.1 Die doel van die fenomenologiese Opvoedkunde

Oor die doel van die Opvoedkunde is daar onder fenomenoloë geen eenstemmigheid nie. Vir die radikaal fenomenologiese denkers, waaronder Oberholzer en Stellwag, is die Opvoedkunde "beperk tot 'n beskrywing van die opvoedingssituasie soos dit feitlik is, met die uitskakeling uit sy objek van studie van hoe dit behoort te wees."<sup>45)</sup>

Oberholzer wat Opvoedkunde beskryf as "die leer oor die opvoeding as praktyk met die oog op sy verbetering",<sup>46)</sup> bedoel nie daarmee dat die Opvoedkunde 'n toegepaste wetenskap is nie.<sup>47)</sup> Op die vraag na die lewenswaarde van die Opvoedkunde beweer hy dat die insigte wat langs die weg van sistematiese deurdenking verkry is, teoretiese aangeleenthede is en dit ook kan bly. Die praktiese toepassing daarvan met die oog op die verbetering van die praktyk, nl. die bewuster en doeltreffender vorming van die kind, spruit bloot uit die goedwilligheid van die opvoeder wat deur die opeisende krag van die behoorlike genoop word om toepassings te maak.<sup>48)</sup>

Van sy werk Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek sê Oberholzer: dit is geen filosofie of filosofieë oor die opvoeding ter begunstiging van 'n bepaalde praktyk onder en tussen mense nie,<sup>49)</sup> maar dit wil wetenskap wees en soos al aangedui, gaan dit vir hom in die wetenskap om wete ter wille van wete.<sup>50)</sup>

---

45. Gunter, C.F.G. Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde, p. 216.

46. Oberholzer, C.K. Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, p. 54.

47. Ibid., p. 62.

48. Id., Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 119-121.

49. Ibid., p. 20.

50. Vgl. par. 4.2.3 hierbo.

Oberholzer lê ook besondere klem op die feit dat die Opvoedkunde as wetenskap beskrywing en nie voorskrywing ten doel het nie.<sup>51)</sup> Sy aanhangers Erasmus<sup>52)</sup> en Janse van Vuuren<sup>53)</sup> is dit met hom hieroor eens. Laasgenoemde wys egter saam met hom op die toepassingsmoontlikhede van die Opvoedkunde, maar voeg ook by dat dit dan geen wetenskaplike aangeleentheid meer is nie.<sup>54)</sup>

Ander fenomenoloë deel nie hierdie beskouinge van Oberholzer en sy medestanders nie. Selfs Landman wat toegee dat die teorie oor die opvoeding of die Pedagogiek nie aan die praktyk van die opvoeding mag of moet voorskrifte maak nie, sê: "maar 'n teorie behoort 'n aanduiding te gee van pedagogies toelaatbare riglyne vir die praktyk en verheldering van wat daardie praktyk wesenlik is."<sup>55)</sup>

Gunter verskil radikaal van Oberholzer en sy skool. Hy sê: "dat die opvoedkunde primêr met 'n praktiese bedoeling beoefen word, d.w.s. ter wille van die wete waarheen of waarvoor, waarmee en hoe gehandel (d.i. opgevoed) moet word." Verder sê hy: "As praktiese wetenskap is die opvoedkunde dus nie net 'n beskrywende wetenskap nie, maar ook 'n normatiewe (normerende T.J.T.) wetenskap, want dit handel nie net oor wat is nie, dog ook oor wat behoort te wees, en beoordeel die praktyk soos dit is in die lig van soos dit behoort te wees as die norm. Daarom het dit nie net met die kwantitatiewe te doen nie, maar ook en veral met

---

51. Oberholzer, C.K. Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, p. 92.

52. Erasmus, op. cit., p. 695.

53. Janse van Vuuren, J.C.G. Die probleem van voorskriftelikheid in die pedagogiek. Mededelings van Unisa. A. 60, 1969. p. 3.

54. Ibid., p. 4.

55. Landman, W.A. Die moderne pedagogiek as vorm van wetenskap. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek, 1:2, 1967.

die kwalitatiewe, en is dit onvermydelik nie bloot beskrywend nie maar ook, en in geen geringe mate nie, waardebepalend en normstellend. Die opvoedkunde is dus 'n praktiese, deels beskrywende en deels normatiewe (normerende T.J.T.) wetenskap."<sup>56)</sup>

Die radikale verskil tussen Gunter en ander fenomenoloë kom nog duideliker na vore as hy sê: "Wat ons voorstaan, is dat die pedagogikus met sy wetenskapsbeoefening die opvoedingspraktyk regstreeks en onregstreeks sal probeer dien, maar dat hy ook en voor alles die waarheid sal dien. Want alle ware wetenskapsbeoefening is 'n eerlike en metodiese navorsing van die waarheid ter wille van die ontdekking en formulering van die waarheid. Daarom sal die goeie opvoedkundige die resultate van sy studie en ondersoek bekendmaak en bepleit, selfs al is die opvoedingspraktyk nog nie gewillig of gereed om sy teoretiese insigte en geformuleerde waarhede te gaan toepas nie. Maar daarom ook sal hy aanhou hoop, pleit en strewe dat daar in die praktyk konkrete gestalte aan sy teoretiese insigte in die waarheid aangaande hierdie baie belangrike menslike aangeleentheid gegee sal word, sodat die waarheid wat hy deur sy wetenskapsbeoefening ontdek en geformuleer het, ook in die praktyk sal seëvier deur die daarstelling van 'n verbeterde opvoedingspraktyk tot voordeel en heil van die mens in die toekoms."<sup>57)</sup>

Van besondere betekenis is dat Langeveld sy werk, wat die aanloop tot die fenomenologiese Opvoedkunde is, so begin: "De paedagogiek is een wetenschap welke haar objekten

---

56. Gunter, C.F.G. Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde, p. 215-216.

57. Ibid., p. 223.

niet slechts wil kennen om te weten hoe de dingen zijn, ze wil - wat ze bestudeert - leren kennen om te weten, hoe gehandeld moet worden."<sup>58)</sup> In die lig hiervan is dit dan ook geen wonder dat Langeveld in sy resensie van Oberholzer se Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde sê dat lg. se skeiding van teorie en praktyk nie te regverdig is nie.<sup>59)</sup>

Uit die bg. betoog oor die doel van die fenomenologiese Opvoedkunde is dit nou duideliker dat daar nie gepraat kan word van 'n fenomenologiese wetenskapsbeskouing nie, maar hoogstens van sodanige wetenskapsbeskouinge.

#### 4.2.4 Wat is die rol van die kenner en die kenbare in die fenomenologiese wetenskap?

Daar is reeds aangedui dat die wetenskaplike siening van die mens, sy siening oor die rol van die mens as kenner in die wetenskap sal medebepaal.<sup>60)</sup> Fenomenoloë soos o.a. Oberholzer wil die mens uitsluitlik in terme van homself sien.<sup>61)</sup> "n Fenomenologiese visie wil die mens bedink soos hy is, waar hy is, en in wat hy doen."<sup>62)</sup>

Sodoende word die mens as kenner ook in terme van homself bedink en verklaar en uit die verklaring blyk dat die fenomenologie net soos by sy siening van die werklikheid<sup>63)</sup> ook 'n dualistiese siening van die mens huldig. Die mens word nl. geken as 'n praktiese sowel as 'n teoretiese mens.<sup>64)</sup>

---

58. Langeveld, M.J. op. cit., p. 11.

59. Id. Een belangrijk werk uit Zuid-Afrika. Paedagogische Studiën, 31:252-6, 1954.

60. Vgl. par. 2.3.4.1 hierbo.

61. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 142.

62. Ibid., p. 153.

63. Vgl. par. 4.2.3 hierbo.

64. Schoeman, P.G. op. cit., p. 192.

Sy funksie as kenner spruit uit sy teoretiese persoonlikheid.

Die wesenlike verskil tussen die fenomenologiese en die nie-fenomenologiese siening van die kenner en die kenbare in die wetenskap lê egter daarin dat die nie-fenomenologiese of te wel die tradisionele metafisika van ðf die subjek ðf die objek as verklaringsbeginsel van die kennis (wetenskap) uitgaan. "Die fenomenoloog begin nðg by die subjek nðg by die objek. Sy vertrekpunt is die subjek-objek-relasie of die mens-wêreld-relasie. Die kenrelasie is 'n subjek-objek-relasie of 'n kenner-gekende-relasie."<sup>65)</sup>

Die siening van die subjek-objek-relasie as verklaringsgrond van kennis begin by die leer oor die intensionaliteit van die bewussyn. Dié leer wat mens en wêreld as wedersyds onafskeidbaar van mekaar sien, lei tot die gedagte dat uit hierdie bymekaar-wees en met-mekaar-gemoeid-wees waarin mens en wêreld mekaar aanspreek en hulle aan mekaar bekendstel, kennis ontstaan. "In die wisselwerking (ontmoeting) tussen ondersoeker en objek (verskynsel) openbaar die verskynsel homself. Kennis is dus nie objektief (in die objek alleen nie) nie, en ook nie subjektief nie (dit wil sê dit berus nie in singewing deur die subjek of ondersoeker alleen nie). Die bron van kennis is die onderlinge betrokkenheid van ondersoeker en ondersoekte waardeur die verskynsel al verskynende self uitspreek wat hy is."<sup>66)</sup>

"Kenteoreties beskou, is hierdie eenheid van mens en wêreld, waarin elkeen van die twee pole in hul relasionele sinsbetrokkenheid op mekaar wesenlik vir die ander is, die grondslag van die fenomenologie, waardeur die abstraktheid

---

65. Landman en Gous, op. cit., p. 27-8.

66. Pistorius, op. cit., p. 290-1.

en eensydigheid van die objektivistiese empirisme of positivisme en die subjektivistiese rasionalisme of idealisme vermy word."<sup>67)</sup>

Hierdie siening van die kenner en kenbare geld ook vir die fenomenologiese Opvoedkunde.

#### 4.2.5 Die kenbronne van die fenomenologiese wetenskap

In Husserl se leuse "Zu den Sachen selbst" lê die sleutel tot die kennis van die kenbronne van die fenomenologiese wetenskap opgesluit. Deur die fenomenologie wou hy die filosofie werklik wetenskaplik maak om dan daardeur vir elke ander wetenskap sy besondere studiegebied af te baken. Sodoende kon "Sachen" (dinge, verskynsels) dan een vir een ondersoek word en hulle essensie blootgelê word.<sup>68)</sup> Die kenobjekte van die fenomenologie is dus die verskynsels of fenomene en dan wel nie fenomene volgens die natuurlike fenomeenbegrip nie, maar volgens die fenomenologiese of wysgerige fenomeenbegrip.<sup>69)</sup>

Wat die kenbronne t.o.v. elke afsonderlike fenomeen betref, erken die fenomenologie net direkte ervaringsgegewens en gee die transendentale prys. "Dit verwerp kennis wat deur nadenke of openbaring verkry is en stel net die verskynsel self aan die woord soos dit met die ondersoeker in dialoog verkeer."<sup>70)</sup>

Wat met bg. paragraaf bedoel word, blyk uit die

---

67. Gunter, C.F.G. Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde, p. 21.

68. Pistorius, op. cit., p. 292.

69. Gunter, C.F.G. Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde, p. 22.

70. Pistorius, op. cit., p. 293.

Vgl. ook: Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 147.

tweede stap<sup>71)</sup> of die epoché<sup>72)</sup> van die fenomenologiese metode. Hierin word alle gelowe, dogmas, opinies, teorieë, die lewensopvatlike en wêreldbeskouings, vooroordele en dergelike meer oor die fenomeen tussen hakies geplaas, opgeskort of gesuspendeer.<sup>73)</sup> Wat dan oorbly van die fenomeen is die enigste kenbron daarvan. Alles wat op dié wyse uitgeskakel word, kan later weer tot die fenomeen toegevoeg word, maar vir die doeleindes van die wetenskap gaan dit nie deur as aanvullende kenbronne nie, maar werk dit verduisterend omdat dit die verskynsel bedek. Kortweg kan dan gestel word dat die fenomenologie slegs die fenomeen as kenbron aangaande sigself aanvaar.

Vir die fenomenologiese Opvoedkunde geld dieselfde beginsel. Die opvoedingsfenomeen wil uit geen ander bron dan sigself verklaar word nie.<sup>74)</sup>

#### 4.2.6 Wat is die metode van die fenomenologiese wetenskap?

Die fenomenologiese metode word in die fenomenologiese wetenskapsbeskouing tot enigste geesteswetenskaplike metode verhef.<sup>75)</sup> Net soos by ander aspekte van die fenomenologie is dit egter hier ook baie moeilik indien nie onmoontlik nie, om aan te dui presies wat die fenomenologiese metode behels. Gunter wat die fenomenologie essensieel as kenmetode of kenhouding sien, bevestig bg. gedagte, maar voeg by dat dit tog moontlik is om die wese en bedoeling daarvan in breë trekke aan te dui.<sup>76)</sup>

---

71. Landman en Gous, op. cit., p. 31.

72. Pistorius, op. cit., p. 293.

73. Landman en Gous, op. cit., p. 31.

74. Langeveld, M.J. Beknopte Theoretiese Paedagogiek, p. 20.

75. Duvenage, B. Christelike wetenskap. In Waarheid en werklikheid, p. 104.

76. Gunter, C.F.G. Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde, p. 20.

Stoker onderskei tussen drie fenomenologiese metodes, nl. die empiries-fenomenologiese metode, die metode van fenomenologiese weskou of wesensanalise en die eksistensiel-fenomenologiese metode<sup>77)</sup> wat hy as drie verskillende en onderling onvervangbare fenomenologiese metodes beskou.<sup>78)</sup>

Op die verskillende metodes word hier nie ingegaan nie. Een saak waaroor fenomenoloë dit eens is, is dat die fenomenologiese metode sigself in verskillende stappe voltrek. Oor die aantal stappe wat daar is en wat elkeen behels, is daar egter ook min eenstemmigheid.<sup>79)</sup>

Volgens Schoeman, wat veral na Spiegelberg verwys, word die fenomenologiese metode uitgevoer in die volgende drie stappe (stadia) wat tesame die essensie van die sg. fenomenologiese beskrywing vorm.<sup>80)</sup>

(a) Fenomenologiese intuïtiewe begrip

Die begripsvorming moet sonder enige vooringename standpunt geskied - dit verg konsentrasie op die objek wat begryp wil word en 'n uiterste gevoeligheid vir ooreenkomste en verskille tussen fenomene. Verskillende nuanses en skakeringe van fenomene moet duidelik onderskei en met verwante verskynsels vergelyk word. Besondere aandag moet aan verskille en ooreenkomste gegee word, omdat slegs die allergeringste afwyking of verskil van groot belang kan wees, want alles wat essensieel vreemd hieraan is of nie daarby tuishoort nie, moet onderskei word. Dit verg dat die fenomenoloog aan die eis van strenge objektiwiteit en neutra-

---

77. Stoker, H.G. Oorsprong en rigting I, p. 239.

78. Id., Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 58.

79. (a) Landman en Gous, op. cit., p. 31-4.

(b) Gunter, C.F.G. Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde, p. 26.

80. Schoeman, P.G. op. cit., p. 91.

liteit sal voldoen en 'n kritiese onderskeidingsvermoë sal handhaaf ten einde hierdie proses suksesvol te laat verloop.<sup>81)</sup>

(b) Intensionele (fenomenologiese) ontleding (analise)

Dit wil 'n analise van die fenomene self wees en nie van uitdrukkings wat op hulle betrekking het nie. "Fenomenologiese analise het as taak die nasporing van elemente en strukture van fenomene soos deur die intuïtiewe begrip verkry, en dit beteken nie noodwendigerwys dat dinge in hulle samestellende onderdele versnipper moet word nie. Die fenomene self word ontleed sodat die struktuur en samestellende elemente daarvan (net soos tydens intuïtiewe begrip) waargeneem en duidelik onderskei kan word, sonder om hulle te skei. 'It compromises the distinguishing of the constituents of the phenomena as well as the explorations of their relations to and connections with adjacent phenomena'. Met ander woorde: ook strukturele ooreenkomste tussen fenomene word gesoek.

Fenomenologiese of intensionele analise is die soort ontleding wat stelselmatig aandag skenk aan die aspekte van intensionele aktes of noësis en die geïntendeerde (bedoel-de) inhoud, noëma. Dit vestig sig op die weg waarlangs intensionele aktes en intensionele referente met mekaar ooreenstem, dog moet ook gesien word as 'n poging om die konstituerende funksies van intensionele aktes te ontdek. Fenomenologiese analise kan dan bestempel word as 'n algemene ontleding of ondersoek van die strukture van fenomene in verhouding met hulle eiesoortige beeld, aard, struk-

---

81. Schoeman, P. G. op. cit., p. 95.

tuur en bestanddele."<sup>82)</sup>

(c) Fenomenologiese beskrywing

Fenomenologiese beskrywing behoort slegs na grondige intuïtiewe begrip en analise aangepak te word. "Die vraag na die wese en aard van fenomenologiese beskrywing verg 'n studie van wat onder beskrywing in die algemene sin verstaan word. Beskrywing mag wees die duiding op verwante eienskappe tussen dinge; en dit is op 'n klassifikasie van fenomene gebaseer. Dit veronderstel bestaande kategorieë waarin dinge ingedeel kan word. Vir baie bekende fenomene mag hierdie soort beskrywing voldoende wees, dog beskrywing van seldsame en nuwe fenomene of nuwe aspekte van ou fenomene vereis iets meer diepgaande as blote beskrywende klassifikasie. Kenmerkende eienskappe (byvoorbeeld van nuwe dinge) moet nou beskryf word, en dit moet op so 'n wyse geskied dat dit as betroubaar aanvaar kan word en as 'reliable guide to the listener's own actual or potential experience' van hierdie fenomene mag dien. Fenomenologiese beskrywing moet derhalwe rigting aanduidend wees, en die essensiële funksie van die fenomenologiese beskrywing is om maklik waarneembare 'wegwysers' in verband met die fenomene self te verskaf. Hierdie beskrywing sal egter altyd slegs selektief bly, omdat dit as onmoontlik beskou word om alle eienskappe, veral relasionele eienskappe van enige fenomeen te kan ken en beskryf. Deur seleksie kan die kern of wesensaard (beslissende eienskap) van die fenomeen beklemtoon en bykomstighede uitgeskakel word. Hierdie beskrywing impliseer dan baie duidelik 'n klassifikasie en oorweging van die essensiële eienskappe van 'n fenomeen,

---

82. Schoeman, P.G. op. cit., p. 96-7.

asook 'n aanduiding van die verband tussen die samestellende dele van die verskynsel en dié van reeds ontleedde en gekonnoteerde fenomene."<sup>83)</sup>

Pistorius<sup>84)</sup> noem vier stappe waardeur die fenomenologiese metode sig voltrek. Dit is kortliks die volgende:

(a) Epoché

Dit beteken dat die fenomenoloog alles vermy wat nie aan die verskynsels self op te merk is nie.<sup>85)</sup>

(b) Reduksie

Dit bestaan daarin dat die fenomenoloog telkens een of ander aspek of element van die verskynsel wat ondersoek word in die verbeelding weglaat of wegdink, om sodoende tot die essensie van die verskynsel deur te dring, want slegs die elemente wat nie weggedink kan word nie, is essensiële elemente van die verskynsel. Husserl self het ses vlakke<sup>86)</sup> (stappe) van reduksie onderskei.

(c) Wesensvorming (Ideation)

Hierdeur word 'n idee gevorm van wat die essensie van 'n verskynsel, wat deur die epoché en reduksie tot sy wesenlike elemente ontbloot is, in sy totaliteit werklik behels. Dit word bereik deur die objek vanuit 'n aantal verskillende gesigspunte te aanskou, waardeur verskillende aspekte daarvan aan die lig tree.

(d) Wesenskou (intuïsie)

Hierdie stap wat ook 'n vorm van ervaring is, is meer as werklike sien. Hier kom ook die verbeelding, herinnering en aanvoeling in werking. Dit moet die verskynsel verklaar

---

83. Schoeman, P.G. op. cit., p. 98.

84. Pistorius, op. cit., p. 293-8.

85. Vgl. par. 4.2.5 hierbo.

86. Lauer, Q. Phenomenology: Its genesis and prospect, p. 51.

en tot die wesenlike betekenis daarvan kom. "Wesenskou is dan die stap waarin nie net by wat waargeneem is bly staan word nie, maar waarin die ondersoeker deurdring tot die ware sin wat in die verskynsel self lê en nie die sin wat van buite af daarby gevoeg is nie."<sup>87)</sup> Deur die intensionaliteit van die bewussyn word met dié stap gekom tot die sin wat ontstaan uit die subjek en die objek se wedersydse betrokkenheid op mekaar.

Die behandeling van die fenomenologiese metode, soos toegepas op die Opvoedkunde, sal verdere lig op die metode werp.

#### 4.2.6.1 Metodes van die fenomenologiese Opvoedkunde

Die fenomenologiese Opvoedkunde word juis so genoem omdat dit die fenomenologiese metode tot enigste metode van die Opvoedkunde en in besonder van die filosofie van die opvoeding (Teoretiese Opvoedkunde) wil verhef.

