

2 DIE GEBRUIK VAN WETENSKAPLIKE METODES IN DIE OPVOEDKUNDE  
MET BESONDERE VERWYSING NA DIE STRUKTUUR-EMPIRIESE METO-  
DE

2.1 Oriëntering

Wanneer 'n navorser hom oor sy metodologie verantwoord, word die metode wat hy gebruik onder die vergrootglas geplaas. Dit is met ander woorde 'n analise van en kritiek op die onderhawige wetenskaplike werkwyse en die oorweging van die moontlikheid om 'n bepaalde metode of aantal metodes met ('n) ander te vervang (Eisler, 1929: 144).

Die geskiedenis van die gebruik van metodes en ook van die interpretasie van die begrip "metode" toon elke nou en dan duidelike koerswisselings. Natuurwetenskaplikes het reeds in die dae van Aristoteles metodes as wetenskaplike werkswyses ontwikkel en deur die loop van jare het sommige wetenskaplikes selfs soveel nadruk op die belangrikheid van 'n bepaalde wetenskaplike metode gelê dat hulle verval het in 'n vorm van metode-monisme (Spiecker, 1974: 100), byvoorbeeld in die periode van die laat-rasionalisme. Hierdeur is bepaalde wetenskaplike metodes verabsoluteer asof hulle die enigste metodes of weë was waarlangs die kenbare geken kon word. Die kenobjek is selfs gemanipuleer om onder meer van sy onderskeie eienskappe prys te gee solank die geloofwaardigheid van die metode net nie in gedrang gebring is nie (Schoeman, 1975: 192).

Vir die opvoedkundige is metode-monisme 'n wesenlike probleem, aangesien dit die grense waarbinne hy werk so kan inperk dat die geheelverband van die opvoedingsverskynsel as werklikheid nie altyd tot sy reg kan kom nie (Landman, 1969: 20).

Die opvoedkundige word dan sodoende die prooi van 'n wetenskaplike metode-monisme. Die mens in sy werklikheidsbestaan word deur byvoorbeeld die metode van die evolusionis so beperk gesien dat hy as 'n hoogs ontwikkelde dier met tipies

evolusionerende/.....

evolusionerende eienskappe gelykgestel kan word. In dieselfde verband opper Gunter (1970: 52) die beswaar dat die empirisme in sy metodeaanbieding die opvoeder en opvoedeling, leerling en leerinhoud, mens en wêreld, van mekaar isoleer.

In die opvoedkunde gaan dit om die wetenskaplike realisering van 'n "plan" of "doelstelling". Hierdie "plan" is noodwendig die doelstellende weg wat die wetenskaplike volg om die empiries-waarneembare, i.c. die opvoedingswerklikheid, te verklaar (Spiecker, 1974: 103). Net soos by alle ander wetenskaplike arbeid bevind die opvoedkundige hom subjektief betrokke by sy wetenskaplike metode (Gunter, 1970: 23). Die opvoedkundige ervaar 'n groot betrokkenheid by sy ondersoekveld en sal daardeur bes moontlik groter velde oopdek as wat die natuurwetenskaplike in sy navorsing kan verwag. Oor hierdie subjektiewe deelname sal later meer gesê word onder die opskrif "Religieuse gerigtheid" en "Die verhouding van die struktuur-empiriëse metode tot die bo-teoretiese vooronderstellings". (Vgl. par. 2.3.2)

Die terrein van die opvoedkunde is volgens sommige denkers eers werklik afgebaken nadat Hegel voorgestel het dat die teenoorstellende subjek-objek-relasie radikaal opgehef moet word. Hierdie relasie het tradisioneel bestaan in die vorm van die subjek as die opvoedkundige, die handelende, en die opvoedingswerklikheid as die objek, die stilswyende waargenomene (Esterhuizen, 1971: 42).