Landman en Gous gee 'n duidelike uiteensetting hoe die metode stapsgewys in die Teoretiese Opvoedkunde aangewend word.<sup>88)</sup> Die volgende sewe stappe word onderskei:

- (a) Eerstens word die verskynsel as studiegebied geïdentifiseer, afgebaken en sy vertrekpunt bepaal. Die pedagoog neem die opvoedingsverskynsel as afgebakende gebied en ook as vertrekpunt. Dit is reeds 'n reduksieprosedure wat alle standpunte omtrent die verskynsel buite rekening laat en die opvoedingsfenomeen self sy sê laat sê.
- (b) Tweedens word die reduksiegebeure voortgesit deur die stap wat reeds onder die epoché bespreek is.<sup>89)</sup>

---

87. Pistorius, op. cit., p. 297.

88. Landman en Gous, op. cit., p. 31-4.

89. Vgl. par. 4.2.5 en par. 4.2.6 hierbo.

- (c) Derdens let die fenomenoloog vanuit 'n veelheid van perspektiewe op die wyses waarop die verskynsel hom voordoën. Hy kyk bv. na watter persone by die opvoedingsituasie betrokke is, waar en wanneer dit plaasvind, wat die algemene doel, sin en wese van die opvoeding is, ens.
- (d) Vierdens word die essensiële en die nie-essensiële onderskei en geskei. Die essensiële kenmerke is dié wat die opvoedingsverskynsel se verskynning moontlik maak. Dié kenmerke word uitgelig en van name voorsien en kriteria word ontwerp en fundeer om die toelaatbaarheid en nie-toelaatbaarheid van aspekte van die gebeure te evalueer.
- (e) Vyfdens word 'n intuïtief-denkende skou op die fenomene as essensies toegepas. Dit behels 'n oordeel wat wil vasstel of die oordele wat oor die verskynsel uitgespreek is, algemeen en noodwendig geldig is. M.a.w. die fenomenoloog wil seker maak dat die kenmerke van die opvoedingsfenomeen onties is, d.w.s. dat dit nie nog van iets anders afgelei kan word nie. So wil gekom word tot die onwegdinkbare kenmerke van die opvoedingsfenomeen.
- (f) Sisdens word die verwantskap en relasie wat tussen die wesenskenmerke van die verskynsel opvoeding bestaan, bedink.
- (g) Laastens en deurgaans moet 'n hermeneutiek of uitlegkunde toegepas word om wat wesenlik gevind is, na die sinvolheid daarvan te interpreteer binne die totale struktuur.

Die vrug van die toepassing van die stappe evalueer die genoemde skrywers soos volg: "So 'n grondige en radikale

ondersoek moet uiteindelik uitloop op dit wat wesenlik, fundamenteel, grondig, algemeen en noodwendig geldig van die opvoeding is waaraan die opvoeding as werklikheid geken, verstaan en begryp kan word. Voldoen die ondersoek aan genoemde eise, kan die uitkoms daarvan as "n geregverdigde kunde oor die opvoeding of fundamentele Pedagogiek as vorm van wetenskap kwalifiseer."<sup>90)</sup>

#### 4.2.7 Die grense van die fenomenologiese wetenskap

Soos die wetenskap wat voortvloei uit ander wetenskapsbeskouinge word ook die fenomenologiese wetenskap begrens deur die vermoëns van die beoefenaars en die metodes daarvan. T.o.v. die beoefenaar sê Pistorius: "Daar kan geen wete en geen wetenskap wees sonder 'n weter nie, en die is altyd 'n subjektiewe unieke persoon."<sup>91)</sup> Oberholzer sê ook dat alle kennis (wetenskap) relatief en beperk is. Die mens kan alleen maar dink met die verstand waaroor hy beskik en dit gebruik na aanleiding van die soort ondervinding wat hom ten deel val.

Ten opsigte van wat die wetenskap kan vermag, sê Oberholzer verder: "n Mens kan wetenskaplik net 'n oordeel vel oor sake en aangeleenthede waarby 'n beroep gemaak kan word op die betrokke feite wat deur die ondervinding te ken is en die eise van die suiwere logika. Die vraagstukke wat nie voor die regters gedaag kan word nie, is bowe- en supra-teoretiese aangeleenthede waaroor 'n mens met die hulpmiddels van die ervaringswetenskappe en die logika geen oordeel kan vel en geen uitsluitel kan verkry nie." Oor supra-

---

90. Landman en Gous, op. cit., p. 33-4.

91. Pistorius, op. cit., p. 300.

teoretiese aangeleenthede soos bv. die bestaan van God, die herkoms en eindbestemming van alle dinge, die oorsprong van die kwaad, ens. kan geen ervaringswetenskap 'n slotoordeel vel nie.<sup>92)</sup>

#### 4.2.7.1 Die grense van die fenomenologiese Opvoedkunde

Die beoefenaars van die fenomenologiese Opvoedkunde is wel bewus van die grense en beperkinge van 'n sodanige Opvoedkunde. Landman en Gous stel dit pertinent dat nie alles waarmee die mens gekonfronteer is op fenomenologiese wyse oopgedek kan word nie.<sup>93)</sup>

Die fenomenologiese Opvoedkunde is van suiwer formele aard.<sup>94)</sup> Dit werk slegs met wat is en nie met wat behoort te wees nie, dit maak slegs newestellinge en geen teëstellinge nie.<sup>95)</sup> Hieraan voeg Oberholzer nog toe: "Watter ideale (in die opvoeding T.J.T.) bestrewe moet word, waarom juis 'n bepaalde en nie enige willekeurige werklikheid nie as behoorlikheid gestalte moet kry, hoe presies gehandel moet word om 'n ander te ontmoet ten einde hom die nodige steun te gee om besondere doeleindes te bestrewe en dié op die duur sy doelstellinge te maak, val buite die bepalingsbevoegdheid van die pedagogiek as wetenskap."<sup>96)</sup>

Van al die fenomenologiese opvoedkundiges laat Gunter hom miskien die sterkste uit oor die begrensdeheid van die fenomenologiese Opvoedkunde. Hy prys die fenomenologie

---

92. Oberholzer, C.K. Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, p. 59-60.

93. Landman en Gous, op. cit., p. 36.

94. Oberholzer, C.K. Die betekenis van die fenomenologie vir pedagogiese denke. Suid-Afrikaanse tydskrif vir die Pedagogiek, 1:95, 1967.

95. Vgl. par. 4.2.3 hierbo.

96. Oberholzer, C.K. Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, p. 63.

aan as 'n uitstekende metode vir wetenskapsbeoefening, maar voeg dan by dat wat die wysgerige Opvoedkunde betref dit uiteraard 'n inleidende en voorbereidende metode is waarmee die opvoedingsfilosoof ver kan kom, maar nie end-uit of ver genoeg nie.<sup>97)</sup> In 'n ander werk sê hy: "n Opvoedingsleer wat op die fenomenologiese metode alleen berus moet noodwendig onvolledig wees en bly, kan onmoontlik deurdringend genoeg na die diepte wees, kan uiteraard geen antwoord bied op sommige vrae, en wel baie belangrike vrae wat uit die ontdekking van die opvoedingsfenomeen self te voorskyn kom en daarom kan 'n suiwer fenomenologiese opvoedkunde nie volle bevrediging gee nie. Want die fenomenologie is nie begrondend en normatief nie. Dit is slegs 'n beskrywende metode wat as sulks alleen kan sê wat is, maar nie wat behoort te wees nie en geen waarderingsoordeel kan uitspreek oor wat is nie."

Hy dui dan verder die volgende sake aan waarop die fenomenologie geen of minstens geen volledige antwoorde kan gee nie: die opvoedingsdoel, die sin van die opvoeding, die gronde van die opvoedingsverskynsel, die opvoedbaarheid van die kind, die gronde van opvoedingsgesag en die eise wat aan die onderwyser-opvoeder gestel behoort te word. Daaraan voeg hy toe: "So gesien is 'n volledige 'wetenskap' van die opvoedkunde nie te bereik langs fenomenologiese weg nie."

In sy bespreking van die begrensdeheid van die fenomenologiese Opvoedkunde gaan Gunter eintlik sover as om dit totaal af te wys as hy sê: "vanuit sy bepaalde lewens-

---

97. Gunter, C.F.G. Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde, p. 58.

en wêreldbeskouing voed elke opvoeder in laaste instansie op en besin elke opvoedkundige oor die opvoedingsverskynsel en die probleme wat daaruit opdoem",<sup>98)</sup> want om vanuit 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing oor die opvoeding en sy probleme te besin of die wetenskap Opvoedkunde te beoefen, beteken juis om nie fenomenologies te werk te gaan nie.

Ook Pistorius het bedenkinge oor die wetenskaplikheid van die fenomenologiese metode en deur die uitspraak daarvan dui hy die begrensdeheid van die fenomenologiese Opvoedkunde aan, veral as hy sê dat die uitgangspunt dat slegs die wisselwerking tussen subjek en objek tot kennis kan lei, die gevaar van waarheidsrelativisme inhou.<sup>99)</sup> Verder sluit hy hom by Gunter aan<sup>100)</sup> as hy daarop wys dat die fenomenologiese Opvoedkunde aanvulling nodig het omdat die mens, wat die sentrale studie-objek van die Opvoedkunde is, nie fenomenologies te verklaar is nie en dat veral sy op-God-gerigtheid 'n misterie bly wat net deur die openbaringskennis toeganklik is en waarvoor geloof in Christus 'n vereiste is.<sup>101)</sup>

#### 4.2.8 Die fenomenologiese siening oor die indeling of klassifikasie van wetenskappe

'n Formele indeling van die wetenskappe is in literatuur oor die fenomenologie moeilik te vind. Husserl self het in, wat 'n hoofindeling van die wetenskappe genoem kan word, onderskei tussen Natuurwetenskappe (Naturwissen-

---

98. Gunter, C.F.G. Opvoedingsfilosofieë, p. 300-302.

99. Pistorius, op. cit., p. 302.

100. Gunter, C.F.G. Opvoedingsfilosofieë, p. 301.

101. Pistorius, op. cit., p. 303.

schaften), Kultuurwetenskappe (Geisteswissenschaften) en  
matematiese wetenskappe.<sup>102)</sup> Elders maak hy melding van  
"sciences of facts" en "sciences of the essence".<sup>103)</sup>

Sover dit vakwetenskappe betref, kan aangeneem word dat  
daar soveel onderskei word as wat daar fenomene is wat vol=  
gens die fenomenologiese fenomeenbegrip onderskei kan  
word.<sup>104)</sup>

Oor wat genoem is 'n kruisindeling<sup>105)</sup> van die weten=  
skappe, is daar, soos al aangedui,<sup>106)</sup> nie eenstemmigheid  
onder fenomenoloë nie. Oberholzer bv. verwerp die idee van  
die bestaan van 'n toegepaste wetenskap, terwyl Gunter die  
Opvoedkunde as 'n praktiese wetenskap sien.

Die implikasies van die fenomenologiese wetenskaps=  
beskouing word in die volgende hoofstuk behandel.

---

102. Husserl, E. The Idea of Phenomenology, p. 13.

103. Id. Ideas. General introduction to pure phenomenology,  
p. 51.

104. Gunter, C.F.G. Fenomenologie en Fundamentele Opvoed=  
kunde, p. 22.

105. Vgl. par. 2.3.8 hierbo.

106. Vgl. par. 4.2.3 en 4.2.3.1 hierbo.

HOOFSTUK 5. DIE IMPLIKASIES VAN DIE FENOMENOLOGIESE WETENSKAPSBESKOUING VIR DIE OPVOEDKUNDE

5.1 INLEIDING

In hoofstuk 2 is aangedui dat 'n bepaalde wetenskapsbeskouing 'n bepaalde soort wetenskap tot gevolg het. Dus sal wetenskapsbeoefening aan die hand van die fenomenologiese wetenskapsbeskouing 'n fenomenologiese wetenskap voortbring. Dit geld ook vir die Opvoedkunde.<sup>1)</sup> Die beskrywing van die begrip opvoedkunde, die struktuuranalise en die problematiek daarvan word ook nie hier herhaal nie.<sup>2)</sup>

Dieselfde opvoedkundige vraagstukke wat in hoofstuk 3 behandel is, word ook hier bespreek ten einde die kontras tussen die Christelike en die fenomenologiese Opvoedkunde duidelik na vore te laat kom. Hier word egter ook kortliks na die sg. pedagogiese kategorieë en kriteria verwys.

5.2 DIE IMPLIKASIES VAN DIE FENOMENOLOGIESE WETENSKAPSBESKOUING VIR:

5.2.1 Die grondslae van die opvoeding

Op al die grondslae van die opvoeding<sup>3)</sup> word hier nie ingegaan nie. Hier word slegs aandag gegee aan die laaste grond, ontstaansgrond of oorsprong van die opvoeding.

In die fenomenologiese Opvoedkundes word besinninge

---

1. Vgl. par. 2.2 hierbo.

2. Vgl. par. 3.2, 3.3 en 3.4 hierbo.

3. Vgl. par. 3.5.1 hierbo.

oor die gronde van die opvoeding maar yl aangetref. Omdat die fenomenologie nie begrondend is nie, maar slegs beskrywend wil wees,<sup>4)</sup> vra dit nie na die grond of oorsprong van die fenomeen opvoeding nie. Waar Oberholzer wel 'n poging aanwend om tot die grond van die opvoeding deur te dring, stuit hy as fenomenoloog op die ontiese ongeslotenheid van die mens as oergrond van die opvoeding. Daarom sê hy dat op die oorsaak van die synde-in-openheid niemand ooit 'n wetenskaplik-gefundeerde antwoord sal kan gee nie.<sup>5)</sup> Gunter<sup>6)</sup> en Pistorius<sup>7)</sup> wat ook poog om die opvoeding te begrond, dring langs fenomenologiese weg nie daartoe deur nie, of doen dit vanuit hul lewens- en wêreldbeskouinge. Fenomenologies gesien kan dit nie as wetenskap deurgaang nie.

Na aanwending van die fenomenologiese metode kom Oberholzer o.a. ook tot die volgende twee insigte wat as 'n poging tot begronding van die opvoeding beskou kan word. Hy beweer eerstens: "Die volwassene as opvoeder bewerkstellig telkens die opvoedingsituasie. Die aanloop tot die ontmoeting gaan van hom uit. Dit is geen ontmoeting ter wille van ontmoeting nie, maar uit hoofde van die feit dat die betrokke volwassene onder 'n gesag staan wat hom dwing om in die lewe van handeling van die volwasse-wordende in te gryp."<sup>8)</sup> Wie of wat hierdie "n gesag" is, sê hy nie, want as hy hom daarvoor sou uitlaat op grond van die lewensbeskoulike of geloofskennis is dit mos nie meer wetenskap nie. So dwing sy wetenskapsbeskouing hom om die grond van

---

4. Vgl. par. 4.2.2 hierbo.

5. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 158-9.

6. Gunter, C.F.G. Opvoedingsfilosofieë, p. 452.

7. Pistorius, P. Kaart en kompas van die opvoeding, p. 39.

8. Oberholzer, C.K. Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, p. 50-51.

die opvoeding te verswyg.

Tweedens beweer Oberholzer: "Die relasie mondiges-onmondiges is uitwendig beskou 'n bi-polêre aangeleentheid. Dieper beskou is dit egter tri-polêr, aangesien die opvoedingsdaad, hoewel dit tussen 'n volwassene en 'n volwassene-wordende tot stand kom, nie om een van die twee gaan nie, maar om 'iets anders' waaraan beide gehoorsaamheid verskuldig is. Die opvoeder openbaar reeds gehoorsaamheid aan hierdie 'iets anders' anders kan hy as welmenende steungewer die opvoedeling nie in die opvoedingsdaad ontmoet nie. Die bedoeling van die ontmoeting as opvoeding is juis om die opvoedeling behulpsaam te wees ten einde geleidelike gehoorsaamheid aan hierdie 'iets anders' te betoon. Hierdie derde lid kan baie verskillend gesien en waardeur word."<sup>9)</sup>

Die "iets anders" waaruit en waartoe opvoeding dan sou wees, is dan ook soos "n gesag" nie universeel geldig nie en val dus buite die bevoegdheid van die wetenskap. Die fenomenologiese Opvoedkunde kan dus darem sover kom om aan te dui dat die opvoeding op grond van "n gesag" plaasvind en dat die gesag Allah of Modimo kan wees en dat die opvoeding gaan om 'n "iets anders" wat God of Zeus kan wees.

### 5.2.2 Die mensbeskouing in die opvoeding

Heeltemal tereg sê Oberholzer: ".....wie die probleem van die mens opgelos het, het ook die sentrale probleem van die prinsipiële opvoedkunde opgelos."<sup>10)</sup> Dit geld trouens vir die hele Opvoedkunde, want alleen met 'n korrekte mensbeeld kan daar tot insig in die wese van die

---

9. Oberholzer, C.K. Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, p. 50-1.  
10. Ibid., p. 82.

opvoeding gekom word. Dit is immers die mens wat opvoed en opvoeding ontvang, al kom dit nie uit die mens nie en al gaan dit nie primêr om die mens nie.

Fenomenoloë sien die mens (opvoeder en opvoedeling) uitsluitlik in terme van homself.<sup>11)</sup> 'n Fenomenologiese visie wil die mens bedink soos hy is, waar hy is en in wat hy doen.<sup>12)</sup> Op grond daarvan kom fenomenoloë tot die volgende uitsprake aangaande die mens. Die mens is 'n konkrete eksistensieel-etiese subjektiwiteit,<sup>13)</sup> 'n ope moontlikheid,<sup>14)</sup> potensieel vry,<sup>15)</sup> oerongeslotenheid<sup>16)</sup> en "as 'n met rede begaafde selfstandigheid teenoor die wêreld, d.i. as vrye denkende, aktiewe subjek in relasie tot die wêreld, is die mens in staat tot kennis van, en kultuurvorming in die wêreld en is hy as sodanig essensieel kultuurwese."<sup>17)</sup>

Vir doeleindes van die wetenskap wil die fenomenoloog volstaan met gegewens vanuit die mens oor die mens. Selfs gegewens vanuit die teologiese antropologie word bevraagteken, want dit "gee geen antwoorde op die vraag na die wese van die mens nie" en interpreteer die mens aan die hand van gegewens wat nie uit die mens voortkom nie.<sup>18)</sup> Die gegewens wat wel daardeur gegee word, is onverstaanbaar.<sup>19)</sup>

Oor bg. voorlopig<sup>20)</sup> net die volgende kommentaar:

- 
11. Oberholzer, C.K. Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, p. 82.
  12. Id., Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 153.
  13. Ibid., p. 142.
  14. Gunter, C.F.G. Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, p. 49.
  15. Ibid., p. 50.
  16. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 158.
  17. Gunter, C.F.G. Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, p. 40.
  18. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 146.
  19. Id., Die oop gesprek in die Opvoedkunde. Onderwysblad, 77:78, 1970.
  20. Vgl. par. 6.5.8 hieronder.

Deur die kenbronne aangaande die mens so te beperk, moet die fenomenoloog noodwendig met 'n halwe en skewe mensbeeld opgeskeep bly sit, want die mens kan slegs vanuit sy religieuse betrokkenheid op God verklaar word.<sup>21)</sup> Deur die Skrif-tuurlik geopenbaarde gegewens aangaande die mens buite rekening te laat, selfs doelbewus te ignoreer, kom die fenomenologiese Opvoedkunde tot 'n parsiële mensbeeld,<sup>22)</sup> want uit die mens self kan weinig omtrent sy herkoms, wese en bestemming afgelei word. Deur die lig van die Skrif te ignoreer, word die mens nie in sy verwantskap tot God gesien nie, word sy uitsonderingsposisie as beelddraer van God nie raak gesien nie en word hy gedegradeer tot 'n ding naas ander dinge.

Weens die aard van sy kenbronne kan die fenomenologiese Opvoedkunde dus nie die probleem van die mens in die opvoeding oplos nie.

### 5.2.3 Die doel van die opvoeding

Fenomenoloë soos o.a. Pistorius, Langeveld en Oberholzer is dit eens dat daar deur middel van die fenomenologiese metode nie uitspraak gegee kan word oor opvoedkundige doelstellinge nie. Pistorius sê: "die doel wat die opvoedingsverskynsel in werking laat tree en daaraan sin en rigting gee, het ons in die ontleding van die verskynsel nie gevind nie. Al wat ons gevind het, is die sekerheid dat daar 'n doel moet wees." Die doel lê buite die verskynsel

---

21. Schoeman, P.G. 'n Krities-vergelykende studie van bepaalde grondtrekke van die Calvinisties-geïnspireerde en fenomenologies-georiënteerde pedagogiek in Suid-Afrika met verwysing na die versoeningsdilemma en C.F.G. Gunter, p. 145.