Van Peursen (1964: 64) noem hierdie denkswaai na subjektiwiteit 'n inkeer tot "funksionele denke met 'n operasionele tendens". Hierdie eenheid van mens-en-wêreld (opvoedkundige en opvoeding) vorm die grondslag vir opvoedkundige denke en dui die terrein aan, hoe wyd ook al, waarbinne die opvoedkundige sy wetenskaplike arbeid kan verrig. Die terrein is slegs verkenbaar met funksionele denke wat rekenskap kan gee van 'n kenobjek wat nie staties is nie maar eerder in 'n staat van gedurige operasionalisering verkeer.

In hierdie hoofstuk gaan besin word oor die teoretiese begroning van die struktuur-empiriese metode, soos dit tentatief voorgestel is deur P.G. Schoeman (1978: 801 - 802). In sy breë wetenskaplike benadering het Schoeman beoog om 'n metode te gebruik wat die opvoedingswerklikheid volgens uitdruklike voorwaardes kan ondersoek. Die resultate daarvan moet ook die toets van die praxis (d.i. die empiriese) kan deurstaan en moet aan die beginsel van die uitgeslote antinomie (teen-spraak) gehoorsaam wees.

Die struktuur-empiriese metode verdien die oorweging van die Christenopvoedkundige omdat die metode in "die Skriflig, begrondend wil deurvra na die transendentale (resp. grondleggende) strukture van dinge wat binne die ervaringsveld van die mens voorkom, sonder om enige besondere 'skepsel-gegewe' te wil uitsonder as die finale verklaringsgrond of verklaringsbeginsel vir dinge in die skeppingsverskeidenheid" (Strauss, 1977:5).

Dit is noodsaaklik om die vraag te stel of die voorgestelde metode 'n wetenskaplike metode is, en of die metode enigsins op opvoedkundige terrein bruikbaar is. Die navorser moet ook besin of veral die fenomenologiese metode, nie prinsipiëel bruikbaar sal wees nie.

## 2.2 Wat is 'n wetenskaplike metode?<sup>1)</sup>

### 2.2.1 Omskrywing van die begrip "metode"

"Metode" is die "pad" of "weg" waarlangs 'n handeling plaasvind. So 'n handeling geskied vanaf of vanuit 'n bepaalde kenbare uitgangspunt en vertoon 'n verloop en 'n eindpunt wat

tegnies-/.....

1 "Wetenskaplike metode" word deur Strauss (1978: 2) 'n touologie genoem. In die sin wat dit hier gebruik word, dui dit 'n spesifiek wetenskaplike metode aan en nie byvoorbeeld 'n wiskundige of didaktiese metode nie.

tegnies-gesistematiseerde en -geverifieerde kennis tot gevolg het (Stoker, 1970: 50).

## 2.2.2 Die norme vir/van 'n wetenskaplike metode

### 2.2.2.1 Inleiding

Om die geldigheid van 'n besondere metode te bepaal het Stoker (1970: 107) sekere norme neergelê. Hierdie sogenaamde metodenorme klassifiseer hy in twee groepe, naamlik die interne norme en die eksterne norme.

### 2.2.2.2 Interne norme

Onder interne norme word onder meer die volgende verstaan:

- Elke metode behoort slegs as middel en nooit as doel beskou te word nie.
- Die prinsipiële verskeidenheid van metodes moet aanvaar word.
- Metodes is prinsipieel gelykwaardig.
- Elke metode behoort in sy uniekheid tussen die pole van begrensdeheid en bepaaldheid erken en komplementêr gebruik te word, ook in sy verhouding met ander metodes.
- Elke metode in sy onderlinge verbondenheid moet pas by die betrokke kenbare en doel.
- Die resultaat verkry uit die gebruik van die metode behoort òf positief, òf negatief te wees; gevolglik behoort alle metodes 'n resultaat te lewer.
- Die resultaat behoort aan die betrokke kenbare en gestelde teoretiese doel te beantwoord, dus altyd waar en geldig te wees (Stoker, 1970: 107).

### 2.2.2.3 Eksterne norme

Die eksterne norme word bekend uit die onderworpenheid van die metode aan religieuse en lewensbeskoulike eise. Dit is hierdie eksterne norme wat soms deur wetenskaplikes as voorweten-

skaplike/.....

skaplike ingesteldhede verklaar word en in baie gevalle nie as deel van die metode behandel of gebruik word nie. So 'n praktyk kan aanleiding gee tot 'n sogenaamde "neutrale" wetenskaplike metode wat uit die lewensbeskoulike oogpunt nie moontlik kan wees nie (Van Wyk, 1975: 271).

In dieselfde verband erken Strauss (1979: 3) die bestaan van bepaalde gesigshoeke of toegangspoorte waaruit die bestaanswyse van dinge, gebeurtenisse of samelewingsverhoudinge, vakwetenskaplik ondersoek word.

Ook Van Riessen (1960: 50) beskryf hierdie benaderingswyse in die volgende stelling: "Faith awakens out cognitive function, inspires us to investigate, guides us with respect to the goal of knowledge and that inspires the mind in its choice and development of methods, hypotheses, means and ways to make science fruitful." Die wetenskaplike metode wat hierdie ekssterne norme erken, is dus werklik wetenskaplik.

#### 2.2.2.4 Die eiesoortige karakter van 'n metode en eise wat aan 'n wetenskaplike metode gestel word

Die karakter van wetenskap is bo en behalwe die norme wat Stoker (1970) voorhou, deur Van der Walt (1980(b): 15 - 16) in die volgende vyftien punte saamgevat. Die volgende eienskappe van wetenskap is verkry nadat die outeur 'n hele aantal pogings om wetenskap te formuleer in oorweging geneem het:

- Wetenskaplike metode is 'n weg waarop kennis versamel word.
- Die versamelde kennis is kennis van die werklikheid rondom ons.
- Die kennis word verkry slegs as resultaat van sekere wetenskaplike metodes.
- Resultate van hierdie metodes word wetenskaplik-metodies verwerk.
- Die begin van so 'n wetenskaplike handeling is verwondering deur die ondersoeker.
- So 'n ondersoek vind plaas aan die hand van 'n veronder-

stelling/.....

- stelling (hipotese) wat "getoets" moet word.
- Hierdie "toets" moet tegniese-metodiese korrek uitgevoer word.
  - Die resultaat wat verkry word, moet gesistematiseer en tot logiese "kenniseenhede" verwerk word met behulp van 'n gemotiveerde intersubjektiewe kontroleermetode.
  - Die kennis moet gegrond wees op die werklikheid.
  - Die kennis kan inter-subjektief gekontroleer word.
  - Die kennis wat verkry is, bly voorlopig en is nooit finaal nie. Dit bly steeds "oop" vir regstelling en aanvulling.
  - Die resultaat van die ondersoek moet geformuleer en uitgedruk word in wetenskaplike taal.
  - Die kennis wat verkry word, moet help om die kenobjek beter te verklaar.
  - Hierdie verklaring van wat die kenobjek is, lei tot die formulering van wette of plaas die objek in sy wetmatigheid; dit beteken dat ook die wil van God met dit wat ondersoek is, verwoord word.
  - Hierdie wetmatigheid van kennis weerspieël die universele karakter en geldigheid van die kenobjek.

Uit hierdie reeks eienskappe kan die volgende belangrike gevolgtrekking gemaak word: hierdie eienskappe van die wetenskap bepaal die metodeaanslag wat deur die wetenskaplike op die kenobjek gemaak kan word, ten einde daarmee kennis as resultaat te verkry.

Vir elke wetenskaplike is kennis as resultaat belangrik; tog behoort die wetenskaplike hom gedurig te vergewis van die metodeaanslag op die kenobjek want ook hierdie aanslag kan vanuit 'n ideologiese gesigspunt ontstaan. Waar die wetenskaplike metode dus die pad is waarlangs die wetenskappe die objek sal bereik en dus sal ken, kan die "pad" deur bepaalde ideologieë voorgeskryf word.