22. Ibid., p. 318.

en moet met 'n ander metode as die fenomenologiese gesoek word.<sup>23)</sup>

Langeveld stel dit soos volg: "Het doel en alle doelen - der opvoeding hangen uiteindelyk af van de waarden en waarderangorde, welke men in het leven erkent, waaronder men het mensenslewen gesteld siet. De paedagogiek kan daarover niet beslissen, het is een zaak der wijsgerige mensbeskouwing."<sup>24)</sup>

Oberholzer sê: "Hierdie proses (sic) (opvoeding T.J.T.) geskied steeds op 'n besondere wyse en met bepaalde oogmerke", maar dat die oogmerke (rigting) wat deur die steun-gewing beoog word partikulier van aard is.<sup>25)</sup> Elders stel hy dit so: "Die slotsom waartoe ons dus raak, is dat 'n rasionele verantwoording vir die uiteenloopenheid van opvoedkundige doelstelling en die partikulariteit van die opvoedingspraktyke nie moontlik is nie. Pedagogiese oogmerke is ideologiese aangeleenthede."<sup>26)</sup>

Bogenoemde stellings dui daarop dat die fenomenologiese Opvoedkunde nie uitspraak kan gee oor die doel van die opvoeding nie. Sodra daar met die partikuliere en die ideologiese gewerk word, is dit nie meer wetenskap wat beoefen word nie. Dit kan slegs op na-wetenskaplike vlak bygehaal word.<sup>27)</sup>

Ten spyte van die erkenning van die onvermoë van die fenomenologie om uitsprake te gee oor die doel van die

---

23. Pistorius, op. cit., p. 98.

24. Langeveld, M.J. Beknopte Theoretische Paedagogiek, p. 51.

25. Oberholzer, C.K. Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, p. 51.

26. Id., Prolegomena van 'n Prinsipiële Paedagogiek, p. 225.

27. Landman, W.A. en Gous, S.J. Inleiding tot die Fundamentele Paedagogiek, p. 41.

opvoeding, waag fenomenoloë dit tog wel om dit te doen. Die opvoedingsdoel word dan beskryf as die bestrewing van geestelike volwassenheid.<sup>28)</sup> Gunter beskryf dit ook so: "Terwyl vryheid in die sin van moontlikheid nou die essen= siële voorwaarde vir opvoeding is, is vryheid as geestelike werklikheid die einddoel daarvan."<sup>29)</sup>

Beide hierdie beskouinge oor die doel van die opvoed= ing is "algemeen, vaag en wydlopend en stuur op geen be= paalde eindbestemming af nie".<sup>30)</sup>

Oor die doel van die opvoeding het die fenomenologiese Opvoedkunde dan ook geen betekenisvolle bydrae te maak nie.

#### 5.2.4 Die noodsaaklikheid, moontlikheid en grense van die opvoeding

Uit die radikaal-fenomenologiese kamp word na die bg. vraagstukke slegs terloopse en versluiserde verwysings ge= maak. Oberholzer wat hom onder die fenomenoloë die volle= digste oor die saak uitlaat,<sup>31)</sup> betree, hoewel hy dit uit die fenomeen wil doen,<sup>32)</sup> tog die terrein van die ideolo= giese, want hy doen dit vanuit die teïsties-georiënteer= de en Christelike lewensvisie.<sup>33)</sup> Derhalwe val sy besinning daaroor ook buite die veld van sy wetenskap.

---

28. (a) Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 278.

(b) Gunter, C.F.G. Aspekte van die Teoretiese Opvoed= kunde, p. 10-11.

(c) Landman en Gous, op. cit., p. 68.

29. Gunter, C.F.G. Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, p. 42.

30. Schoeman, op. cit., p. 316.

Vgl. ook Strasser, S. Opvoedingswetenskap en opvoed= ingswysheid, p. 74-6.

31. Schoeman, op. cit., p. 272.

32. Oberholzer, C.K. Inleiding in die Prinsipiële Opvoed= kunde, p. 267.

33. Ibid., p. 280.

In sy jongste werk sluit hy sy fenomenologiese benaderingswyse af voordat hy by die vraagstukke uitkom.<sup>34)</sup> Oor dié sake kan die fenomenologiese Opvoedkunde dus nie uitsprake lewer nie. Sodra feite van buite die fenomeen die Pedagogiek ingedra word, is die resultaat van na- of nie-wetenskaplike aard.<sup>35)</sup>

Deur op bg. wyse te werk te gaan, erken Oberholzer die beperkinge van die fenomenologiese benaderingswyse.

Die minder radikale fenomenoloë soos Pistorius en Gunter wat poog om vanuit hul fenomenologies-antropologiese beskouinge op die vrae na die moontlikheid en noodsaaklikheid van die opvoeding te antwoord, sit met die dilemma dat hulle hulself moet weerspreek.

In die eerste deel van sy werk Kaart en kompas van die opvoeding gaan Pistorius fenomenologies te werk. Daarin konstateer hy dat die mens opvoedbaar is omdat die wesenlike van die mens sy vryheid is.<sup>36)</sup> Verderaan, waar hy die Christelike lewensbeskouing behandel, is hy genoodsaak om te sê: "Waar ons in afdeling I van hierdie boek die mens se vryheid, oopheid en moontlikheid as sy belangrikste kenmerke genoem het, wys dit na regte na die mens voor die sondeval toe hy nog ten volle mens was soos God hom gemaak, en bedoel het. Deur sy keuse van die sonde is die mens tans nie meer oop en vry nie, en kan hyself niks daaraan doen nie. Net deur die genade van God kan hy deur die geloof in Christus sy verlore goedheid herwin. As opvoeders wil ons die kind help om 'n goeie mens te word, maar dis onmoont-

---

34. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 328.

35. Ibid., p. 326.

36. Pistorius, op. cit., p. 35.

lik as Christus hom nie herskep nie."<sup>37)</sup> Die bostaande aanhaling dui ook die moontlikheidsgrens van die opvoeding aan, maar met gegewens van buite die opvoedingsfenomeen.

Gunter sit met dieselfde dilemma. In sy Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, waar hy fenomenologies te werk wil gaan, sê hy: "Ons kan sonder enige vrees vir teësprak beweer dat die mensekind opvoedbaar is, opgevoed word en moet opgevoed word omdat hy oor die moontlikheid beskik om iets van sy eie lewe te maak." Hy dui dan verder aan dat die vryheid 'n beperkte vryheid is, want dit is 'n vryheid tot antwoord, en dat die mate waarin die mens antwoord, bepaal in hoeverre hy aktuele vryheid sal verwerf. Sonder om na die oorsprong van die vryheid te verwys, behalwe deur te sê dat dit met menswees gegee is, maak hy dan die volgende gevolgtrekking: "Hierin (die vryheid T.J.T.) fundeer sowel die moontlikheid as die noodsaaklikheid van die opvoeding by die mens."<sup>38)</sup>

In 'n jonger werk, nl. 'n Christelik georiënteerde opvoedingsfilosofie, waar hy 'n versoening tussen die fenomenologiese en die Christelike Opvoedkundes probeer bewerkstellig,<sup>39)</sup> sien Gunter die moontlikheid en die noodsaaklikheid van die opvoeding in 'n ander lig. Daarin sê hy samevattend: "Die universele moontlikheid en noodsaaklikheid van die opvoeding by die mens - want hy is 'n wese wat orals en altyd opgevoed word, hom tot opvoeding leen, op opvoeding aangewese is en van opvoeding afhanklik is - is dus gegrond in die algemene genade van God. Hierin lê verwortel die oer-

---

37. Pistorius, op. cit., p. 175.

38. Gunter, C.F.G. Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, p. 37-8.

39. Id., 'n Christelik georiënteerde opvoedingsfilosofie, p. 141.

feit dat die kind kan en moet opgevoed word om 'n beter mens te word. Maar hier het sy opvoedbaarheid dan ook sy grens bereik."<sup>40)</sup>

Gunter se swaai van die fenomenologiese na die Christelike lewensbeskoulike standpunt, hoewel hy dit nie erken nie en dit hoogstens as aanvullend by die fenomenologiese benadering sien,<sup>41)</sup> is baie duidelik as hy hom soos volg oor die moontlikheid, noodsaaklikheid en grense van die opvoeding uitlaat: "Dit is die wonder dat God in sy vrymagtigheid aan die sondige mens as opvoeder die geleentheid gee om sy medewerker te wees in die sin dat Hy hom nooit om deur sy onderrig, tug en persoonlike voorbeeld die moontlikheid vir die omkeer van die kind na Hom toe te help bewerkstellig. Maar hierdie beslissende omkeer in sy lewe kan uiteindelik alleen plaasvind deur sy eie persoonlike beslissing. En hierdie beslissing word in sy hart bewerkstellig deur Gods besondere genade in Christus, d.i. deur die wederbarende werk van die Heilige Gees, wat dit in sy hart lê asof dit sy eie beslissing is."<sup>42)</sup>

Net soos Oberholzer se frontverandering<sup>43)</sup> dui ook Pistorius en Gunter se dualistiese sieninge op die inherente beperktheid van die fenomenologiese Opvoedkunde. Daardeur kan slegs tot partiële waarhede gekom word. Dit bied slegs 'n visie op 'n gedeelte van die fenomeen, omdat die Skrifwaarhede en -perspektiewe geïgnoreer word.<sup>44)</sup> Deur halwe waarhede as die waarheid te postuleer, staan die fenomeen

---

40. Gunter, C.F.G. 'n Christelik georiënteerde opvoedings= filosofie, p. 126.

41. Ibid., p. 141.

42. Loc. cit.

43. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 328.

44. Schoeman, op. cit., p. 287.

logiese Opvoedkunde gevaar om die onkritiese leser en veral die onervare student, wat dikwels nie ver genoeg lees om by die korreksie of aanvulling te kom nie, eerder te mislei as tot insig in die problematiek van die Opvoedkunde te help kom.

#### 5.2.5 Die metode van die opvoeding

In die hoofwerke van die fenomenoloë wat tot dusver aangehaal is, is min oor die metode van die opvoeding te vind. Die waarskynlike rede daarvoor lê in die feit dat dit 'n partikuliere, prakties-tegniese aangeleentheid is, waarmee partikuliere doelstellinge binne 'n partikuliere praktyk verweselik moet word.

Opvoedingsmetodes (w.o. onderwysmetodes) word o.a. bepaal deur die opvoedingsdoel, die kind wat opgevoed word, die opvoeder wat opvoed en die bepaalde inhoud (leerstof) wat aangewend word in die opvoeding. Omdat dit so is, is daar geen sprake van universele opvoedingsmetodes nie. Daarom val dit buite die terrein van die fenomenologiese Opvoedkunde.

Hoewel dit binne die terrein van die fenomenologiese Opvoedkunde mag val om metodes in bepaalde opvoedingspraktyke waarderingsvry te bespreek,<sup>45)</sup> slaag alle fenomenoloë nie daarin nie.

Oberholzer<sup>46)</sup> slaag wel daarin, maar van Gunter<sup>47)</sup> en Pistorius<sup>48)</sup> kan nie dieselfde getuig word nie. Nie een van

---

45. Oberholzer, C.K. Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, p. 61.

46. Ibid., p. 237.

47. Gunter, C.F.G. Opvoedingsfilosofieë, p. 148-191.

48. Pistorius, op. cit., p. 130-149.

lg. twee kan hulle daarvan weerhou om in dié gevalle hulle lewensbeskouinge te laat meesprek nie. Oor die vraagstuk van opvoedingsmetodes is daar dan in die fenomenologiese Opvoedkunde ook nie veel te vind nie. Aan die kritieklose opnoem van bestaande metodes binne 'n bepaalde opvoedingsleer het die Christen nie veel nie. En die kritiese bespreking daarvan vanuit 'n bepaalde lewensbeskouing is nie 'n fenomenologiese werkswyse nie.

#### 5.2.6 Die inhoud van die opvoeding

Met dié aspek van die opvoeding is dit in die fenomenologiese Opvoedkunde ongeveer net so gesteld as met die metode van die opvoeding. Die opvoedingsinhoud is 'n partikuliere aangeleentheid wat bepaal word deur die opvoedingsdoel<sup>49)</sup> wat op sy beurt weer bepaal word deur die mensbeskouing sowel as die aksiologie van die opvoeder. Niemand wil vir sy kind waardelose dinge leer nie.

Die mensbeskouing en veral die beskouing oor die eindbestemming van die mens, bepaal verder wat as waardevol beskou word. So was die tegniek om fyn te kan steel by die Spartane as 'n deug beskou, terwyl eerlikheid by die Christen hoog op die waarderangorde staan.

Weens die partikuliere aard van die opvoedingsinhoud is die fenomenologiese Opvoedkunde ook hier daarop aangewys om slegs die inhoud binne bepaalde opvoedingsfilosofieë en hulle praktyke waarderingsvry op te noem.<sup>50)</sup>

---

49. Gunter, C.F.G. Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, p. 101.  
50. Loc. cit.

## 5.2.7 Vryheid, gesag en tug in die opvoeding

### 5.2.7.1 Vryheid en gesag in die opvoeding

Op die noue verband tussen vryheid en gesag is reeds gewys.<sup>51)</sup> Fenomenologiese pedagogiekers laat hulle wel uit oor die kwessie van vryheid en gesag in die opvoeding.<sup>52)</sup> Langs fenomenologiese weg kom hulle egter nie veel verder as om die aanwesigheid daarvan in die opvoedingsituasie op te merk nie.<sup>53)</sup> Oberholzer wend hom tot "ons Protestants-Calvinistiese lewensvisie" as hy hom oor die grond van die opvoedingsgesag uitlaat. Met sy siening van God as die grond van alle gesag<sup>54)</sup> oorskry hy bewustelik die grense van die fenomenologie,<sup>55)</sup> want dit is 'n apriori-waarheid wat sekerlik nie uit die fenomeen af te lei is nie. Die fenomenoloog is ook hier genoodsaak om sy wetenskap aan te vul met natuurwetenskaplike, lewensbeskoulike gegewens. Dit is nog 'n voorbeeld van die impotensie van die fenomenologie om tot die waarheid deur te dring.<sup>56)</sup>

Pistorius wend hom ook tot openbaringsgegewens as hy hom oor opvoedingsgesag uitlaat<sup>57)</sup> en Gunter huldig ook in dié verband 'n dualistiese standpunt. Waar Pistorius hom probeer hou aan 'n fenomenologiese ontleding van vryheid, kom hy nie by die oorsprong of doel daarvan uit nie. Hy sê wel: "vryheid moet op 'n nuttige en sedelik-aanvaarbare wyse

---

51. Vgl. par. 3.5.7.1 hierbo.

52. (a) Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 350 e.v.

(b) Pistorius, op. cit., p. 82-6.

(c) Landman en Gous, op. cit., p. 63.

53. Loc. cit.

54. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 353.

55. Ibid., p. 328.

56. Schoeman, op. cit., p. 299.

57. Pistorius, op. cit., p. 83.

gebruik word."<sup>58)</sup> Oor sowel die nuttige as die sedelik-aanvaarbare kan egter slegs vanuit die lewensbeskoulike geoordeel word. Gunter kom in sy fenomenologiese werk<sup>59)</sup> aanvanklik nie tot die wese van gesag nie: In die opvoeding doen gesag sig voor in 'n verhouding tussen mense<sup>60)</sup> en word die gesagsverhouding tussen mens en God slegs terloops genoem.<sup>61)</sup> Verderaan stel hy dit egter pertinent dat God as die hoogste en finale gesag die bron en oorsprong van alle aardse gesag is.<sup>62)</sup>

Uit die bostaande is dit duidelik dat die fenomenologiese Opvoedkunde, vir sover dit in fenomenologiese sin wetenskap wil wees, slegs halwe antwoorde op vrae na vryheid en gesag in die opvoeding kan verskaf. Opvoedingsgesag en die daarmee saamhangende vryheid om dit te aanvaar, het in die opvoedingsgebeure 'n funksionele plek. Nie een van die twee is 'n doel op sigself nie. Saam dien hulle as middele waardeur die kind tot volwassenheid (hoe dit ook al opgevat word) gelei moet word. 'n Aspek van volwassenheid is die vrywillige (in vryheid) aanvaarding van die gesag van behoorlikheidseise, waarvan die opvoeder eintlik die verteenwoordiger is. Die behoorlike hang weer nou saam met die sedelike en die aard van die sedelike is altyd slegs te sien i.v.m. die religieuse. Wie dus sinvol wil besin oor vryheid en gesag, kan sonder lewensbeskoulike gegewens, wat in die religie wortel, nie verder as die formele vorder nie.

---

58. Pistorius, op. cit., p. 83.

59. Vgl. par. 5.2.4 hierbo.

60. Gunter, C.F.G. Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, p. 131.

61. Ibid., p. 133.

62. Ibid., p. 138.

#### 5.2.7.2 Tug in die opvoeding

Tug is 'n gesagsmiddel waardeur die kind gelei word tot die regte gebruik van sy vryheid. Die uitdrukking regte gebruik plaas dadelik die hele kwessie van tug in die gebied van die behoorlike waaroor die fenomenologiese wetenskap nie kan besin nie. Beskouinge oor tug word bepaal deur die doel van die opvoeding, die kinderantropologie en die plek van vryheid en gesag in die opvoeding.

Uit die ervaringsgegewens aangaande die opvoedingsgebeure kan dus slegs afgelei word dat daar tug in die opvoedingsgebeure voorkom. Weens sy wetenskapsbeskouing is die fenomenoloog ook hier daarop aangewys om hom te beperk tot 'n beskrywing van tug soos dit in bepaalde ideologiese begronde opvoedingspraktyke voorkom. Dat dit ook vir hulle onbevredigend is, blyk uit die volgende. Gunter sluit sy gedagtes oor tug in sy fenomenologiese werk af met 'n aanhaling uit Brillenburg-Wurth se Zedelijke Opvoeding wat verwys na 'n "bijbelse opvoeding", waarin tug om Godgegewe orde gaan, wat in die opvoeding ten alle koste eerbiedig moet word.<sup>63)</sup> Na sy frontverandering pleit selfs Oberholzer vurig vir die behoud van simpatieke gesagsleiding (wat tug moet insluit T.J.T.) in die opvoeding. Hy sê: "Dissipline (wat 'n resultaat van tug is T.J.T.) is die konstant aanwesige gesindheid teenoor en gehoorsaamheid aan 'n Mag (dit word aanvaar dat hy hiermee God bedoel T.J.T.) groter as enigeen en elkeen, nie 'n mag wat dreig om te wreek en te ver= geld nie, maar 'n Liefdesgrootheid wat daartoe opwek en

---

63. Gunter, C.F.G. Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, p. 151-2.

ons daarvan bewus maak dat ons meer is as wat ons van onself weet en meer moet as net onself."<sup>64)</sup>

#### 5.2.8 Die plek en rol van die opvoeder in die opvoeding

Wat onder die begrip opvoeder verstaan word, is reeds aangedui. Besinning oor die aspek van die opvoeding val ook buite die bevoegdheidsveld van die fenomenologiese Opvoedkunde. Ten opsigte van die onderwyser-opvoeder kan slegs maar gesê word dat sodanige persone in sekere opvoedingsituasies aanwesig is. Oor sy plek en rol, sy roeping en taak, sy gesagsposisie, ens. kan geen oordeel gevel of aanbevelings gemaak word nie. Uit ervaringsgegewens kan sy menslik-sedelike kenmerke en verpligtinge afgelei word of kan sy plek en rol in 'n bepaalde praktyk beskryf word. Wie egter wil deurdring tot die grond van sy rol en plek sal buite die ervaring daarvoor moet gaan soek.

Daarom verklaar Gunter ook in sy fenomenologiese werk "n Mens se antwoord op die vraag na die wese en doel van die opvoeding en die daarmee korresponderende taak of funksie van die opvoeder word hoofsaaklik bepaal deur sy besondere wêreld- en lewensbeskouing, in sonderheid sy lewensbeskouing of mensbeskouing." Na bg. bewering behandel hy die naturalistiese en idealistiese siening van die opvoeder en beoordeel dit as eensydig en daarom onbevredigend. Daarna gaan hy oor tot 'n siening van die opvoeder vanuit die opvoedingsverskynsel self, maar sluit dit af met 'n Christelike siening van die opvoeder.<sup>65)</sup>

---

64. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 360.

Vgl. ook p. 354-360.

65. Gunter, C.F.G. Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, p. 81-93.

Pistorius gee slegs aandag aan die opvoeder binne bepaalde opvoedingsfilosofieë, maar doen dit nie waarderingsvry nie.<sup>66)</sup>

Wat die opvoeder betref, het die fenomenologiese Opvoedkunde dan ook geen wetenskaplike bydrae te maak nie, omdat sy kenbronne hom ook hier in die steek laat.

#### 5.2.9 Die sin van die opvoeding

Die onvermoë van die fenomenologiese Opvoedkunde om op die aspek van die opvoeding lig te werp, erken Pistorius ruitelik as hy sê: "Die uiteindelijke 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."<sup>67)</sup> Ook Langeveld voorsien dat die fenomenologiese metode hom nie tot die sin van die opvoeding sal kan lei nie. Hy sê: "Dit verskijnsel (opvoeding T.J.T.) willen wij voorlopig alleen als zodanig analyseren. Wij willen het niet interpreteren uit een andere bron dan uit zichzelf, al weten wij wel dat er de mogelijkheid bestaat dat de uiteindelijke zin er van pas begrepen kan worden, wanneer wij het opnemen in een omvattende interpretatie van wijsgerige, resp. wereldbeschouwelijke aard."<sup>68)</sup>

Oberholzer worstel ook nie as wetenskaplike met die vraag na die sin van die opvoeding nie. Die ervaring kan daarop nie lig werp nie; daarom moet hieroor na openbaringsgewens gegryp word en daaruit kan, uit fenomenologiese oogpunt, geen wetenskap voortkom nie.