#### 2.2.2.5 Die moontlikheid van teenspraak in die metode

In Stoker (1970: 45) se poging tot formulering van wat 'n metode is, word verwys na 'n sogenaamde teenspraak wat kan

ontstaan/.....

ontstaan by die gebruik van 'n metode. Hierdie verskynsel kan nie hier breedvoerig bespreek word nie, maar word slegs ter wille van volledigheid genoem.

Die volgende stelling raak die saak kortliks aan: "... anyone who accepts the cosmic order of spheres, cannot acknowledge any theoretical justification for antinomy" (Dooyeweerd, 1955: 38). 'n Teoretiese teenspraak kan nie ontstaan as die werklikheidsstruktuur van God se skepping reg ondersoek is nie. Dit berus dus ook by die opvoedkundige om hom van hierdie moontlikheid by die toepassing van 'n metode te verwag en sy kennisresultaat dienooreenkomstig te verantwoord.

In die keuse van die s.e.-metode sal die opvoedkundige ook hierdie metode moet onderwerp aan die toets van moontlike teenspraak, ten einde die geloofwaardigheid van sy wetenskaplikheid te behou.

### 2.3 Die struktuur-empiriese metode en die Archimedespunt, religieuse bepaaldheid, die lewensbeskoulike, die regulatiewe ideë en die kenobjek

#### 2.3.1 Die verhouding tussen metode en Archimedespunt

Die Christenopvoedkundige gaan van 'n absolute, onveranderlike vertrekpunt uit. Hierdie vertrekpunt is die archimedespunt wat vir alle Christenopvoedkundiges slegs geleë kan wees in God, die Skepper van alle sienlike en onsienlike dinge (Dooyeweerd, 1953: 523).

Om dus tot begrip van die syn van dinge te kom, beteken om as wetenskaplike 'n archimedespunt te neem wat bo en buite die in-sonde-gevalle veranderlike, aardse werklikheid is. Aan gesien hierdie punt buite die kosmiese werklikheid gesoek moet word (want dan alleen kan 'n ware blik ook op die kosmos verkry word) is die archimedespunt buite die tydelike en ruimtelike ervaringsveld van die mens geleë. Hierdeur ontkom die

opvoedkundige/.....

opvoedkundige, as mens, die subjektiewe aard en gebondenheid in sy verwysingspunt en kan hy die werklikheid van buite homself ken.

Hierdie "uitgaan uit" kan egter net plaasvind in 'n beperkte teoretiese veld, want vir die prakties ervaarbare staan die wetenskaplike subjektief gebonde aan sy leefwêreld. Die teoretiese veld vir die kenbron van alle dinge, ook vir wetenskaplike arbeid en metodes, lê gesetel in die onfeilbare, ewig absolute (Schoeman, 1975: 15).

Daar word drie vereistes aan 'n archimedespunt gestel. In die eerste plek moet die archimedespunt nooit gekoppel kan word aan die wetenskaplike selfheid en sy subjektiwiteit nie, want dit is juis in sy selfheid dat hy die sinverskeidenheid en samehang kan transendeer (Dooyeweerd, 1968: 12, 59).

Die tweede vereiste kom na vore uit die wetsorde van die skepping. In hierdie verband merk Schoeman (1975: 16) op dat alle wette slegs vanuit die Wetsonderhouer en Oorsprong teoreties 'n "adekwate vertrekpunt" of archimedespunt kan verkry.

Die derde vereiste is dat die totale omvattenheid en radikale beslag wat die sinverskeidenheid in die kosmos het, ervaar kan word en dan ook getransendeer kan word tot 'n kulminasiepunt in die Skepper as Oorsprong (Schoeman, 1975: 17).

Om aan hierdie drie vereistes te kan voldoen, veronderstel dat die beoefenaar van die s.e.-metode sy archimedespunt sal vind buite die kosmiese werklikheid, want ook die empiries waarneembare gaan vanweë die sonde mank aan volkomenheid. Vir benaderinge soos die pragmatiese en die fenomenologiese vorm hierdie vereistes 'n wesentlike probleem soos verder (in paragrafe 2.6.2 en 2.6.7) aangetoon sal word.

Oberholzer (1954: 261) wys byvoorbeeld daarop dat die teoretiese denke van die opvoedkundige vra na 'n verwysingspunt

vanuit/.....

vanuit "dit wat is, dit wat noodwendig en algemeen geldig is, en deur elkeen, afgesien van watter prinsipes hy ook mag huldig, aanvaar moet word". (Onderstreping - CJV).

Die fenomenoloog, soos Oberholzer, vind sy verwysingspunt, die Archimedespunt, in die ervaring soos dit in die werklikheid gevind word. Die opvoedingsverskynsel as ervaarde werklikheid is dus self die verwysingspunt.

Vir 'n pragmatist, soos Dewey (1966: 335 - 345) is hierdie punt slegs in die praktyk - die praktiese te vind. "For knowledge furnishes the means of understanding or giving meaning to what is still going on and what is to be done - ... sees in knowledge the method by which one experience is made available in giving direction and meaning ... and the logic of the experimental sciences supply the specific intellectual instrumentalities demanded to word out and formulate such a theory."

Die s.e.-metode, in teenstelling met bogenoemde twee standpunte, bepaal sy Archimedespunt in die ware Oorsprong van alle dinge in die kosmos. Hierdie teoretiese sintese, waarvandaan die werklikheid in sy totaliteit oorskou kan word, is in die teoreties-geabstraheerde modaliteits- of aspekteverband te vind, terwyl die sinsverband geleë is in die wetlike ordening wat God aan die bestaan van die werklikheid gegee het (Dooyeweerd 1953: 37).

Die grondmotief vir alle ware kennis en dus ook vir dié van die opvoedingsverskynsel, is geleë in die Godsopenbaring. Synde van God, is die mens se kennis alleen moontlik vanuit sy religieuse gerugsteunde gegrepenheid in die Godsopenbaring. As Liggewer en Ontsluiter van die menslike syn gee God aan die mens die vermoë om homself te ken vanuit die geopenbaarde lig wat op die werklikheid val. Dit is in hierdie geloofsoortuiging dat die mens as mede-arbeider in God se skepping vanuit sy religieuse uitinge tot 'n nuwe visie in die wedergebore lig van die nuwe aarde kom (Schoeman, 1978: 16 - 17).

Hierdie/.....

Hierdie vermoë om tot die transendente te kom en so heenwysing en toekoms te beleef, kan slegs ontwikkel en verkry word deur 'n in-Christus-herbore mens.

Slegs Christus is in staat om, hoewel Hy in die kosmiese verband tydelik vertoef, gesterf en opgestaan het, bo die tydelike in die ewigheid te heers. Alle denke wat poog om die transendente te ervaar, lei tot ideologieë omdat hulle 'n toekoms skep vanuit en met die skeppingswerklikhede wat tydsgebonde is.

Die religieuse band wat dusdanig strek vanaf die Absolute, stel die Christen in staat om die archimedespunt in sy wetenskaplike metode vanuit die absolute te ervaar.

Die erkenning van hierdie geestelike motief of dryfkrag gee aanleiding tot die bestaansmoontlikheid van primêr verantwoordelike voorwetenskaplike veronderstellinge wat deur die teoretiese denke van die opvoedkundige nie ontwyk kan word nie. (Stone, 1974: 7). Daarom is dit nodig dat die wetenskaplike by die toepassing van 'n metode hom moet vergewis van sy religieuse vooronderstellings.

### 2.3.2 Die religieuse <sup>2)</sup> bepaaldheid van 'n wetenskaplike metode

2.3.2.1/.....