---

66. Pistorius, op. cit., p. 150.

67. Loc. cit.

68. Langeveld, M.J. Beknopte Theoretische Paedagogiek, p. 20.

### 5.2.10 Voorlopige samevatting

Uit die bostaande kan afgelei word dat die fenomenologiese Opvoedkunde in der waarheid geen bevredigende oplossings vir opvoedkundige probleme bied nie. Dit bly inderdaad tot die formele beperk<sup>69)</sup> en is inhoudloos, ja, selfs doods en bloedloos;<sup>70)</sup> vandaar dat selfs die vurigste fenomenoloog daartoe verlei word om hulle so hoog geagte wetenskap te bederf met gegewens uit die lewensbeskoulike denke wat volgens hulle slegs op na-wetenskaplike vlak gevind behoort te word.<sup>71)</sup>

Met die verwysing na die implikasies van die fenomenologiese wetenskapsbeskouing vir die bogenoemde opvoedkundige vraagstukke, kan egter nog nie volstaan word nie. Dit alleen sal 'n skewe beeld van die fenomenologiese Opvoedkunde weerspieël. Oberholzer is van mening "dat die beoefenaar van die pedagogiese wetenskap ten opsigte van die ontwerp en fundering van sowel pedagogiese kategorieë as kriteria met die kern en die kroonproblematiek van die prinsipiële pedagogiek as essensieel essensie-pedagogiek te doen het".<sup>72)</sup> Daarom moet vervolgens ook gelet word op die implikasies van die fenomenologiese wetenskapsbeskouing vir enkele van die pedagogiese kategorieë en kriteria. Dit word hoofsaaklik gedoen aan die hand van die werk van Oberholzer wat hom die volledigste daarvoor uitlaat.

---

69. Oberholzer, C.K. Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, p. 314.

70. Landman en Gous, op. cit., p. 37.

71. Ibid., p. 41-2.

72. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 108.

5.3 DIE IMPLIKASIES VAN DIE FENOMENOLOGIESE WETEN=  
SKAPSBESKOUIING VIR:

5.3.1 Pedagogiese kategorieë

5.3.1.1 Wat is pedagogiese kategorieë?

Gunter beskryf pedagogiese kategorieë as universalialia in terme waarvan opvoeding as sodanig bedink, deurskou en beskrywe kan word en wat orals en altyd op opvoeding van toepassing is ongeag enige spesifieke kwaliteite of feitlikhede van opvoeding. Daardeur word m.a.w. die wese of essensie van die opvoeding uitgespreek, aan die lig gebring of geopenbaar.<sup>73)</sup> Landman en Gous stel dit so: "Pedagogiese kategorieë druk iets fundamenteels uit aangaande die pedagogiese perspektief, met ander woorde, pedagogiese kategorieë is die verwoording van die fundamentele strukture van die pedagogiese. Dit is spraakkundige vorme waardeur die pedagogiese hom openbaar. Dit is grondduidinge aan die hand waarvan die pedagogiese perspektief in sy essensie, sy betekenisvolheid, sy fundamenteelheid, beskryf kan word. Dit definieer die eksistensie van die kind-in-opvoeding as sodanig."<sup>74)</sup>

Anders gestel is pedagogiese kategorieë dan bedinkingsaangeleenthede, eienskappe of kenmerke wat eie aan die opvoedingsverskynsel is en wel so eie daaraan dat die verskynsel daarsonder nie meer sal wees wat dit is nie. Daarsonder sal die verskynsel dan ook nie bedink en beskrywe kan word nie. Volgens die fenomenologiese visie moet die pedagogiese dan ook slegs in terme van dié kategorieë bedink en beskryf

---

73. Gunter, C.F.G. Fenomenologie en Fundamentele Pedagogiek, p. 108.

74. Landman en Gous, op. cit., p. 48-9.

word en nie in terme van bv. teologiese kategorieë nie. As dit sou gebeur, boet die Pedagogiek sy outonomie in en is daar geen sprake meer van pedagogiese denke en daarom ook van Pedagogiek as wetenskap nie.

Dit alles kom daarop neer dat, a.g.v. die fenomenologiese benaderingswyse, die opvoedingsverskynsel aan die hand van kategorieë uit homself en in terme van homself beskryf, verklaar en verstaan wil word, en nie in terme van kategorieë wat nie van pedagogiese aard is nie. Dit wil dus nogeens wees, 'n terugkeer na die saak van die opvoeding self; 'n beskrywing van die waarheid in sy daarheid soos dit is en nie soos dit behoort te wees nie.<sup>75)</sup>

#### 5.3.1.2 Die kategorie van steungewing

Tereg sê Oberholzer dat die pedagogiese gebeure inderdaad 'n steungewende is, dat waar daar geen steungewing deur 'n volwassene aan 'n kind plaasvind nie en dit deur die kind aanvaar word nie, daar geen sprake van opvoeding kan wees nie. Hy sê verder: "Wie in die opvoedingsgebeure geen steungewing kan bespeur nie, verlaag dit tot prosesmatigheid en is menswees ook as kindwees loutere organisme-wees in voortdurende aanpassing by die steeds veranderende omstandighede. Pedagogiese steungewing beteken om aan die roepende nog-nievolwassene daardie beeld te reik aan die hand waarvan hy kan word wat hy as mens behoort te wees."<sup>76)</sup>

Andermaal laat sy fenomenologiese benaderingswyse vir Oberholzer hier op die ontbrekende stuit. Wat hy aanbied, is slegs 'n halwe waarheid, omdat sy benaderingswyse hom af=

---

75. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 256-264.

76. Ibid., p. 266.

sny van die Waarheidsbron waarin die sin van steungewing op= gesluit lê. Vae abstraksies, soos steungewing aan die kind tot die word wat hy behoort te wees, kan enige Opvoedkunde tot sy voordeel ontbeer. Steungewing deur 'n mens sonder God lei nêrens heen nie en 'n beeld van wat die kind behoort te wees sonder die beeld van Christus kan slegs dié wat Hom nie ken nie, bevredig.

#### 5.3.1.3 Die kategorie van verwagting

Oberholzer noem die kategorie van verwagting een van die pedagogiese grondkategorieë, want as antropologiese kategorie sluit dit aan by die oerfeit, fait primitif, aangaande menswees, nl. sy ontiese ongeslotenheid. Hy sê ook dat die kategorie van verwagting sentraal binne die groot veld van sinsopenheid lê, waarbinne alle gebeure, ook dié van intermenslike aard, sig afspeel. Die opvoedings= gebeure impliseer 'n afwagtende verwagting aan die kant van die volwassene om aan die kind steun te verleen, terwyl die kind in die verwagting leef om ontmoet te word ter wille van die steun deur die volwassene.<sup>77)</sup>

Die bostaande bevat nog 'n halwe waarheid. Die kind verwag nie alleen steun van die volwassene nie. Eerstens is sy noodroep tot God gerig van Wie alleen ware steun kan kom.<sup>78)</sup> Ook is volwassenes nie afwagtend om hulp te verleen t.w.v. hulself of 'n kind nie, maar t.w.v. God wat hulle daartoe roep om sy kinders op te voed.

---

77. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 266-9.

78. Schutte, B.C. Die roepingsgedagte in die Opvoedkunde. C.O.V.S.A.-studiestuk nr. 3, p. 5.

#### 5.3.1.4 Verdere kategorieë

Die oorblywende kategorieë, nl. dié van toekomstigheid, ontmoeting, normatiwiteit, ongeslote gesitueerdheid, veilige ruimte, eksplorasië, simpatieke gesagsleiding, vryheid-tot-verantwoordelikheid en volwassenheid, deur Oberholzer genoem,<sup>79)</sup> en watter ander ookal,<sup>80)</sup> kan almal op dieselfde wyse ontleed word. Telkens sal egter gevind word dat langs fenomenologiese weg daar nie tot die fundamentele daarvan deurgedring kan word nie. Die fenomenoloog kan trouens nie tot die fundamentele deurgedring nie, in elk geval nie tot dit wat die Christen, wat hom nie blind staar teen die hier en nou nie, onder fundamenteel verstaan nie. Die fenomenoloog stuit teen sy ontologie wat hom beperk tot die immanente, want as hy wetenskap beoefen, sien hy die transendente nie raak nie.

Die volgende bewering van Oberholzer verdien nog aandag: "Na die beskeie oordeel van die skrywer bestaan daar geen moontlikheid vir 'n verdere teruggryp ter bedinking van menslike fenomene nie as juis die genoemde feit van sinsopenheid. Dit is 'n fait primitif. Daar word dikwels van 'n religieuse apriori gepraat. Onteenseglik is die daar, maar dan lê hierdie apriori nie ten grondslag van ontiese ongeslotenheid nie; dit lê daarbinne. Die religieuse apriori bring nie sinsopenheid voort nie; dit is 'n kenmerk en 'n ontvouing as 'n vergestaltung daarvan. Die idee van 'n religieuse apriori kan dan ook as 'n wyse van ontologiese verantwoording beskou word van wat onties gegee is. Daar is

---

79. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 269-288.

80. (a) Gunter, C.F.G. Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde, p. 107-112.

(b) Landman en Gous, op. cit., p. 52-69.

ook ander ontologiese kategorieë soos die skeppingsbeginsel, die wetsidee, sedelike selfbewussyn, persoon, subjekwees, eksentrisiteit, vryheid, verantwoordelikheid, eksistensie, transendensie, ensovoorts. Basies aan al hierdie kategorieë lê dié van ongeslotenheid. Waarom dat die mens ongeslotenheid is, weet geen mens nie; dit is geheimenis en hierin skuil ook die misterie van ons menswees."<sup>81)</sup> Dit verklaar eintlik die gronde van sy wetenskapsbeskouing, sy wetenskaplike Antropologie en sy Opvoedkunde. As bg. aanhaling reg begryp word, beteken dit o.a. dat die mens synsopenheid is en as gevolg daarvan 'n religieuse wese is. Sy religieusiteit spruit dus nie uit God nie, maar uit sy synsopenheid wat miskien uit God mag spruit as hy 'n gelowige is. Daarmee is Oberholzer en sy geesgenote finaal afgesny van Gods openbaring. Vir hulle sal die mens en die opvoeding dus tot in der ewigheid 'n misterie bly. Hulle Opvoedkunde sal nooit die formele oorskry nie en die kloof tussen 'n teorie wat los van God staan en 'n praktyk wat op God gerig wil wees, sal solank dit bestaan, nie oorbrug word nie.

### 5.3.2 Pedagogiese kriteria

#### 5.3.2.1 Wat is pedagogiese kriteria?

Anders as die pedagogiese kategorieë wat "n suiwer newestellende aangeleentheid, dus 'n deskriptief-onderskeidende van wat is ook in sy eventueel teëstellende opset" is, is die pedagogiese kriteria noodwendig teëstellend omdat dit die waardering of beoordeling van die aktuele gebeure in konkrete situasies behels.<sup>82)</sup>

---

81. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 267.

82. Ibid., p. 257-9.

Pedagogiese kriteria is dus maatstawwe of norme waarvolgens die opvoedingsgebeure beoordeel kan word. Aan die hand daarvan word die pedagogiese kwaliteit, effektiwiteit en toelaatbaarheid van die opvoeder se opvoedingsbemoenings, d.w.s. sy opvoedingshandeling, nl. wat hy doen en nie doen nie, getoets en beoordeel. Daardeur word bepaalde vereistes aan die opvoeder gestel waaraan hy verplig is om te voldoen as hy die naam opvoeder wil dra. Ook stel dit eise aan die opvoedingshandeling waaraan dit moet voldoen om as opvoeding te kwalifiseer.<sup>83)</sup> Oberholzer sien die pedagogiese kriteria as norme wat die pedagogiese toelaatbaarheid of ontoelaatbaarheid, die goed- of afkeurenswaardigheid van die gebeure soos dit in die hier-nou vergestaltung vind, moet beoordeel.<sup>84)</sup>

Fenomenologies gesien is dit egter nie norme wat uit die lewens- en wêreldbeskouing of uit 'n ander vakwetenskap afgelei is nie, maar uit die ontisiteit van die pedagogiese gebeure self. Oberholzer stel dit pertinent so: "Pedagogiese beoordeling beteken dus pedagogiese goed- en afkeuring van die aktuele pedagogiese gebeure aan die hand van egte pedagogiese kriteria wat fenomenologies deurskou en onties gefundeer is en wat op noodwendigheid en algemeenheid aanspraak maak."<sup>85)</sup> Elders stel hy dit nog sterker: "Die ontwerp van pedagogiese kriteria vir die beoordeling van die pedagogiese gebeure is die uitkoms van 'n fenomenologiese benaderingsingesteldheid en daarvan alleen. Hiermee word regstreeks te kenne gegee dat pedagogiese kriteria as waar-

---

83. Gunter, C.F.G. Fenomenologie en Fundamentele Pedagogiek, p. 112-3.

84. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 257.

85. Ibid., p. 258.

deringsmaatstawwe nie uit 'n lewensopvatting in sy partiku= liere eisestellende opset afleibaar is nie en dat indien hulle daaruit afgelei sou word dit nie by implikasie beteken dat hulle pedagogies verantwoordbaar is nie. Pedagogiese verantwoordbaarheid net soos pedagogiese kategorieë-ontwerp moet op onomstootlike synsfeite in hulle noodwendigheid en algemeengeldigheid steun."<sup>86)</sup>

#### 5.3.2.2 Algemene implikasies

Die feit dat die pedagogiese kriteria wat **hier** ter sprake is langs fenomenologiese weg uit die verskynsel af= gelei word, hou al klaar in dat dit die werklik fundamentele denker nie sal bevredig nie. Tussen die fenomenoloog en die beoefenaar van die Christelike wetenskap is daar 'n onoor= brugbare kloof, veral t.o.v. hulle opvattinge oor die fun= damentele.

Opvoeding is onteenseglik 'n daad wat, aan die hand van norme, gerig is op die verwesenliking van 'n doel wat normatief bepaal word. Die moontlikheid om enige handeling of doelstelling in terme van homself te evalueer, word ern= stig bevraagteken. Vir 'n sinvolle beoordeling van 'n bepaalde praktyk tussen mense moet ook van norme buite die verskyn= sel gebruik gemaak word, soos bv. van etiese, estetiese, juridiese, ekonomiese en religieuse norme. Vir die opvoeding geld bv. ook die etiese norm. Opvoeding is dan nie net eg of oneg nie, dit kan ook goed of sleg wees.<sup>87)</sup> Die aan= wending van norme wat buite die verskynsel lê, val vir die fenomenoloog op die vlak van die na-wetenskaplike, want dit sou nie op universaliteit kan aanspraak maak nie. En tog

---

86. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedago= giek, p. 316.

87. Vgl. par. 2.3.5 hierbo.

bestaan daar, soos vir die waarheid,<sup>88)</sup> 'n universeel geldige norm vir die etiese, estetiese, ens. of almal dit aanvaar of nie.

Die fenomenologies-ontwerpte kriteria sal verder kriteria vir 'n inhoudlose opvoedingspraktyk moet bly, want die inhoudelike van menswees, dankbaarheid, gesag, behoortheidseise, vryheid, ens. is immers alleen van die partikuliere te verkry.

#### 5.3.2.3 Die kriterium van menswees as persoonwees

Dié kriterium stel as eis aan die opvoeding dat die kind nie tot objek gedegradeer moet word nie; dat sy waardigheid nie aangetas word nie; dat hy nie as middel tot 'n doel behandel moet word nie; dat hy in geen opsig geskaad mag word of toegelaat word om homself te skaad nie.<sup>89)</sup>

Of die kriterium uit die verskynsel afgelei is, is 'n ope vraag. Spreek dit nie van 'n bepaalde mensbeskouing nie? Vir die Christen is dit terloops aanvaarbaar. Daarmee verloor dit egter sy universaliteit of algemeengeldigheid, wat volgens die fenomenologiese siening op eenstemmigheid tussen ideologieë berus. Die naturalis, kommunis en pragmatist sal hier egter nie die hele pad van wetenskapsbeoefening saam bewandel nie.<sup>90)</sup>

#### 5.3.2.4 Die kriterium van simpatieke gesagsleiding

Om as opvoeding te kwalifiseer moet 'n handeling met die oog op opvoeding 'n werkende gesagsmoment bevat. Waar gesag

---

88. Van Wyk, J.H. Kommentaar by enkele trekke van die sogenaamde fenomenologiese pedagogiek. C.O.V.S.A.-studie-stuk nr. 3, p. 6.

89. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 317.

90. Ibid., p. 19.

afwesig is, daar is die pedagogiese nie aanwesig nie.<sup>91)</sup>

Formeel gesproke is die bostaande in 'n groot mate waar. Of daar egter wel gesag aanwesig is in die geval van opvoeding deur die voorbeeld van die volwassene (dit wil hier nie bloot as vorming gesien word nie), is 'n saak waaroor nog besin moet word.

Die stel van gesag as eis vir alle opvoeding sonder om die bron daarvan te vermeld, maak dit steriel vir alle praktike. Die bron daarvan sal die aard daarvan bepaal.<sup>92)</sup> Daar sal beslis verskil wees tussen opvoeding op grond van Goddelike gesag en opvoeding op grond van 'n gesag wat nie uit God wil wees nie.

Dit sou interessant wees om te weet of die skeiding tussen God en gesag nie dalk die aanleiding was tot die algehele opskorting van gesag en die gevolglike permissiewe "opvoeding" van vandag nie.

#### 5.3.2.5 Die kriterium van self-iets-moet-doen

Opgesluit in die synsongeslotenheid van die mens lê die feit dat die kind self iemand wil word. Daardie iemand wat hy egter wil word, moet hyself word. Derhalwe kan daar nie van opvoeding sprake wees as die kind nie die geleentheid kry en boonop opgeroep word om self iets te doen nie. Om alles vir 'n kind te wil doen en hom sodoende die geleentheid ontnem om sy volwassene-wording self te bewerkstellig, beteken om hom nie op te voed nie.<sup>93)</sup>

Die inhoudloosheid van hierdie kriterium laat dit

---

91. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 321.

92. Vgl. par. 5.2.7.1 hierbo.

93. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 321-2.

ook in die lug hang. Die doen van iets deur die kind is nog geen waarborg vir opvoeding nie. Eers as die kind oorgaan tot sinvolle handeling wat in verband met 'n spesifieke opvoedingsdoel staan, vind daar opvoeding plaas.

#### 5.3.2.6 Die kriterium van die geldigheid van behoorlikheidseise

Dié kriterium eis van die opvoedingshandeling dat, as dit opvoeding wil wees, dit gerig moet wees op die goedkeuring van die behoorlike en die afkeuring van die onbehoorlike. Waar die behoorlike dus nie goedgekeur, erken en aangeprys word en die afkeurenswaardige nie met alle mag bekamp word nie, vind geen opvoeding plaas nie.<sup>94)</sup>

Ook hierdie kriterium gaan in die praktyk nie op nie. Goed- of afkeuring geskied aan die hand van lewensbeskoulike norme. 'n Opvoeder mag op grond van sy lewensbeskouing so 'n verdraaide opvatting van die behoorlike hê dat hy die universeel goeie afkeur en die kwade aanprys. Sou dit dan nog opvoeding wees?

#### 5.3.2.7 Verdere kriteria

Oberholzer noem naas bogenoemdes nog die kriteria van:

- (a) Verstaan en beantwoording van die nood van die noodhebbende,
- (b) geslaagdheid van die affektiewe geborgenheid,
- (c) dankbaarheid,
- (d) behoort-te-wees,
- (e) die verowering van vryheid en
- (f) dié van normsentrisiteit.<sup>95)</sup>

---

94. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 323-4.

95. Ibid., p. 317-325.

Daar mag nog baie meer wees en hulle kan ook anders genoem word.<sup>96)</sup> By nadere ontleding sal egter ook blyk dat hulle nie uit die verskynsel spruit nie of nie maatstawwe of norme is waaraan opvoeding getoets of beoordeel kan word nie.

Beoordeling of waardering veronderstel noodwendig 'n absolute aksiologiese dogma. Sonder lewensbeskoulike of metafisiese opvattinge is beoordeling van wat ookal onmoontlik.<sup>97)</sup>

Oberholzer se aanspraak dat sy fenomenologies ontwerpte pedagogiese kriteria nie slegs formeel nie, maar ook materieel is en dat dit met noodwendigheid en universaliteit geld,<sup>98)</sup> moet as vals afgewys word.

Vir sover dit formeel is, mag daar ooreenstemming tussen die aanhangers van verskillende opvoedingsfilosofieë wees. Sodra dit egter materieel sou word, sal slegs Oberholzer en sy navolgers dié pad van wetenskapsbeoefening bewandel. Hierdie laaste gedagte word deur Gunter bevestig.<sup>99)</sup>

Hier geld dus weer eens as besware teen die fenomenologiese Opvoedkunde dat dit weens die inhoudloosheid daarvan geen ware kriteria kan ontwerp of onderskei nie en, dat sodra daar inhoud aan gegee word, die grense van die fenomenologie oorskry word.

---

96. Gunter, C.F.G. Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde, p. 112-126.

Vgl. ook Landman, W.A. Op soek na pedagogiese kriteria.

97. Landman en Gous, op. cit., p. 59.

98. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 325.

99. Gunter, C.F.G. Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde, p. 126 en 194-5.

#### 5.4 SAMEVATTING

In die bostaande is 'n beknopte uiteensetting gegee van sekere implikasies van die fenomenologiese wetenskapsbeskouing vir die Opvoedkunde. Daar is aangetoon dat daar heelwat besware teen 'n Opvoedkunde wat uit 'n sodanige wetenskapsbeskouing spruit, geopper kan word. Daarvan wil die volgende hier beklemtoon word.

Tereg beskryf Schutte die fenomenologiese Opvoedkunde as betreurenswaardig armoedig.<sup>100)</sup> Vanuit fenomenologiese standpunt word veel oor die opvoeding gespreek maar weinig daarvan gesê, omdat langs fenomenologiese weg nooit verder as die immanente geskou kan word nie.<sup>101)</sup> In sy soeke na die waarheid bly die fenomenoloog, weens sy wetenskapsbeskouing, steeds van die Bron van Waarheid afgesny. Derhalwe sal sy visie op die opvoedingsverskynsel steeds beperk bly, sal hy altyd met 'n halwe waarheid tevrede moet wees en nooit meer as 'n parsiële Opvoedkunde kan lewer nie.<sup>102)</sup>

Die vernaamste besware teen die fenomenologiese Opvoedkunde, waarop in hoofstuk 6 verder ingegaan word, is egter die volgende: Eerstens herberg die verheffing van die wetenskap, dus ook die Opvoedkunde, tot 'n doel op sigself, 'n ernstige verabsoluttering van kosmiese dinge. Vir die Christen kan alle dinge alleen in hulle Godebetrokkenheid sinvol wees, alleen God bestaan ter wille van Homself.<sup>103)</sup> Tweedens sluit die fenomenologiese dualistiese siening van die werklikheid, nl. 'n werklikheid wat is en 'n **werklikheid**

---

100. Schutte, B.C. Die roepingsgedagte in die Opvoedkunde. C.O.V.S.A.-studiestuk nr. 5, p. 13.

101. Schoeman, op. cit., p. 314.

102. Ibid., p. 185.

103. Ibid., p. 172.

wat behoort te wees, aan by die uitspraak van Haeckel dat die geloof begin waar die wetenskap ophou. Dit is 'n tipiese humanistiese stelling wat in diens van die ongeloof staan en impliseer dat:

- (a) die eenheid van die werklikheid verbreek word in 'n sg. geestelike en nie-geestelike sfeer;
- (b) die eenheid van die menslike persoonlikheid verbreek word, want hy sou religieus en empiries afsonderlik kan beoordeel;
- (c) die eenheid van geloof en wetenskap verbreek word, want jy sou een ding kon glo en 'n ander as wetenskaplike feit aanvaar, d.w.s. Christen wees met jou hart en heiden met jou verstand.<sup>104)</sup>

Derdens word ernstige bedenkinge gekoester teen die sg. standpuntlose standpunt of fenomenologiese standpunt. Ten opsigte daarvan sê niemand minder nie as Gunter: "Neutraliteit by die mens, ook by die mens van die wetenskap, is per slot van rekening 'n illusie, veral wanneer hy met die vrae na die hoogste werklikhede soos bv. hierdie finale vrae na die syn en die sin van die mens en sy opvoeding gekonfronteer word, omdat menslike bestaan altyd 'n bestaan in 'n bepaalde situasie is: sy besondere situasie in die wêreld van waaruit hy waarneem, dink, interpreteer, kies en handel." 'n Kleurlose neutraliteit is onmoontlik, omdat dit onverenigbaar is met mens-wees.<sup>105)</sup>

Op die implikasies wat die fenomenologiese Opvoedkunde vir die Christelike onderwysersopleidingsinrigting kan hê, word in die volgende hoofstuk gelet.

---

104. Venter, E.A. Wysgerige temas, p. 136.

105. Gunter, C.F.G. Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde, p. 194.

HOOFSTUK 6. DIE CHRISTELIKE ONDERWYSERSOPLEIDINGSIN-  
RIGTING EN DIE PLEK EN ROL VAN DIE OP-  
VOEDKUNDE DAARIN

6.1 DIE ONTSTAANSGRONDE VAN 'N ONDERWYSERSOPLEIDINGS-  
INRIGTING

Onderwysersopleidingsinrigtings, ongeag of dit onderwyskolleges, fakulteite van universiteite of departemente van kolleges vir gevorderde tegniese onderwys is, het hul ontstaan te danke aan 'n behoefte dat bekwame, beroepsopgeleide onderwysers die ouers, as primêre opvoeders, in hulle opvoedende en onderwysende taak moet bystaan. Die behoefte aan 'n sodanige inrigting spruit dus uit die omstandighede van 'n bepaalde ouergemeenskap op 'n bepaalde tyd.

Dié soort inrigting is dan ook in die Westerse kultuur geen ou instelling nie. By ander kultuurgroepe, bv. die Boesman, word dit nog nie aangetref nie, omdat dié ouers nog die opvoeding en onderwys van hulle kinders self kan behartig. In teorie is dit dan ook moontlik dat die bestaande sodanige inrigtings weer mag verdwyn as die ouers weer die onderwys van hul kinders self kan behartig.

Die hedendaagse onderwysersopleidingsinrigting bestaan wel, omdat sekere ouers daaraan behoefte het om met die onderwys van hulle kinders gehelp te word. Die behoefte spruit uit die feit dat die moderne beskawingspatroon eise t.o.v. die onderwys stel waaraan die ouers alleen nie kan voldoen nie.

Enkele faktore wat aanleiding tot die behoefte aan hulp gee, is die volgende:

- (a) Om 'n behoorlike bestaanswyse te kan vind, is die ouer verplig om hoogs gespesialiseerd te wees; gevolglik is hy nie goed onderlê in alle wetensgebiede nie.
- (b) Van die kind word 'n groot mate van algemene en gespesialiseerde kennis vereis wanneer hy die volwasse gemeenskap betree. Sy opleiding moet dus deur vakspesialiste waargeneem word.
- (c) Op opvoedkundige gebied vind ook 'n snelle uitbreiding van kennis plaas, waarmee die ouers nie tred kan hou nie. Vir die interpretasie, beoordeling en implementering van die nuwe opvoedkundige gegewens, is 'n deeglike opvoedkundig-wetenskaplike agtergrond en volgehoue aandag nodig.
- (d) Weens die snelle veroudering van kennis kan dit na 'n kort tydsverloop nie meer met vrug in die opvoeding aangewend word nie.

Die hulp wat die ouers verlang, hang af van die opvoedingsdoelstellings wat hulle nastreef en van die aspekte daarvan wat hulle nie self kan behartig nie. 'n Ouergemeenskap wat sy kinders in totaliteit wil opvoed, d.w.s. ten opsigte van die liggaamlike, intellektuele, sosiale, psigologiese, sedelike, religieuse, ens. aspekte, sal hulp nodig hê t.o.v. al die aspekte wat die ouers nie self kan behartig nie. Omdat die behoefte afhang van die opvoedingsdoelstellinge, sal elke groep ouers, wat saamgebind word deur 'n eie lewensbeskouing, hulp van 'n bepaalde aard verlang. Daar sal dus t.o.v. opleidingsinrigtings gedifferensieer moet word.

Die Christenouers sien opvoeding as 'n direkte opdrag van God aan hulle. Die ouers is dus die primêre opvoeders en verantwoordelik aan God. Daarom benodig die Christelike

ouergemeenskap die hulp van 'n bepaalde soort onderwyser, nl. 'n onderwyser met bepaalde bekwaamhede wat hy inherent besit en wat hy aan 'n bepaalde soort inrigting vir die opleiding van onderwysers ontvang het. Vir 'n sodanige inrigting moet die Christenouer sorg, daar gelaat of hy dit self inisieer of deur die kerk of staat tot stand laat bring.

Die feit dat die Christenouer hulp inroep by die opvoeding van sy kinders, onthef hom nie van sy verantwoordelikheid nie. Hoewel hy die hulp van die staat, kerk en gemeenskap, wat ook belang by die opvoeding van die kinders het, aanvaar, behou hy die finale verantwoordelikheid vir die opvoeding. Geroepe om sy kinders vir elke werk van God volkome toe te rus en getrou aan die doopbelofte, wil hy ook nie sy verantwoordelikhede op enige ander persoon of instansie afskuif nie. Hy wil nie deur die onderwyser verwaag word nie, want as dit sou gebeur, versaaak hy sy roeping en word hy 'n verskaffer van voedsel, kleding en behuising aan die kind.

Omdat die Christenouer weet dat hy tot verantwoording geroep sal word oor die opvoeding van sy kinders, is dit sy plig en reg om van die onderwyser te verwag dat hy hom sal bystaan om sy doelstellinge met die kind te verwesenlik. Op verwagtinge mag die ouer hom egter nie verlaat nie. Hy sal moet toesien dat die onderwyser se opleiding van so 'n aard is dat hy die gemelde verwagting van hom kan koester. Om sy verantwoordelikheid teenoor die Christenouer te kan aanvaar, moet die onderwyser minstens geskool wees in 'n besondere kennisgebied en die lewens- en wêreldbeskouing van die ouer, wat ook syne moet wees.

Die ouer en die onderwyser moet hulle daarvan vergewis

dat die kind 'n totaliteit is en dat die opvoeding van die onderwyser nie los van dié van die ouer kan staan nie. Die wanbegrip dat die onderwyser se bemoeienis met die kind tot die liggaamlike en verstandelike vlakke beperk is, moet uit die staanspoor verwerp word. Onderwys staan wetend of onwetend in diens van die opvoeding. Dit is trouens 'n middel tot opvoeding en ook deel daarvan. Die eenvoudigste brokkie kennis het vir die Christen opvoedende betekenis, want daardeur word die kind bewus van sy verhouding tot die wêreld, tot die mens en tot God. Hierin lê dan ook die wesenlike verskil tussen Christelike en nie-Christelike opvoedende-onderwys. Waar dit vir die nie-Christen gaan oor die verhouding van die kind tot die wêreld en hoogstens oor die verhouding kind-afgod, gaan dit by die Christen oor die verhouding kind-God.

In die lig van die bostaande is dit duidelik dat die Christenouer besondere belang het by die inrigting wat onderwysers vir sy kinders oplei.

## 6.2 DIE AARD VAN DIE CHRISTELIKE ONDERWYSERSOPLEIDINGS- INRIGTING

Afgesien van die bestaan al dan nie van Christelike onderwysersopleidingsinrigtings, behoort die aard daarvan bepaal te word deur die religie, lewens- en wêreldbeskouing en die daaruit opkomende opvoedingsdoel van die Christelike ouers. Dit is nie alleen hulle reg nie, maar ook hulle plig om sodanige inrigtings te eis. Hulle moet toesien dat die inrigtings in alle opsigte, in elke lesingslokaal en by die beoefening van elke ander aktiwiteit 'n Christelike

gees weerspieël. Om dit te bereik, sal gesorg moet word vir dosente wat oortuigde en praktiese Christene is, vir die aanbieding van elke vak uit Christelike perspektief, en dat elke buitemuurse aktiwiteit op 'n vaste Christelike grondslag staan.

Dit moet vermeld word dat hier in Suid-Afrika slegs baie beperkte kanale bestaan waardeur die ouers 'n aandeel in die oprigting en beheer van die inrigtings kan hê. Hulle het wel op indirekte wyse 'n seggenskap in soverre hulle verteenwoordigers verkies. Prakties het hulle egter geen seggenskap nie, omdat die inrigtings wat nie outonoom is nie, direk deur die staat beheer word. Prinsipieel gesien, is hier dus nie Christelike onderwysersopleidingsinrigtings in ons land nie. Dit word toegegee dat die belange van die Christenouer aan die meeste sodanige inrigtings in 'n mindere of meerdere mate tereg kom, weens die goedwilligheid van die dosente en die betrokke owerhede. Die ouers het egter geen waarborg dat dit so sal bly nie; gevolglik is die huidige toestand nie bevredigend nie. Weens dié toestand word hier verderaan verwys na die spesifiek Christelike onderwysersopleidingsinrigting, afgesien daarvan of dit bestaan of nie.

### 6.3 DIE DOEL VAN DIE CHRISTELIKE ONDERWYSERSOPLEIDINGSINRIGTING

Kortweg gestel het dié soort inrigting as doel om die studente wetenskaplik en lewensbeskoulik so te vorm dat hulle die opvoedingswerk van die Christenouer sal aanvul en uitbou. Dit het as taak om onderwysers te lewer wat saam

met die ouers, die kerk en die gemeenskap, die kinders sal opvoed tot Christelike volwassenheid.<sup>1)</sup> Om dit te kan volvoer, word baie hoë eise aan die inrigtings gestel. Op alles wat dit behels, word nie hier ingegaan nie. Hier word slegs gelet op die plek en rol van die Opvoedkunde aan 'n sodanige inrigting.

#### 6.4 DIE PLEK EN DIE ROL VAN DIE OPVOEDKUNDE AAN DIE CHRISTELIKE ONDERWYSERSOPLEIDINGSINRIGTING

Omdat onderwys 'n middel tot en 'n deel van opvoeding is en die kind nie afsonderlik opgevoed en onderwys kan word nie, vorm die vak Opvoedkunde die kern van die kurrikulum aan inrigtings vir onderwysersopleiding. As die wetenskap aangaande die opvoeding in al sy geledinge, vorm dit die basis waarop en die kern waarom die hele opleidingsprogram gebou moet word. Dit moet dien as saambindende grondslag wat sal verhoed dat die opleidingsprogram in onsamehangende onderafdelings versplinter. In die Opvoedkunde word na die grondslae van die opvoeding en onderwys gevra en die grondliggende beginsels nagespeur wat as rigtingwysers vir ander vakke en ook vir enige ander opvoedkundige aktiwiteit kan dien.

Die Opvoedkunde, soos verdeel in sy verskillende dissiplines, word aan die studente doseer met die oog daarop om aan hulle insig te gee in al die vraagstukke van die onderwyspraktyk,<sup>2)</sup> maar ook om aan hulle die beginsels te bied wat mag lei tot die oplossing van die probleme.

---

1. Strauss, H.J. Christelik-Nasionaal en C.N.O., p. 29.  
2. Du Toit, G.J. Onderwysersopleiding. Koers, 36:194, 1968.

Die dissiplines van die Opvoedkunde wat saam 'n eenheid behoort te vorm, belig die opvoedingspraktyk elk vanuit 'n besondere perspektief op die opvoedingsgebeure. Dissiplines word egter hier beskou as onderafdelings van die Opvoedkunde wat onderskei kan word op grond van drie kriteria. Dit moet nl. 'n eie kennisgebied en 'n eie besondere doel hê en meestal van eie metodes gebruik maak. Op grond van die kriteria bestaan daar eintlik net vier egte dissiplines van die Opvoedkunde,<sup>3)</sup> soos Coetzee reeds tereg aangedui het.<sup>4)</sup> Ander perspektiewe op die opvoeding moet as spesiale opvoedkundes<sup>5)</sup> beskou word, omdat dit nie aan die kriteria vir onderskeiding van dissiplines voldoen nie. Hier word eerstens gelet op die dissiplines.

(a) Teoretiese Opvoedkunde

Dié dissipline het as kennisgebied die grondslae en beginsels van die opvoeding. Dit maak gebruik van die metode van teoreties-sistematiese deurdenking en het as doel om alle kennis aangaande die opvoeding te sistematiseer en opvoedkundige kriteria op te stel. Dit is dan 'n normatiewe, prinsipiële, wysgerige, sistematiese wetenskap,<sup>6)</sup> en as sodanig is dit die kern- of saambindende dissipline.

Die Teoretiese Opvoedkunde lei die student tot insig in die verwantskap tussen opvoeding en lewens- en wêreldbeskouing (waarby mens- en Godsbeskouing ingesluit word), die grondslae, doel, inhoud en metode van die opvoeding.

---

3. Vgl. par. 3.3 hierbo.

4. Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p. 12-13.

5. Stoker, H.G. Christelike Opvoedkunde en sy plek in die sisteem van 'n Christelike wetenskap. C.O.V.S.A.-studie-stuk nr. 8, pp. 30 en 43.

Dit bied ook kriteria waaraan die opvoedingstelsels, soos gebaseer op verskillende lewens- en wêreldbeskoulike sisteme, getoets kan word. Saam met die Godsdiensonderrig en Geskiedenis is dit ook die taak van dié dissipline om die student lewensbeskoulik te oriënteer.<sup>7)</sup> Hierdie oriëntering is uiters noodsaaklik, want die onderwyser help met die opvoeding van kinders wat in die klimaat van 'n bepaalde lewensbeskouing tot volwassenheid moet gedy. Die oriëntering help die student ook om oor die verskillende opvoedingsfilosofieë 'n prinsipiële oordeel te kan vel.

(b) Empiriese Opvoedkunde

Dié dissipline neem as kennisgebied die feitelike in die opvoedingsgebeure, nl. die feite i.v.m. opvoedeling en opvoeder en die gebeure met die twee tydens die opvoedingshandeling. Dit maak gebruik van die empiriese metode en het ten doel om die feite bloot te lê en te sistematiseer sodat die opvoedingsgebeure behoorlik begryp en doeltreffend gerig kan word. Dit steun op die beginsels en norme van die Teoretiese Opvoedkunde, benut ook die gegewens van die Historiese Opvoedkunde en is gerig op die Praktiese Opvoedkunde. Dit leer die student om sy opvoedingspraktyk met die feitelike aangaande die kind en homself in verband te bring. Sonder dié gegewens kan die optimale resultate met die opvoeding nie behaal word nie.

(c) Praktiese Opvoedkunde

Dié dissipline neem as kennisgebied die opvoedingspraktyk. Enersyds maak dit gebruik van die teoretiese metodes van sistematiese waarneming en deurdenking wat uitloop op 'n beskrywing van die praktiese gebeure. Die be=

---

7. Du Toit, op. cit., p. 194.

skrywing is direk daarmee gemoeid om die praktyk te verbeter; derhalwe word die gegewens van die Teoretiese, Empiriese en Historiese Opvoedkunde in die beskrywing geïmplementeer. Andersyds maak dit gebruik van die praktiese metode, nl. by die praktiese onderwys.

Dié dissipline berei die student voor t.o.v. die hoe van die opvoeding. Dit bied aan die student 'n oorsig oor algemene en spesifieke onderwysmetodes en maak hom vertrouwd met en vaardig in die hantering van die metodes vir sy eie vakke.

(d) Historiese Opvoedkunde

Dié dissipline het die opvoedingsgebeure van die verlede as kennisgebied. Dit maak gebruik van die historiese metode. Dit het as doel om die opvoedingsgebeure van die verlede te ontleed en te beoordeel, sodat die ontstaanswortels van die huidige opvoeding beter begryp kan word. Die gegewens wat so versamel word, kan lei tot die beligting van die ander dissiplines.

Vir die student lei dit tot insig in die filosofiese strominge wat die opvoeding in die verlede beïnvloed het en dit help hom om die goeie uit die verlede in sy praktyk in te dra en die slegte te vermy.

(e) Spesiale Opvoedkundes

Naas die bogenoemde dissiplines word hedendaags ook praktyk gemaak van die Sosio-Opvoedkunde, Vergelykende Opvoedkunde, Terapeutiese Opvoedkunde, ens. Elkeen stel een of ander aspek of probleem van die opvoeding sentraal, maar dit raak meestal die kennisgebiede van een of meer van die dissiplines. Die Vergelykende Opvoedkunde mag bv. oor

die grense van al die dissiplines beweeg, afhange van wat vergelyk word.

Die belangrikheid van die perspektiewe op die opvoeding wil nie betwyfel word nie, maar die Opvoedkunde sal daarteen moet waak dat te veel aspekte tot dissiplines ontwikkel. Dit sal nie alleen die geheel verbreek nie, maar baie verwarring skep by die opleiding van onderwysers.

By die Christelike Opvoedkunde word die lig van die Skrif by elke dissipline en by elke spesiale Opvoedkunde as onontbeerlik beskou, want daarsonder is die Opvoedkunde onvolledig.<sup>8)</sup>

Aan die Christelike inrigting vir onderwysersopleiding word die Opvoedkunde beoefen met die oog daarop om die student vir sy toekomstige beroep te bekwaam. Die Opvoedkunde is dus geen akademiese interessantheid waarsonder die student ewe goed kan klaarkom nie.

Vir die Christen het die Opvoedkunde naas 'n beskrywende ook 'n voorskrywende funksie. Vir die student moet dit nie slegs beskryf wat is nie; dit moet voorskryf wat behoort te wees. Beoefening van die wetenskap Opvoedkunde as religieus-bepaalde handeling van die mens, wie se hele bestaan primêr religieus is, moet in diens van God en die medemens staan. Daarom het die Christelike Opvoedkunde as terrein van ondersoek die redes waarom sekere opvoedingsdoelstellings in die lig van bepaalde religieus-gekoose waarheidskriteria as aanvaarbaar al dan nie beskou kan word. Die Christelike Opvoedkunde maak dan ook, t.o.v. die praktyk wat daarna opsien om leiding en voorligting, sekere

---

8. Vgl. Van Wyk, J.H. Christelike Opvoedkunde, p. 11-16.

voorskrifte.<sup>9)</sup> Die Opvoedkunde word spesifiek bestudeer met die oog op die verbetering en bevordering van die opvoeding.