- 2) Met die begrip "religie" word nie godsdiens bedoel nie. Religie is afgelei van re + ligare waar ligare die "binding" en re "her" of "terug" beteken. Dit dui dus 'n herbinding of "terugbinding" van die loot van sy oorsprong aan. Hierdeur erken die mens sy neiging om te verval in die sonde en dan terug te gryp na sy Oorsprong. Dit impliseer dat:
- religie 'n godsdiens of godsverering bewerkstellig maar nie noodwendig godsdiens insluit nie;
  - religie eerder 'n lewensuiting as 'n geloofsdaad is en meebepalend vir geloof is;
  - religie die gegrepenheid op die ganse uitinge van die lewe is en nie net klem lê op of die sedelike, of die estetiese nie. (Vgl. Van Riessen, 1970: 43; Van Wyk, 1974(b): 4)

### 2.3.2.1 Oriëntering

Geen aanskouing van 'n pedagogiese verskynsel mag rasionalisties vereenselwig word met die algemeen geldige struktuur van die verskynsel self nie (Stone, 1974: 4). Stone bring met hierdie stelling 'n paar belangrike eienskappe van teoretiese denkarbeid na vore. Hy vereenselwig hom met die beskouing wat Dooyeweerd (1955 II: 489) in hierdie verband huldig:

"... It is simply uncritical to suppose that this conception could be accepted apart from its pre-supposition which transcends the theoretical attitude of thought."

Hierdie voorafgesteldheid kan slegs bewerkstellig word deur die stukrag of ondernemingsgees wat uit die religieuse spruit. Die aard van die religieuse bepaaldheid van wetenskaplike arbeid kom op 'n bepaalde wyse tot vergestaltung. Dié vergestaltung word nou vervolgens behandel.

### 2.3.2.2 Die vergestaltung van die religieuse bepaaldheid van die wetenskaplike metode

#### 2.3.2.2.1 Teoretiese denke is nie outonoom nie

Die uitkoms van teoretiese denke<sup>3)</sup> is juis geleë in die religieuse band wat die denkarbeid verbind met die archimedespunt.

Die religieuse kan nie gevind word in 'n bestaanswyse van die werklikheid nie, maar moet juis 'n Archimedespunt vind bo die modale verskeidenheid in sy teoretiese sintese. Omdat die teoretiese denke nie selfgenoegsaam is om in 'n Gegenstandrelasie 'n vaste verwysingspunt te kry nie (Stone, 1974: 7), moet dit 'n bo-teoretiese steunpunt kry en hierdie punt kan alleen vanuit die reeds gestelde archimedespunt verkry word.

Religieuse/.....

3) Oor die sogenaamde outonomie van die natuurlike rede is daar in die Westerse wysgerige kringe nog sterk meningsverskil. (Vgl. Stone, 1974: 6; Schoeman, 1979: 19; Van Riessen, 1970: 130; Feibleman, 1973: 220 - 224 en ook Dooyeweerd se In the Twilight of Western Thought 1968).

Religieuse steunpunte wat as archimedespunte beskou word, is in baie gevalle teoreties bedinkte steunpunte wat op wankelrige wysgerige grondslae berus. Dit is hierdie dwaling wat nie die toets van die Gegenstandrelasie kan slaag nie (Stone, 1974: 8).

#### 2.3.2.2.2 Die vraag na subjektiwiteit en die religieuse

Die vraag na die subjektiwiteit van die wetenskaplike (opvoedkundige) is 'n belangrike uitvloeisel vanuit die aanvaarding van die religieuse grondmotief van wetenskaplike denke.

Die wetenskaplike (i.c. die opvoedkundige) is as mens in sy aardse gebondenheid onderhewig aan feilbaarheid as gevolg van die sondeval. Hy kan homself nie losmaak van sy subjektiewe betrokkenheid by die kenhandeling nie, en is dus geneig om in alles, ook in sy begripsvernuwing van die universele aard van dinge te fouteer. Daarom is dit slegs met behulp van sy religieuse gebondenheid dat die opvoedkundige die struktuurverband in Gods skepping, dus ook in die opvoedingswerklikheid, kan waarneem.

Hierdie religieuse gebondenheid wat kom van God se liefdesopening, stel die opvoedkundige in staat om ook die algemeen geldige struktuurvoorwaardes wat aan die wet onderworpe is, te kan ken. Hierdie teoretiese denkarbeid vind bewustelik subjektief plaas, omdat die opvoedkundige hom subjektief betrokke voel by die kenhandeling. Ook die opvoedingsverskynsel is kosmies verbonde aan die werklikheid en kan daarvan nie geïsoleer word nie.