Die Christelike onderwysersopleidingsinrigting wil die student oplei tot bekwaamheid om die kind van Christenouers, wat eerstens ook kind van God is, op die weg na die mees waardevolle, d.i. God, te plaas. Daarom kan die student nie slegs kennis neem van sogenaamde universele kenmerke van die opvoeding nie. Hy moet spesifiek weet waaruit, waarom en waarheen dit in die opvoeding gaan. Daarom moet hy nie slegs kennis neem van die Christelike siening betreffende opvoedkundige aangeleenthede nie; dit moet op elke denkbare manier by hom tuisgebring word.

Die student moet verder met meer as 'n waarderingsvrye beskrywing van die verskillende opvoedingsfilosofieë en -praktyke gekonfronteer word. Hy moet opgelei, gevorm, ingeef word om daartussen te kies en dit na waarde te skat. Daarvoor moet hy voorsien word van lewensbeskoulike norme (kriteria) gegrond op die Woord van God. Vir die Christen is daar geen hoër en suiwerder norme nie.

---

9. Schoeman, P.G. 'n Krities-vergelykende studie van bepaalde grondtrekke van die Calvinisties-geïnspireerde en fenomenologies-georiënteerde pedagogiek in Suid-Afrika met verwysing na die versoeningsdilemma en C.F.G. Gunter, p. 160.

6.5 REDES WAAROM DIE FENOMENOLOGIESE OPVOEDKUNDE AFGEKEUR  
MOET WORD VIR GEBRUIK AAN DIE CHRISTELIKE ONDERWYSERS=  
OPLEIDINGSINRIGTING

6.5.1 Inleiding

Dit sou meer korrek wees om in die bostaande opskrif na fenomenologiese Opvoedkundes te verwys, want, soos aangetoon, is daar meer as een sodanige Opvoedkunde.<sup>10)</sup> Hier word egter om praktiese redes slegs na die mees radikale trekke van dié soort Opvoedkundes verwys.

6.5.2 Beoefening van 'n fenomenologiese Opvoedkunde is  
onmoontlik

Die wesenskenmerk van die fenomenologiese metode lê opgesluit in die epoché-stap, waarin die subjek van die wetenskapsbeoefening hom moet ontledig van al sy vorige ervaring, idees, teorieë, oordele en vooroordele aangaande die verskynsel wat ondersoek word. Hy moet alles voorlopig tussen hakies plaas en slegs na die spreke van die fenomeen luister.

Dit is 'n uitgemaakte saak dat dit menslik onmoontlik is. Die mens se rede kan nie onafhanklik van sy menswees in totaliteit funksioneer nie. Die religie wat op die mens beslag lê, deurdring elke daad, keuse of gedagte wat van hom uitgaan. So bv. kan die Christen nie anders as om as Christen met die fenomeen in dialoog te tree nie. Die geloof en die lewensbeskouing staan nie so los en isoleerbaar van die ander

---

10. Vgl. par. 4.3.2.1 hierbo.

geestelike funksies van die mens dat dit daarvan geskei en tussen hakies geplaas kan word nie. Die opeisende krag van die religie wat die lewensbeskouing onderlê, bepaal reeds watter kenmerke van die fenomeen opgemerk sal word, voordat tot skoue van die fenomeen oorgegaan word.<sup>11)</sup>

Die fenomenologie as teorie oor hoe tot kennis van die waarheid gekom kan word, kom dus ook op uit 'n bepaalde lewensbeskoulik gekleurde waardesisteem en is daarom ook nie so neutraal wetenskaplik soos dit graag wil wees nie. Die verwyf van die fenomeniste aan diegene wat hulle die teologiste noem, nl. dat lg. slawe van die sisteemdenke is, is ook op hulle van toepassing. Al verskil is dat die fenomeniste slawe van 'n afgod, nl. die mens met sy rede, is.

Heyns wys daarop dat die fenomeen opvoeding nie tot spreke gebring kan word as die band tussen die Skepper en die fenomeen vooraf deurgesny word nie. Dit is juis God wat die vermoë om te kan spreek, in die fenomeen lê. Wie dit dus los van God wil sien, het dit vooraf met stomheid geslaan. Wie die opvoeding wil begryp, moet na dié verskynsel, sowel as na die Skepper daarvan luister. Kennis van die fenomeen opvoeding is nie te bekom uit die dialoog tussen subjek en objek nie, maar uit die dialoog tussen subjek en objek en die Subjek (God) van beide subjek en objek. Wie na dié Subjek luister, is waarlik wetenskaplik.<sup>12)</sup>

'n Fenomenologiese Opvoedkunde wat homself wil losmaak van 'n bepaalde religieuse apriori, probeer die onmoontlike, want dit is iets waaraan die mens nie kan ontkom nie. Die

---

11. Vgl. Pistorius, P. Kaart en kompas van die opvoeding, p. 293-4.

12. Heyns, J.A. Opvoeding as fenomeen soos gesien vanuit Christelike standpunt, p. 4-6.

enigste moontlikheid is om die ware Christelike in te ruil vir 'n valse humanistiese. Uit lg. kan ook 'n wetenskap opkom, maar dit sal 'n valse wetenskap wees met slegs enkele waarheidsmomente. Ware wetenskap is slegs moontlik in die lig van Gods Woord.

Omdat die beoefening van ware Opvoedkunde langs fenomenologiese weg onmoontlik is, is dit gedoem om 'n valse Opvoedkunde te wees. So 'n Opvoedkunde mag die Christelike onderwysersopleidingsinrigting nie binne sy poorte toelaat nie. Dit berus op 'n valse religie en mag daarom die hele opleiding na dié valse religie verlei.

So 'n Opvoedkunde wat los van God wil staan en nie in die lig van sy Woord beoefen word nie, sal aan die Christelike inrigting wees soos 'n vals instrument in 'n orkes. Dit is die Bybel wat die mens die opvoeding in die regte perspektief laat sien. Die volgende woorde van Herbert is dan ook besonder goed van toepassing op die Opvoedkunde aan die Christelike onderwysersopleidingsinrigting. Hy sê:  
"The Bible offers to the educationist an attitude of life which is, I believe, of fundamental importance to him. Just in its insistence that there is one and only one rule alike in the world of nature of history and of human life - individual, social, national - it provides assurance. The many differing notes provided by the diverse subjects we teach are in fact part of a harmony and even a symphony whose author is both composer and conductor. In the new knowledge that is imparted there may well be a genuine thrill and even excitement as the child glimpses the vast reaches of the yet unknown. But the knowledge and even the unknown are related, even if we cannot always grasp the

relatedness. They are related not in themselves, but in the majestic purpose of the King Who is also the father, and not only of the individual child, but of all children and teachers and parents as so to an ever widening world."<sup>13)</sup>

6.5.3 Die vertrekpunt van die fenomenologiese Opvoedkunde is onaanvaarbaar.

Vir die Christen is die vertrekpunt van die fenomenologiese Opvoedkunde onaanvaarbaar. Fenomenoloë soek as vertrekpunt vir hulle wetenskapsbeoefening na iets wat vasstaan, na 'n universele feit wat bo alle twyfel bewysbaar is en deur almal, ongeag geloof, ras of kleur, aanvaarbaar is. Daarom word God nie as goed genoeg beskou as vertrekpunt vir die wetenskap nie, want God word nie deur almal erken nie en as God as vertrekpunt poneer word, word daar dus in 'n onwetenskaplikheid verval.

Teen die neem van die opvoeding as vertrekpunt vir beoefening van die Opvoedkunde het die Christen geen beswaar nie. Die fenomenoloë verhef dit egter tot oerfenomeen, stroop dit van alle inhoud en geloof en kyk daarna met 'n ongelowige oog en sien die skeppende en onderhoudende werking van God daarin nie raak nie. Rondom hierdie fenomeen wat losgeruk is van God en die kosmos, bou die fenomenoloë dan hul Opvoedkunde. Konsekwent deurgevoer, word dit dan 'n Opvoedkunde waarin sonder God se lig gekyk word na 'n kind sonder God, 'n opvoeder sonder God en opvoeding sonder God se roeping en opdrag.<sup>14)</sup>

---

13. Herbert, A.S. The contribution of the Bible to education. Bulletin van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir die bevordering van Christelike Wetenskap nr. 13:64-65, 1968.

14. Schutte, B.C. Motivering vir die stigting van 'n Christelike Opvoedkundevereniging. C.O.V.S.A.-studiestuk nr. 1, p. 3.

Op so 'n Opvoedkunde darf die Christelike inrigting hom nie verlaat nie. Die Christen ken meer as die sintuiglik waarneembare - wie by die bestudering van die Opvoedkunde nie verder as die sienlike kan skou nie, sal God as die enigste oerfenomeen nooit raaksien nie. Wie so 'n vertrekpunt neem en so daarna kyk, sal nooit tot die fundamentele van die opvoeding deurdring nie. Die radikale dwaling van die fenomenoloog lê daarin dat hy God as die grond van alles buite sy gesigsveld plaas en nie daarmee rekening hou dat die ganse fenomeen deel is van die gebroke werklikheid nie en dat daaraan alleen geen enkele suiwere grondstelling ontleen kan word nie.<sup>15)</sup>

#### 6.5.4 Die fenomenologiese Opvoedkunde is steriel vir die opvoedingspraktyk

'n Bepaalde opvoedingspraktyk wortel altyd in die lewens- en wêreldbeskouing van die opvoeder. Tereg sê De Graaff: "Education is always of a religious nature, that is, driven and motivated by a religious conviction, whether that be a Humanistic ideal, the Mohammedan religion, the neutrality postulate, or a Christian view of life."<sup>16)</sup> Dit word deur fenomenoloë bevestig, maar ten spyte daarvan, sien hulle dit as hul taak om veral in die Teoretiese Opvoedkunde te hou by die beskrywing van die sg. universele kenmerke van die opvoeding.

Dit is sinneloos om die universele in verskillende partikuliere stelsels te soek, terwyl elke beoefenaar van die

---

15. Potgieter, F.J.M. Prinsipiële verantwoordings ten opsigte van Christelike opvoeding, Opvoedkunde en onderwys, p. 8 p. 8-9.

16. De Graaff, A.H. The educational ministry of the church, p. 1.

partikuliere net daarby belang het. Daarom is die fenomenologiese Opvoedkunde nie net vir die Christen steriel nie, maar ook vir elke ander praktyk. In die onderwysersopleiding sou dit geen doel dien om by die universele te bly nie. Om bv. te weet dat die opvoeding 'n doel het, maar nie watter doel nie, is sinneloos. Van hierdie swakheid van hul Opvoedkunde het fenomenoloë egter intussen bewus geword. Vandaar die verskyning van werke met 'n sogenaamde opvoedingsleer as bylae by die Opvoedkunde.<sup>17)</sup>

#### 6.5.5 Die fenomenologiese Opvoedkunde is onvolledig

Weens die aard van sy kenbronne is die fenomenologiese Opvoedkunde nie in staat om antwoorde op die meeste opvoedkundige vraagstukke te gee nie. Waar dit wel antwoorde kan gee, is dit beperk tot halwe antwoorde.<sup>18)</sup> Die ware Opvoedkunde het grotendeels te doen met probleme waarop ervaringsgewens geen lig kan werp nie. Die studieveld daarvan lê grotendeels op die gebied van die behoorlike waaroor die fenomenologie uit eie keuse nie mag besin nie. Hierdie gebrek van hul Opvoedkunde word deur die fenomenoloë erken. Daarom dat hulle werke meestal sg. na-wetenskaplike bylaes bevat waarin al die probleme wat hulle wetenskap nie kon oplos nie, opgelos moet word.

Dié beswaar teen die fenomenologiese Opvoedkunde maak dit onbruikbaar vir enige opvoedingspraktyk, en dus vir onderwysersopleiding wat op die praktyk gerig is.

---

17. Vgl. Landman, W.A., Roos, S.G. en Liebenberg, C.R. Opvoedkunde en Opvoedingsleer vir beginners.

18. Vgl. hoofstuk 5 in geheel.

6.5.6 Die fenomenologiese Opvoedkunde handhaaf 'n dualistiese werklikheidsvisie

Die verdeling van die werklikheid in 'n werklikheid wat is en 'n werklikheid wat behoort te word, is nie alleen 'n valse en foutiewe opvatting van die werklikheid nie, maar dit het baie belangrike implikasies vir die Opvoedkunde en gevolglik vir die opleiding van onderwysers.

Die sg. werklikheid wat is, moet volgens die fenomenologiese siening dien as grondslag vir die teoretiese denke en dus vir die vorming van die wetenskap, ook van die wetenskap Opvoedkunde. Die werklikheid wat behoort te word, dien daarenteen as basis vir die praktyk, ook van die opvoedingspraktyk.

Die skeiding word selfs verder gevoer. Die werklikheid wat is, word beskou as losstaande van God. Dit is die terrein van die mens met sy wetenskap. Op dié terrein word 'n sg. neutrale, "objektiewe", waarderingsvrye wetenskap gebou, waaruit God en sy Woord, alle geloof, alle buite-empiriese gegewens en die lewensbeskoulike waarhede geban is. Die werklikheid wat behoort te word, val egter binne die terrein van God. Daarin speel God wel 'n rol. Dit is die terrein van die praktyk, 'n praktyk wat in diens van God en in die diens van die lewens- en wêreldbeskoulike denke moet staan.

Wie so 'n beskouing handhaaf, sal vir sy studente moet sê: "Laat ons nou eers die werklikheid wat is, deurskou. Ons beoefen op die terrein van dié werklikheid die wetenskap Opvoedkunde. As ons dit doen, moet ons voorlopig vergeet dat ons Christene is, dat God bestaan, dat Hy ons gemaak het en ons roep om in sy diens te staan. Want as ons wetenskap beoefen, skort ons alles wat ons glo voorlopig op, ons kyk

na die waarheid in sy daarheid, soos dit is en nie soos dit behoort te wees nie. Ons soek na dit wat algemeen aanvaarbaar is, want dit wat nie deur almal aanvaar word nie, kan nie deurgaans as wetenskap nie. Terloops, ons maak ons oë toe vir die konsekwensie dat ons dus ook nie wetenskap beoefen nie, want almal stem nie met ons saam nie. Ons rig ons slegs op die ervaringsgegewens en die openbaringsgegewens laat ons buite rekening, want dit het 'n partikuliere kleur wat ons bind aan die sisteemdenke. Dit is die enigste manier waarop die wetenskap beoefen kan word, die enigste manier waarop die Opvoedkunde tot stand kan kom.

Ons is egter bewus daarvan dat ons Opvoedkunde van baie min waarde sal wees vir die praktyk waarin u gaan staan. Dit is immers slegs beskrywend van aard en het slegs toepassingsmoontlikhede en maak geen voorskrifte aan 'n bepaalde praktyk nie.

In die opvoedingspraktyk sal u egter op die terrein van die werklikheid wat moet word, moet beweeg. U sal moet kies tussen verskillende waardes wat moet word. U sal u opvoeding in diens van u eie lewensbeskouing en dié van die ouers wie se kinders u moet help opvoed, moet stel. Daarom moet ons naas die Opvoedkunde ook aandag gee aan die Christelike opvoedingsleer.

By die opvoedingsleer is dit toelaatbaar en ook noodsaaklik om God en sy gebod en ons geloof daarin by te haal, want daarsonder kan ons die kind nie opvoed nie.

U sien dus dat ons eintlik met twee stellinge waarhede werk. Die een stel gebruik ons by die beoefening van die wetenskap Opvoedkunde en die ander stel by die besinning

oor die opvoedingsleer wat na-wetenskaplik van aard is en ons voorberei vir die praktyk. Wat meer is, die waarhede uit die ryk waarin God geen rol mag speel nie, gebruik ons as maatstawwe om dié waarin God wel 'n rol speel, mee te evalueer."<sup>19)</sup>

Hierdie dualistiese werklikheidsvisie van die fenomenoloë laat hulle in die kategorie van dualistiese wetenskaplikes val. Hulle dien twee here, nl. Christus en die wetenskapsgod. Daardeur veroorsaak hulle 'n breuk in hulle eie sieleleuens, doen hulle aan die harmonie en eenheid van die wetenskap tekort en bevorder hulle die ongeloof.<sup>20)</sup>

Dat so 'n Opvoedkunde geen plek aan 'n Christelike insigting behoort te vind nie, hoef nie verduidelik te word nie. Die enkele implikasies dat God na willekeur bygehaal of weggelaat kan word in die menslike doen en late en dat die opvoedingsleer as na-wetenskaplike arbeid met 'n oënskynlik Christelike karakter op 'n a-Christelike wetenskap berus en dus nie Christelik kan wees nie, maak dit vir die opleiding van onderwysers in 'n Christelike gemeenskap onaanvaarbaar.

#### 6.5.7 Beoefening van die wetenskap ter wille van die wetenskap is vir die Christen onaanvaarbaar

Die beoefening van die Opvoedkunde ter wille van die wete as sodanig het, afgesien van die feit dat dit dan eintlik nie tuishoort aan 'n beroepsopleidingsinsigting nie, ook ander implikasies.

---

19. Vgl. par. 6.5.8 hieronder.

20. Stoker, H.G. Beginsels van 'n Christelike wetenskapsleer. In Koers in die krisis I, p. 326.

Hiermee word nie te kenne gegee dat die onderwyser as't ware slegs pragmatisties geskool moet word nie. Hy moet nie slegs van 'n paar reseppies voorsien word nie. Die akademiese agtergrond is ewe belangrik, maar dit moet minstens in verband staan met die beroepsopleiding. Dit wat hoegenaamd geen direkte praktiese waarde vir die student inhou nie, behoort nie deel te vorm van die formele deel van 'n beroepsopleidingsprogram nie. 'n Opvoedkunde ter wille van die wete kan hoogstens deurgaans as opvoedkundige wysbegeerte, maar vir die Christen gaan dit selfs in die Wysbegeerte om meer as wete ter wille van wete.

Die najaag van kennis ter wille van kennis is 'n gevolg van die sonde. God het die mens oor die natuur (kosmos) aangestel om daarvoor te heers, sodat skepping en skepsele Hom in harmonie kan dien. Die vermeerdering van kennis moet dus in die eerste plek tot beter diens aan God lei.<sup>21)</sup> Die gawe om te kan ken, het die mens nie t.w.v. homself ontvang nie, maar om God daarmee te verheerlik. Wie selfsugtig met sy kennis menseheerlikheid en eie lof soek, vervals sy kennis en raak in sy eie strikke verward.<sup>22)</sup>

'n Mens kan jou voorstel dat daar persone is vir wie kennis 'n doel op sig self is: mense wat maar net wil weet en niks op aarde met die kennis wat moeitevol versamel is, wil maak nie; mense wat in diens van die wetenskapgod wil staan en by die vind van die waarheid agter sy lessenaar of mikroskoop kan bly sit met 'n glimlag van genoegdoening. Die Christen-opvoedkundige wat bewus is van sy roeping om

---

21. Kies, D.J. Mens, skepping en wetenskap. Bulletin van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir die bevordering van Christelike Wetenskap nr. 27:12, 1971.

22. Stoker, H.G. op. cit., p. 297.

God op elke lewensterrein te dien, kan nie so emosieloos teenoor sy wetenskaplike werk staan nie. By die vind van die waarheid sal hy die betekenis daarvan vir die praktyk in berekening bring en dit wil aanwend tot lof van God.

Die Christen-opvoedkundige mag ook nie in die studeerkamer bly teoretiseer oor die vraagstukke van die opvoeding nie. Hy moet uit na die lesingslokaal waar sy studente op hom wag om leiding vir 'n partikuliere praktyk waarvoor hulle hul wil voorberei. Wete ter wille van wete is aan die Christelike onderwysersopleidingsinrigting 'n absurditeit. Dit is soos 'n potjie skaak 'n blote speletjie ter wille van die spel. Die Christen moet wel ook speel, maar nie alleen t.w.v. die spel nie. Al sy doen en late moet strek tot eer van sy Skepper of hom in staat stel tot beter diens aan Hom.

Die uitsluitlike beoefening van 'n Opvoedkunde ter wille van kennis het die fenomenoloë ook te danke aan hul dualistiese visie op die mens. Sy teoretiese natuur sou die mens lei tot wetenskapsvorming, terwyl sy praktiese natuur hom lei tot toetrede tot die praktyk. Hy sou dan onder die mag van twee afsondelike stelle norme staan. Die een stel lei hom tot wetenskapsvorming. Onder die mag daarvan het hy geen pretensies om die opvoeding te verbeter nie; hy wil dit maar net verstaan en beskryf. Die ander stel rig hom as praktiese mens. Die mag daarvan noop hom tot handeling. Dit gryp hom aan en lê beslag op al sy doen en late. Daardeur glo hy in sy saak en dit gee hom vastrapplek. Daardeur word sy arbeid as opvoeder (as man van die daad wat wil verander en verbeter) sinvol.<sup>23)</sup> Een mens kan dus deur ver-

---

23. Vgl. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, p. 225.

skillende dryfvere na verskillende ideale gelei word. Dit is moontlik, maar waarskynlik seldsaam by normale mense.

6.5.8 Samevatting van die besware teen die fenomenologiese Opvoedkunde

Die kern van die besware teen die gebruik van 'n fenomenologiese Opvoedkunde aan 'n Christelike onderwysersopleidingsinrigting kan kortliks soos volg saamgevat word:

- (a) Die gebruik van die fenomenologiese metode en spesifiek die epoché--stap daarvan, smoor die pogings om langs dié weg 'n ware Opvoedkunde te ontwikkel, in die kiem.
- (b) Weens die ontledigde en immanente vertrekpunt, sowel as die beperkte kenbronne daarvan, moet dit noodwendig onvolledig wees. Dit is 'n parsiele Opvoedkunde wat geen oplossings bied vir kardinale opvoedkundige vraagstukke nie. Daarom is dit vir die onderwysstudent van weinig waarde. Dit is egter a.g.v. die vertrekpunt en kenbronne ook anti-Christelik, omdat God geen plek daarin mag hê nie. Wie meen dat hy God uit sy wetenskap kan ban en Hom kan beperk tot 'n gebied wat vir die mens aanvaarbaar is, bedien hom van die mees radikale vorm van humanisme.
- (c) Weens die inhoudloosheid daarvan is dit steriel vir die opvoedingspraktyk.
- (d) Dit bied aan die student 'n valse voorstelling van waarheid en werklikheid waardeur hy eerder onbekwaam as bekwaam gemaak word vir sy toekomstige beroep.
- (e) Die sciëntistiese trekke daarvan rym nie met die Christelike oortuiging dat die mens met al sy vermoëns in diens van God moet staan nie.
- (f) Dit kom in sy geheel op uit 'n valse wetenskapsbeskouing

wat die student op ander vakke kan oordra en wat uiteindelik weerklank mag vind in die vakke wat hy op skool mag gee. Dié wetenskapsidee mag hom vyandig maak teenoor die idee van 'n Christelike wetenskap wat kan lei tot sg. neutrale vakonderwys en dus tot neutrale opvoeding wat in wese niks anders is as a-Christelike en selfs anti-Christelike opvoeding nie.

- (g) Opvoedkundige kriteria wat nie in die Christelike religie grond nie, maar met die verstand uit die verskynsel afgelei is, kan nie as maatstawwe gebruik word waaraan die Christenonderwyser sy opvoedingspraktyk kan toets nie. Die Christen mag nie slegs vra wat die verskynsel sê nie. Hy moet eerstens vra: Wat sê God?

In die lig van die bostaande moet 'n fenomenologiese Opvoedkunde nie slegs afgewys word nie. Aan die Christelike onderwysersopleidingsinrigting moet dit met alle mag bekamp word, want solank die geringste en skynbaar onskuldigste sweem daarvan geduld word, mag dit lei tot 'n aftakeling van die Christelike beginsels en uiteindelik die opvoeding tuis en op skool oorwoeker en daarmee die ganse kultuur vry van God verklaar.

## 6.6 DIE NOODSAAKLIKHEID VAN 'N CHRISTELIKE OPVOEDKUNDE VIR 'N CHRISTELIKE ONDERWYSERSOPLEIDINGSINRIGTING

### 6.6.1 Inleiding

Die Christelike onderwysersopleidingsinrigting is daarop ingestel om die student d.m.v. akademiese, professionele en lewens- en wêreldbeskoulike skoling so bekwaam as wat dit menslik moontlik is, vir sy beroep te maak. Derhalwe moet

dit kursusse aanbied wat aan dié doel beantwoord.

Besondere aandag moet gegee word aan die soort Opvoedkunde wat aangebied word, want dit sal in 'n groot mate die aard en gehalte van die opleiding bepaal. Die Opvoedkunde bied trouens 'n akademiese perspektief op die opvoeding, dien as grondslag vir en dra grootliks by tot die professionele skoling en bied ruim geleentheid vir die lewens- en wêreldbeskoulike oriëntering van die student.

Die inrigting vir die opleiding van Christelike onderwysers sal dus 'n Opvoedkunde moet aanbied wat die problematiek van die opvoeding die indringendste ondersoek, die volledigste oplossing daarvoor bied en dus die student die beste voorberei vir sy taak. Die Christelike Opvoedkunde beantwoord aan die vereistes; daarom is dit noodsaaklik vir die Christelike onderwysersopleidingsinrigting, en wel om die volgende redes:

#### 6.6.2 Die Christelike Opvoedkunde is 'n noodwendigheid

Die Christen kan as opvoedkundige, omdat hy vrywilliglik onder die wet van God staan, nie anders as om 'n Christelike Opvoedkunde te beoefen nie. As Christen moet sy hele lewe, dus ook sy werk as opvoedkundige, in diens van God staan. Hy moet ook, omdat hy Christen is, alle relevante gegewens in ag neem by die opbou van 'n wetenskap. Dit beteken verder dat die Christelike Opvoedkunde die omvattendste en volledigste van alle Opvoedkundes is, omdat dit naas die eie gegewens, wat dié van die Skrif insluit, ook gebruik maak van dié van ander Opvoedkundes, nadat die toepaslikheid daarvan aan die hand van Christelike beginsels geverifieer is.

### 6.6.3 Die Christelike Opvoedkunde neem God as steunpunt sowel as vertrekpunt

Die Christelike opvoedkundige weet dat hy wat hom met die werke van die Here bemoei, nooit op neutrale gebied is nie.<sup>24)</sup> Die hele wêreld en alles wat daarin is, is Gods wêreld en alles wat die mens doen, staan onder die soewereine wil van God.<sup>25)</sup> Daarom kies hy vir God wat die enigste vaste grond is as steunpunt (vasstrapplek). God lê ook inhoud en sin in elke verskynsel. Wie dus 'n bepaalde verskynsel wil bestudeer, moet by God begin (vertrekpunt) en van Hom na die verskynsel gaan. Ook die opvoeding begin by God en alles daaromtrent kan na Hom teruggevoer word. Om God as vertrekpunt te neem, beteken nie om nooit by die verskynsel opvoeding, soos dit sigself in die werklikheid manifesteer, uit te kom nie. Dit verseker juis dat dit in die ware perspektief gesien sal word.

### 6.6.4 Die Christelike Opvoedkunde bied 'n ware perspektief op die opvoeding

Die Christelike opvoedkundige is nie slegs 'n dwarskyker op die opvoeding nie. Hy kyk ook nie slegs vanuit 'n bepaalde hoek en vanuit 'n enkele beligtingspunt daarna nie. Hy sit ook nie vir hom oogklappe aan sodat hy dit wat hy nie wil sien nie, buite rekening kan laat nie.

Hy neem alle gegewens in ag, beskou dit vanuit elke hoek en rigting, ook van onder, maar veral van bo. Hy kyk nie slegs analities nie, maar ook perspektiwies.<sup>26)</sup> Veral

---

24. Strauss, H.J. Christelike wetenskap, p. 24.

25. Stoker, H.G. Grepe uit die Calvinistiese Wysbegeerte. Koers, 8:102, 1940.

26. Van Wyk, J.H. Kommentaar by enkele trekke van die so-genaamde fenomenologiese Pedagogiek. C.O.V.S.A.-studie-stuk nr. 3, p. 10.

die perspektief wat die Heilige Skrif op die opvoeding bied, is vir hom relevant, want hy onthou dat hy maar 'n sondige mens is wat nie alles in die regte perspektief kan sien nie. Daarom wil hy die opvoedingsverskynsel ook biddend, gelowig benader. Hy wil dit nie uit homself verklaar nie, want hy kan nie, maar in die lig van die Skrif wil hy die geheime-nisse daarvan gelowig naspour.<sup>27)</sup>

Die Christelike Opvoedkunde wat die opvoeding ook vanuit Skriftuurlike perspektief wil begryp, verstaan, verklaar, beoordeel en beskryf,<sup>28)</sup> is weens die perspektief die mees volledige Opvoedkunde. Met behulp daarvan is dit moontlik om antwoorde te vind op die vrae na die grondslae, doel, inhoud, metode, moontlikheid, noodsaaklikheid, grense en sin van opvoeding, asook op dié na die wese van die kind, die rol van vryheid, gesag en tug in die opvoeding en die plek en rol van die opvoeder in die opvoeding.<sup>29)</sup>

#### 6.6.5 Die Christelike Opvoedkunde bevestig die eenheid van die waarheid

Die Christen ken slegs een Waarheid. Daarom onderskei hy nie tussen sg. waarhede wat is en waarhede wat moet word of tussen empiriese en geopenbaarde waarhede nie. Hy handhaaf dat 'n gegewene slegs waar of onwaar kan wees; dat die gegewens van die Skrif net waar kan wees en dat dié waarheid as waar geld op alle lewensterreine. Wat as waar geld vir die religieuse terrein, moet ook op wetenskaplike terrein waar wees en andersom. Met dié opvatting is die moont-

---

27. Schutte, B.C. Die antwoord van die Calvinistiese filosofie en praktyk van die opvoeding op die wysgerig-religieuse eise van die moderne tyd. Koers, 39:14, 1969.

28. Van Wyk, J.H. Christelike Opvoedkunde, p. 3.

29. Vgl. par. 3.5 tot 3.5.10 hieronder.

likheid dat daar 'n dualistiese waarheidsopvatting by die student tuisgebring kan word, uitgesluit.

6.6.6 Die Christelike Opvoedkunde bestreef die hoogste doel

Die Christelike Opvoedkunde word beoefen ter wille van die ontsluiting van die waarheid aangaande die opvoeding, maar is ook gerig op die verbetering en bevordering van die opvoeding d.m.v. die kennis. Dit handhaaf dus geen rigoristiese skeiding tussen teorie en praktyk nie en kan daarom vrugbaar wees vir die opleiding van onderwysers en so werklik in diens van God staan.

6.6.7 Die Christelike Opvoedkunde bied geldige kriteria waaraan opvoeding getoets kan word

Omdat die Christelike Opvoedkunde in die lig van die Skrif (die enigste ware norm) bestudeer kan word, is dit die enigste Opvoedkunde wat ware kriteria kan bied waaraan opvoeding getoets kan word.

Hoewel die opvoeding geen oppermagtige middel is waarmee die lewenswandel van die opvoedeling gedetermineer kan word nie, het dit tog 'n bepalende invloed daarop. Die Bybel bied veral in die Tien Gebooie en in die Nuwe Testamentiese weergawe daarvan duidelike uitsprake oor hoe die mens behoort te leef en te handel. Die wette geld vir die Christen op alle lewensterreine en kan daarom ook dien as kriteria vir die opvoeding.

Die wette bepaal vir die Christen sy verhouding tot God, tot die self, tot die medemens en tot die kosmos in geheel. Die opvoeding wil dié kind basies tot kennis van

die verhoudinge en tot vrywillige gehoorsaming aan dié wette lei, hoewel dit meer besonderhede oor die wat en die hoe daarvan bied.

Enkele opvoedkundige kriteria wat uit die Skrif afgelei kan word, is die volgende:

- (a) Ware opvoeding moet tot liefde vir God en die naaste lei.
- (b) Ware opvoeding moet die kind voorberei om sy skeppingsopdrag te kan volvoer.
- (c) Ware opvoeding sien die kind as kind van God en daarom is dit nooit blote kondisionering of dressuur nie.
- (d) In die ware opvoeding geld gesag slegs as dit toegepas word in die wete dat alle menslike gesag deur God verleen word.
- (e) In die ware opvoeding beteken vryheid nooit bandeloosheid nie.
- (f) Ware opvoeding grond nooit in suiwer menslike motiewe nie, maar spruit altyd uit die Goddelike opdrag om op te voed.
- (g) Ware opvoeding kan slegs gedy in 'n klimaat van die ware liefde waarvan God die oerbron is.
- (h) Ware opvoeding maak die kind gevoelig vir God se liefde en lei daarom tot gehoorsaming aan die wette en norme wat Hy in die Skrif en die natuur neergelê het.

Die verwyt dat die kriteria partikulier van aard sou wees, sal nie uitbly nie. Dit laat egter die Christen koud, want vir hom geld dit universeel.

Aan hierdie en ander kriteria wat uit die Skrif afgelei is en kan word, kan die opvoeder sy opvoedingspraktyk toets en sodoende vasstel of hy waarlik met opvoeding besig is.

Sonder kennis van die kriteria bestaan die gevaar dat die onderwyser nie volledig vir sy taak bekwaam sal word nie. Weens die huidige stelsel van vakonderwys in die skole en die feit dat vakmetodieke nog meestal aangebied word vanuit vakwetenskaplike perspektief, mag daartoe lei dat die onderwyser eerstens as vakonderwyser i.p.v. eerstens as opvoeder sal optree. Dié toestand sal verhelp kan word as die Christelike Opvoedkunde as fundamentele, saambindende wetenskap as basis vir die aanbieding van vakmetodieke en vir die hele professionele opleiding van studente kan dien. Slegs op dié wyse kan verseker word dat die opvoeding nie verder sal verbrokkel nie.

#### 6.7 SAMEVATTING

In die bostaande is op enkele voortreflike implikasies wat die Christelike Opvoedkunde, as uitvloeisel van die Christelike wetenskapsbeskouing, op die Christelike onderwysersopleidingsinrigting kan hê, gewys. Daar is baie meer en baie meer sal nog ontbloom word, want ook die Christelike Opvoedkunde sal in dié bedeling nie oor die volle waarheid beskik nie. Dit is ook maar mensewerk, maar gelukkig dié van mense wat weet dat as die Here die huis nie bou nie, die arbeider tevergeefs werk.

Omdat die beoefenaars van die Christelike Opvoedkunde in dié wete daaraan hou, mag hulle nie roem nie, maar moet hulle aanhou bid om meer lig. So sal hulle God ook op die akker van die wetenskap beter kan dien, sal hulle die onderwysstudent, die onderwyser, die ouer en elkeen wat in die opvoedingspraktyk staan, help om die opvoeding in die lig van die Waarheid te sien te begryp, te verstaan en toe te pas.

6.8 TERREINE VIR VERDERE NAVORSING

Met die afwysing van 'n fenomenologiese Opvoedkunde en die aanbeveling van 'n Christelike Opvoedkunde vir gebruik aan 'n Christelike inrigting vir die opleiding van onderwysers, is die taak van die Christelike opvoedkundige geensins afgehandel nie. Dit plaas die verantwoordelikheid op hom om die Opvoedkunde wat hy gekies en aanbeveel het, uit te bou tot 'n sisteem van kennis wat die benaming Christelike wetenskap in alle opsigte waardig sal wees.

Hoewel daar reeds kostelike werk gedoen is, lê talle vraagstukke feitlik nog onaangeraak. 'n Paar daarvan is die volgende:

- (a) Die moontlikheid, noodsaaklikheid en grense van die opvoeding vanuit Christelike standpunt gesien.
- (b) In watter mate kom opvoeding tans in die skool tereg?
- (c) Watter invloed het die hedendaagse sciëntistiese benaderingswyse in die onderwys op die opvoeding?
- (d) Watter aandeel of seggenskap behoort die skoolouer in die opleiding van onderwysers te hê?
- (e) Die uitbouing van Christelike opvoedkundige kriteria.

BRONNELYS

I. GEPUBLISEERDE WERKE

1. Bakker, R. De geschiedenis van het fenomenologisch denken. Utrecht, Aula, s.j. 536 p.
2. Bavinck, H. Christelijke wetenschap. Kampen, J.H. Kok, 1904. 121 p.
3. Bavinck, H. Geleerdheid en wetenschap. Pretoria, Höveker en Wormser, 1905. 29 p.
4. Bavinck, H. Gereformeerde dogmatiek I. Kampen, J.H.Kok, 1967. 591 p.
5. Bavinck, H. Paedagogische beginselen. Kampen, J.H. Kok, 1904. 176 p.
6. Bingle, H.J.J. Aspekte van Christelik-nasionale onderwys. Pretoria, Pretoria se Onderwyskollege, 1962. 23 p.
7. Brederveld, J. Hooflijnen der Paedagogiek van Dr. Herman Bavinck met critische beskouwing. Amsterdam, N.V. Dagblad en drukkerij De Standaard, 1927. 93 p.
8. Brillenburg-Wurth, G. Zedelijke opvoeding; grondlijnen der estetische paedagogiek. Kampen, J.H. Kok, 1960. 170 p.
9. Coetzee, J. C. Die eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding. Stellenbosch, Pro Ecclesia-drukkery, 1940. 56 p.
10. Coetzee, J.C. Die Opvoedkunde; grondslae, grondbegrippe en grondmetode. Potchefstroom, Bylae tot Koers Februarie 1954. 21 p.
11. Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde. Pretoria, Van Schaik, 1965. 325 p.
12. Coetzee, J.C. Opvoedkunde en Calvinisme. s. pl. s.j. 40 p.

BRONNELYS (vervolg)

13. De Graaff, A.H. The educational ministry of the church; a perspective. Delft, Judels & Brinkman, 1966. 175 p.
14. Dooyeweerd, H. De wijsbegeerte der wetsidee I. Amsterdam, Paris, 1935-36. 530 p.
15. Dooyeweerd, H. Wat is die mens? (Vert. deur H.J. Strauss) Bloemfontein, Sacum Bpk., s.j. 21 p.
16. Du Plessis, P.G.W. Beginvrae en antwoorde in die Wysbegeerte. (In Die Komitee, Truth and reality; philosophical perspectives on reality dedicated to prof. dr. H.G. Stoker; Waarheid en werklikheid. Braamfontein, Boekhandel De Jong, 1971. p. 75-85.)
17. Du Plessis, P.J.J. Pedagogiek as wetenskap en sy sosiaal-pedagogiese taak teenoor onderwysvernuwing. Pretoria, Van Schaik, 1957. 312 p.
18. Du Toit, J.D. Enkele grondbeginsels van die Calvinisme. (In Federasie van die Calvinistiese studenteverenigings. Koers in die krisis I. Stellenbosch, Pro Ecclesia-drukkery, 1935. p. 36-47)
19. Duvenage, B. Christelike wetenskap. (In Die Komitee. Truth and reality; philosophical perspectives on reality dedicated to prof. dr. H.G. Stoker; Waarheid en werklikheid. Braamfontein, Boekhandel De Jong, 1971. p. 95-108.)
20. Fokker, A.D. Verbeelding en geloof in de wetens<sup>H</sup>cap. Haarlem, Bohn, 1947. 25 p.
21. Gosen, Mary de S. A Philosophical study of the status of education as a science. Washington Catholic university of America press, 1960. 52 p.
22. Gresse, D.A. Sosio-pedagogiese verkenning; 'n Eerste wegwys in die Sosio-pedagogiek vir onderwysstudente.

BRONNELYS (vervolg)

- Kaapstad, Juta en Kie., 1970. 99 p.
23. Gunter, C.F.G. Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde; met spesiale verwysing na die skool. Stellenbosch/Grahamstad, Universiteitsuitgewers en boekhandelaars, 1965. 210 p.
24. Gunter, C.F.G. 'n Christelik georiënteerde opvoedingsfilosofie. Stellenbosch/Grahamstad, Universiteitsuitgewers en boekhandelaars, 1970. 150 p.
25. Gunter, C.F.G. Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde. Stellenbosch/Grahamstad, Universiteitsuitgewers en boekhandelaars, 1969. 227 p.
26. Gunter, C.F.G. Opvoedingsfilosofieë; op weg na 'n Christelike opvoedingsfilosofie. Stellenbosch/Grahamstad, Universiteitsuitgewers en boekhandelaars, 1961. 486 p.
27. Husserl, E. Ideas; general introduction to pure phenomenology. (Tr. by W.R. Boyce Gibson.) London, Allen & Unwin, 1952. 464 p.
28. Husserl, E. The idea of phenomenology. (Tr. by William P. Alston and George Nakhnikian.) The Hague, Nijhoff, 1964. 60 p.
29. Janse van Vuuren, J.C.G. Die probleem van voorskriftelikheid in die Pedagogiek. Pretoria, 1969. 16 p. (Mededelings van die Universiteit van Suid-Afrika, A 60.)
30. Jeffreys, M.V.C. Beyond neutrality; five essays on the purpose of education. London, Pitman, 1955. 60 p.
31. Kievits, A.P.M. Fenomenologie en etiek. (In Fenomenologie en Wijsbegeerte. Utrecht/Brussels, Het Spectrum, 1950. 48 p.

BRONNELYS (vervolg)

32. Kock, P. de B. Christelike Wysbegeerte; inleiding. Bloemfontein, Sacum Bpk., 1970. 95 p.
33. Kotzee, A.L. Die ideaal in ons onderwys. Johannesburg, Voortrekkerpers, 1967. 84 p.
34. Kuyper, A. De gemeene gratie in wetenskap en kunst. Amsterdam, H6veker & Wormser, 1905. 87 p.
35. Landman, W.A. Op soek na pedagogiese kriteria. Pretoria, 1969. 22 p. (Publikasies van die Universiteit van Pretoria, Nuwe reeks nr. 48.)
36. Landman, W.A. en Gous, S.J. Inleiding tot die Fundamentele Pedagogiek, 'n poging tot fundering. Johannesburg, A.P.B., 1969. 92 p.
37. Landman, W.A. Roos, S.C. Liebenberg, C.R. Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners. Stellenbosch/Grahamstad, Universiteitsuitgewers en boekhandelaars, 1971. 170 p.
38. Langeveld, M.J. Beknopte Theoretische Paedagogiek. Groningen/Djakarta, J.B. Wolters, 1952. 185 p.
39. Lauer, Q. **Phenomenology**; its genesis and prospect. New York/Evanston, Harper & Row, 1965. 185 p.
40. Linder, C.B. Christelikheid en nasionalisme in die opvoeding. Johannesburg, A.P.B., 1946. 161 p.
41. Loen, A.E. De vaste grond. Amsterdam. Paris, 1946. 332 p.
42. Meyer, A.M.T. Muller, A.D. Maritz, F.A. Die fenomenologie; sy werkswyse en metode. Pretoria/Kaapstad, Academica, 1967. 164 p.
43. Meyer, A.M.T. en Nel, B.F. Die wetenskap as ontwerp. Pretoria, Academica, 1969. 69 p.
44. Oberholzer, C.K. Die pedagogiese. Pretoria, Universi-

BRONNELYS (vervolg)

- teit van Pretoria, s.j. 4 p. (Herdruk uit Extra Mura, 1960.)
45. Oberholzer, C.K. Die teoretiese onderbou van en praktiese toepassing uit die Pedagogiek. (In Feesbundel aangebied aan B.F. Nel. Pretoria, Van Schaik, 1955. p. 127-142)
  46. Oberholzer, C.K. Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde. Pretoria/Brugge, J.J. Moreau & Kie., 1954. 314 p.
  47. Oberholzer, C.K. Ons en ons kinders; besinninge oor die verhouding ouer-kind. Pretoria/Kaapstad, H.A.U.M., 1961. 139 p.
  48. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek. Kaapstad, <sup>H.A.U.M.</sup> 1968. 424 p.
  49. Perquin, N. Pedagogiek; bezinning op het opvoedingsverschijnsel. Roermond, Romen, 1965. 325 p.
  50. Pistorius, P. Gister en vandag in die opvoeding. Potchefstroom, Pro Rege-pers, 1971. 357 p.
  51. Pistorius, P. Kaart en kompas van die opvoeding; 'n eerste handleiding tot die studie van die filosofie van die opvoeding (Fundamenteel Pedagogiek) vir onderwysstudente. Potchefstroom, Pro Rege-pers, 1969. 368 p.
  52. Pistorius, P. Kind in ons midde. Kaapstad/Johannesburg, Tafelberg Uitgewers, 1971. 247 p.
  53. Pos, H.J. De zin der wetenschap. Assen, Van Gorcum & Comp., 1936. 26 p.
  54. Pos, H.J. Het apriori in de geesteswetenschappen. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1932. 32 p.
  55. Potgieter, F.J.M. Prinsipiële verantwoording ten opsigte van Christelike opvoeding, Opvoedkunde en onderwys. Bloemfontein, Sacum Bpk., s.j. 17 p.

BRONNELYS (vervolg)

56. Pretorius, W.G. Die goeie opvoeder in ons skole. Johannesburg, Voortrekkerpers, 1966. 175 p.
57. Rautenbach, C.H. Ten geleide. (In Jubileum-lesings. Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria, H.A.U.M., Pretoria/Kaapstad, 1963. p. 7-8.)
58. Rupert, R.M. Die opvoedingstaak. Johannesburg, A.P.B., 1965. 188 p.
59. Rusk, R.R. The philosophical bases of education. Boston, Mefflin Comp., 1929. 205 p.
60. S.A. Akademie vir Wetenskap en Kuns. Die waardes van die Afrikaner. Referate gelewer by die jaarvergadering van die Akademie in Junie 1968 in Bloemfontein. Kaapstad, Nasionale Boekhandel, 1969. 127 p.
61. Sassen, Ferd. Wijsbegeerte van onzen tijd. Antwerpen, Standaard-Boekhandel, 1944. 295 p.
62. Schoeman, S.J. Die mensbeeld by die Pedagogiek. (In Jubileum-lesings. Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria, Pretoria/Kaapstad, H.A.U.M., 1963. p. 23-40.)
63. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap. Potchefstroom, Pro Regepers, 1961. 304 p.
64. Stoker, H.G. Beginsels van 'n Christelike wetenskapsleer. (In Federasie van die Calvinistiese Studenteverenigings. Koers in die krisis II. Stellenbosch, Pro **Ecclesia**-drukkery, 1940. p. 293-331.)
65. Stoker, H.G. Christelike wetenskap --- 'n noodwendigheid. (In Instituut vir die bevordering van Calvinisme. Die atoomeeu in U lig. Potchefstroom, Pro Regepers, 1969. p. 239-253.)
66. Stoker, H.G. Die wysbegeerte van die skeppingsidee

BRONNELYS (vervolg)

- of grondbeginsels van 'n Calvinistiese wysbegeerte.  
Pretoria, De Bussy, 1933. 64 p.
67. Stoker, H.G. Kristendom en wetenskap; Galileo en Servet.  
Potchefstroom, Die Weste-drukkery, 1929. 191 p.
68. Stoker, H.G. Oorsprong en rigting I en II. Kaapstad,  
Tafelberg Uitgewers, 1967 - 70. 2bde.
69. Stoker, H.G. Skrifgeloof en wetenskapsbeoefening.  
Stellenbosch, Colijn, 1945. 36 p.
70. **Strasser**, S. Opvoedingswetenskap en opvoedingswijs=  
heid. 's-Hertoginbosch, Malmberg, 1968. 117 p.
71. Strauss, D.F.M. Wysbegeerte en vakwetenskap. Bloem=  
fontein, Sacum Bpk., s.j. 358 p.
72. Strauss, H.J. Christelik-Nasionaal en C.N.O. Bloem=  
fontein, Sacum Bpk., 1969. 33 p.
73. Strauss, H.J. Christelike wetenskap; roeping en stryd.  
Bloemfontein, Sacum Bpk., 1953. 100 p.
74. Strauss, H.J. Christelike wetenskap en Christelike  
onderwys. Bloemfontein, Sacum Bpk., 1964. 94 p.
75. Van der Berg, J. Ook die klein dingetjies. Pretoria/  
Kaapstad, N.G. Kerkuitgewers, 1962. 92 p.
76. Van der Hoeven, J. The rise and development of the  
phenomenological movement. Hamilton, Ontario.  
Association for Reformed Scientific Studies, 1964. 77 p.
77. Van der Stoep, F. Die stand van die pedagogiekstudie  
in die moderne tyd. Pretoria, Werkgemeenskap ter be=  
vordering van die Pedagogiek, Fakulteit Opvoedkunde,  
Universiteit van Pretoria, s.j. 15 p.
78. Van Loggerenberg, N.T. en Jooste, A.J.C. Verantwoorde=  
like opvoeding; 'n fenomenologies-prinsipiële studie.  
Bloemfontein, Nasionale Boekhandel, 1966. 601 p.

BRONNELYS (vervolg)

79. Van Praag, H. De zin van de opvoeding; grondslagen van een personalistiese Paedagogiek. Haarlem, Bohn, 1950. 198 p.
80. Van Peursen, C.A. Riskante filosofie; een karakteristiek van het hedendaagse existensieële denken. Amsterdam, Paris, 1955. 156 p.
81. Van Rooy, D.J. Bybel en wetenskap. (In Federasie van die Calvinistiese studenteverenigings. Koers in die **krisis** I. p. 288-296)
82. Van Zyl, P.J. Die struktuur van die Pedagogiek en sy deeldissiplines. Pretoria, Universiteit van Pretoria, 1968. 62 p.
83. Venter, E.A. Wysgerige temas. Bloemfontein, Sacum Bpk., s.j. 192 p.

II. ONGEPUBLISEERDE PROEFSKRIFTE, VERHANDELINGS EN TOESPRAKE

1. Coetsee, I. Die antropologiese verworteling van die opvoedingsverskynsel. M.Ed.-verhandeling, U.S., 1956. 193 p.
2. De Wet, W.J. n Kritiese studie van Ernst Cassirer se antropologie veral sy "An essay on man" en die betekenis hiervan vir die Teoretiese Opvoedkunde. M.Ed.-verhandeling, P.U. vir C.H.O., 1959. 141 p.
3. Du Plooy, A.D. Die prinsipieel-pedagogiese beskouing van Johannes Christiaan Coetzee. M.Ed.-verhandeling, U.P. 1954. 148 p.
4. Furstenburg, J.P. du T. Dr. A. Kuyper se Wetenskaps=

BRONNELYS (vervolg)

- leer en kosmologie. M.A.-verhandeling, U.O.V.S., 1958. 148 p.
5. Gunter, C.F.G. Die ontwikkeling van die opvoedkundige gedagte in die geskiedenis van die filosofie. D.Ed.-proefskrif, U.S., 1946. 786 p. 4 dele.
  6. Heyns, J.A. Opvoeding as fenomeen soos gesien vanuit Christelike standpunt. Toespraak gehou by die stigtingsvergadering van 'n werkgemeenskap vir C.O.V.S.A. in Pretoria, April 1972.
  7. Kock, P. de B. Die wetenskapsleer van V. Hepp. M.A.-verhandeling, U.O.V.S. 1954. 118 p.
  8. Malan, J.H. Die wysgerig-antropologiese grondslae van die opvoedkundige teorie by C.K. Oberholzer. D.Phil.-proefskrif, U.O.V.S. 1971. 274 p.
  9. Oosthuizen, J.S. Die wetenskapsbeskouing in die geesteswetenskappe. M.A.-verhandeling, U.P., 1962. 137 p.
  10. Pistorius, P. Die implikasies van die antropologie van Hellas, Israel en die vroeë Christendom vir die moderne opvoedkundige denke. D.Ed.-proefskrif, P.U. vir C.H.O., 1967. 467 p.
  11. Prinsloo, E.D. Die wetenskapsbeskouing by Curt John Ducasse. M.A.-verhandeling. U.P., 1961. 118 p.
  12. Schoeman, H.B.S. 'n Kritiese beskouing van die kennisleer van die Engelse Nieu-Realiste. D.Phil.-proefskrif, U.P., 1943. 227 p.
  13. Schoeman, P.G. 'n Krities-vergelykende studie van bepaalde grondtrekke van die Calvinisties-geïnspireerde en die fenomenologies-georiënteerde pedagogiek in Suid-Afrika met verwysing na die versoeningsdilemma en C.F.G. Gunter. D.Ed.-proefskrif, U.O.V.S. 1971. 371 p.
- Christelike wetenskap, 6:91-102, 1970.

BRONNELYS (vervolg)

14. Van Wyk, J.H. Christelike Opvoedkunde. Referaat gelewer voor die C.O.V.S.A.-kongres op 20 Mei 1972 te Potchefstroom. 19 p.
15. Wust, W.G.C. Inslag van lewens- en wêreldbeskouing op opvoedingsdoel en opvoedingsmiddele. M.Ed.-verhandeling, U.P., 1943. 86 p.

III TYDSKRIFARTIKELS EN STUDIESTUKKE

1. Bingle, H.J.J. Liberaal-Christelik, nasionaal-Christelik en Christelik-nasionaal. I.B.C.-studiestuk nr. 1, s.j. 8 p.
2. Cilliers, D.H. Onderwysersopleiding as prakties-sielkundige antwoord op die eise wat die moderne tyd aan die Calvinistiese filosofie en praktyk van die opvoeding stel. Koers, 37:62-75, 1969.
3. Coetzee, J.C. Betroubare ankers in 'n soekende opvoedkundige wêreld. Koers, 36:337-352, 1969.
4. Coetzee, J.C. Filosofie van die opvoeding II. Onderwysblad, 76:211-213, 1969.
5. Dreyer, P.S. Die problematiek van die geesteswetenskappe. Hervormde teologiese studies, 8:179-191, 1951.
6. Du Toit, G.J. Onderwysersopleiding. Koers, 36:178-200, 1968.
7. Erasmus, O.C. Die opleiding van onderwysers en pedagogiese beginsels. Tydskrif vir geesteswetenskappe, 7:690-705, 1967.
8. Heiberg, P.J. Christelike opvoedings- en onderwyspraktyk en Christelike Opvoedkunde. Tydskrif vir Christelike wetenskap, 6:91-102, 1970.

BRONNELYS (vervolg)

9. Heiberg, P.J. **Christelike** reformasie of skolastiese sintese in ons onderwys en onderwysersopleiding. C.O.V.S.A.-studiestuk nr. 6, s.j. 25 p.
10. Heiberg, P.J. Die opleiding van Christelike onderwysers. Tydskrif vir Christelike wetenskap, 6:145-163, 1970.
11. Heiberg, P.J. Fenomenologiese Pedagogiek; 'n kritiese benadering. Tydskrif vir Christelike wetenskap, 5:89-111, 1969.
12. Herbert, A.S. The contribution of the Bible to education. Bulletin van die Suid-Afrikaanse vereniging vir die bevordering van Christelike wetenskap, nr. 13:60-66, 1968.
13. Jooste, J.H. Wat wil ons? Tydskrif vir Christelike wetenskap, 1:3-5, 1965,
14. Kies, J.D. Mens, skepping en wetenskap. Bulletin van die Suid-Afrikaanse vereniging vir die bevordering van Christelike wetenskap, nr. 27:12-23, 1971.
15. Landman, W.A. Die moderne pedagogiek as vorm van wetenskap. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek, 1:2-9, 1967.
16. Langeveld, M.J. Een belangrik werk uit Zuid-Afrika. Paedagogiesche studiën, 31:252-256, 1954.
17. Mulder, J.J. Die aandeel van lewensopvattelike in die proses van opleiding van die opvoeder-onderwyser. Koers, 28:160-175, 1960.
18. Nel, B.F. Ten geleide; Bevordering van die pedagogiese denke. Suid-Afrikaanse tydskrif vir die Pedagogiek, 1:1-2, 1967.
19. Oberholzer, C.K. Die betekenis van die fenomenologie vir pedagogiese denke. Suid-Afrikaanse tydskrif vir

BRONNELYS (vervolg)

- die Pedagogiek, 1:85-94, 1967.
20. Oberholzer, C.K. Die oopgesprek in die Opvoedkunde. Onderwysblad, 77:75-86, 1970.
21. Pistorius, P. Herbesinning oor gesag as "noodsaaklike voorwaarde" vir die opvoeding. Koers, 37:27-44, 1969.
22. Pretorius, W.G. Die oopgesprek in die Opvoedkunde. Onderwysblad, 76:215-225, 1969.
23. Röhrs, H. Research methods in the science of Pedagogy. Suid-Afrikaanse tydskrif vir die Pedagogiek. 2:75-92, 1968.
24. Schoeman, S.J. Die outonomie van die Pedagogiek. Tydskrif vir geesteswetenskappe, 3:92-98, 1963.
25. Schutte, B.C. Die antwoord van die Calvinistiese filosofie en praktyk van die opvoeding op die wysgerig-religieuse eise van die moderne tyd. Koers, 37:9-18, 1969.
26. Schutte, B.C. Die objektivistiese en fenomenologiese benaderings in die Empiriese Opvoedkunde. Koers, 27:254-267, 1960.
27. Schutte, B.C. Die roepingsgedagte in die Opvoedkunde. C.O.V.S.A.-studiestuk, nr. 5, s.j. 13 p.
28. Schutte, B.C. Motivering by die stigting van 'n Christelike Opvoedkundevereniging. C.O.V.S.A.-studiestuk nr. 1, s.j. 6 p.
29. Schutte, B.C. Opvoedkunde aan die P.U. vir C.H.O.; 'n toekomsblik. Koers, 37:5-8, 1969.
30. Schutte, H.J. Christelike wetenskapsbeoefening. Bulletin van die Suid-Afrikaanse vereniging vir die bevordering van Christelike wetenskap, nr. 1:19-24, 1965.

BRONNELYS (vervolg)

31. Stoker, H.G. Christelike Opvoedkunde en sy plek in die sisteem van 'n Christelike wetenskap. C.O.V.S.A.-studiestuk nr. 8, s.j.69 p.
32. Stoker, H.G. Een en ander oor metode. Bulletin van die Suid-Afrikaanse vereniging vir die bevordering van Christelike wetenskap, nr. 24:54-65, 1970.
33. Stoker, H.G. Grepe uit die Calvinistiese Wysbegeerte. Koers, 8:101-111, 1940.
34. Stoker, H.G. Probleme van 'n algemene Gnoseologie. Tydskrif vir wetenskap en kuns, 11:9-19, 1932 en 11:154-161, 1933.
35. Van der Walt, B.J. Wat is die verskil tussen Christelike en nie-Christelike wetenskap. Bulletin van die Suid-Afrikaanse vereniging vir die bevordering van Christelike wetenskap, nr. 16:266-274, 1968.
36. Van Wyk, J.H. Christelike en nasionale onderwys na aanleiding van wet 39 van 1967 en die implimentering daarvan. Potchefstroom, P.U. vir C.H.O. 1972. 23 p.
37. Van Wyk, J.H. Die Christelike skool. C.O.V.S.A.-studiestuk nr. 7, s.j. 20 p.
38. Van Wyk, J.H. Enkele inleidende opmerkings in verband met Christelike wetenskap met die oog op die beoefening van Christelike Opvoedkunde. Potchefstroom, Departement Teoretiese Opvoedkunde, P.U. vir C.H.O. 1972. 23 p.
39. Van Wyk, J.H. Fenomenologiese Pedagogiek. I.B.C.-studiestuk nr. 40. s.j. 15 p.
40. Van Wyk, J.H. Horisontalisme in die wetenskap veral soos weerspieël deur die hedendaagse Opvoedkunde. Inougurele rede, P.U. vir C.H.O. 16 April 1971. 27 p.

BRONNELYS (vervolg)

41. Van Wyk, J.H. Kommentaar by enkele trekke van die  
sogenaamde fenomenologiese Pedagogiek. C.O.V.S.A.-  
studiestuk nr. 3, s.j. 11 p.

DIE IMPLIKASIES VAN 'N WETENSKAPSBESKOUING  
VERAL MET BETREKKING TOT DIE OPVOEDKUNDE, AAN  
'N CHRISTELIKE ONDERWYSERSOPLEIDINGSINRIGTING

Die wet op Nasionale Onderwysbeleid (wet 39 van 1967) vereis dat daar Christelike onderwys in staatskole aangebied moet word.

Dié onderwys met 'n Christelike karakter moet deur onderwysers aangebied word. Dit kan aangeneem word dat die soort onderwys wat 'n onderwyser sal aanbied medebepaal sal word deur die soort opleiding wat hy ontvang en veral deur die soort Opvoedkunde waarin hy onderlê is.

Tans word in Suid-Afrika aan Afrikaanstalige onderwysersopleidingsinrigtings twee soorte Opvoedkundes aangebied, nl. die Christelike en fenomenologiese wat elk op 'n bepaalde wetenskapsbeskouing gegrond is.

In die studie is aan die hand van bronne oor dié twee Opvoedkundes 'n ontleding gemaak van die vernaamste trekke van die wetenskapsbeskouinge wat dit onderlê, met die oog daarop om die aard van die soorte Opvoedkundes te bepaal.

Uit die ontleding van die twee wetenskapsbeskouinge en die implikasies daarvan vir die Opvoedkunde het geblyk dat:

(a) Die fenomenologiese Opvoedkunde veral weens die waarheidsopvatting en beperkte kenbronne daarvan geen volledige antwoorde op kardinale opvoedkundige vraagstukke kan verskaf nie en dat dit weens die doelstellinge daarvan van weinig waarde is vir die opleiding van onderwysers wat in 'n Christelike opvoedingspraktyk

moet gaan staan, veral omdat dit geen voorskrifte aan die opvoedingspraktyk wil maak nie en dit ook weens die beperkte kenbronne en formele (inhoudlose) aard daarvan nie kan doen nie.

- (b) Die Christelike Opvoedkunde daarenteen aanvaar ook die Heilige Skrif as wetenskaplike kenbron en kan daarom vollediger antwoorde op opvoedkundige vraagstukke verskaf, en word ook beoefen met die oog op die verbetering van die opvoedingspraktyk. Daarom is dit aan te beveel vir gebruik aan 'n Christelike onderwysersopleidingsinstigting. Die Christelike Opvoedkunde staan egter nog voor baie vraagstukke wat opgelos moet word en talle terreine vir navorsing lê nog braak.

ABSTRACT: THE IMPLICATIONS OF A SCIENTIFIC CONCEPT  
WITH PARTICULAR REFERENCE TO EDUCATION AT  
A CHRISTIAN TEACHERS' TRAINING INSTITUTE

The act on National Education (Act no. 39 of 1967) demands Christian education in government schools.

Such Christian education should be presented by the teachers. It follows that the kind of education practised by a teacher will be co-determined by the kind of training he has received and particularly by the Educational trend current at his institution.

In South Africa at Afrikaans medium educational institutions two kinds of Education are presented at present, viz, the Christian and the phenomenological, each of which is based on a particular scientific view.

In this dissertation an analysis from various sources has been made of the more significant characteristics of the underlying scientific concepts, with the aim to determine the nature of the two kinds of Education.

From an analysis of the two concepts of science and its implications for Education, it became evident that:

- (a) Phenomenological Education is not capable of supplying complete answers to cardinal educational problems owing to its dualistic concept of truth and limited scientific sources. As a result of its aims phenomenological Education is of little value for the training of teachers who are expected to teach in Christian schools, especially as it is unwilling to prescribe to

educational practice, and also as it is not willing and cannot, as a result of the limited scientific sources and its formal nature (lack of contents), do so.

- (b) In contrast Christian Education accepts the Holy Scripture as a scientific source and can therefore supply better answers to educational issues and is utilised with a view to the improvement of educational practice. It is, therefore, recommended for use at a Christian teachers' training institute. Christian Education, however, still faces problems that need enlightenment and solution and many research fields are still to be discovered and explored.