Met die begrip "subjek(tief)betrokkenheid" word die totale mens in al sy lewensuitgange aangedui, en daarom ook die opvoedkundige in sy arbeid. Dit is op hierdie totale sfeer van die mens wat die religie beslag lê, want religie is daardie ingesteldheid wat spruit uit 'n geestelike dwingendheid of "hart" van die mens. Die "hart" van die mens word hier gesien as sy transenderende geestelike sentrum waardeur "hy

bo sy ganse tydelike bestaan en alle gestruktureerde lewensverskynsels kan uitgaan" (Schoeman, 1979: 138).

#### 2.3.2.2.3 Die religieuse en die objektief-gegewe(ne)

Die wetenskaplike (i.c. opvoedkundige) wat subjektief betrokke is by die opvoedkunde kom ook, onder andere in sy teoretiese denke tot kennis van die opvoedingsverskynsel.

Ook opvoeding as objek kom in sy volheid aan die lig, want vir die Christen is dit juis die betrokkenheid van die kosmos op die mens en die mens se afhanklikheid van God deur Christus dat die kosmos na waarheid as 'n Godsopenbaring geken kan word.

Vir die opvoedkundige is ook sy kenobjek intens betrokke by die religieuse gegrepenheid. Opvoedingskennis is "dan ook moontlik vanweë die onontkenbare feit van die menslike religiositeit" (Roos, 1972: 113). Hierdie feit bepaal die besondere karakter van die opvoeder-opvoeding-verhouding in die opvoedingsverskynsel en moet in die struktuuranalise daarvan teoreties aanvaar word.

Stone (1974: 5) kom tot die gevolgtrekking dat die stryd teen die rasonele kenne finaal gewen is deur Dooyeweerd se transendentale kritiek van die teoretiese denke. Die kennis kan nie outonoom wees nie maar word die produk van die denke en van die hartgerigtheid.

Dit bring 'n mens by die bo-teoretiese veronderstellinge en die vraag kan gestel word of die aard en funksie van hierdie vooronderstellinge enigsins vir die opvoedkundige in sy soeke na die grondtrekke van die opvoedingsverskynsels iets inhou.

#### 2.3.2.2.4 Die bo-teoretiese vooronderstellinge van die opvoedkundige

2.3.2.2.4.1/.....

#### 2.3.2.2.4.1 Oriëntering

Die religieuse vooronderstellinge gee rigting aan die wetenskaplike denkhandeling. Hierdie rigting is òf bo-teoreties gerig op God (anastaties) òf weg van God (apostaties). Vir die Christen is apostatiese gerigtheid daardie koers wat ingeslaan word waardeur die denke op die verabsoluttering van die lewensbeskouing van die mens in sy sondige natuur of in sy afgodediens gerig is.

Religieuse vooronderstellinge gee rigting en koers aan die gerelativeerde uitgange van die wetenskaplike metode. Van Riessen (1970: 130) noem dit: "... geconditioneerd en gerelativeerd door religieuse vooronderstellinge". Vooronderstellinge soos: die Skeppingsgedagte waarby God as Skepper van die ganse werklikheid aanvaar word; die gedagte aan samehang van die onderskeie dele van die Skepping in ordelike verband, is voorbeelde van die bo-teoretiese uitgangspunte.

#### 2.3.2.2.4.2 Implikasies van die bo-teoretiese vooronderstellinge vir die opvoedkundige navorsingspraktyk

Vir die opvoedkundige hou die vooronderstellinge van die religieus-gegrepe hart- (lewens-) uitgange die volgende in:

- Die opvoedkundige moet erkenning verleen aan hierdie religieuse gerigtheid in sy voorwetenskaplike aanloop. Dit kan nie aanvanklik tersyde gestel word nie.
- Die teoretiese denke, dus ook die wetenskaplike arbeid, word gelei deur die ondertoon van die religieuse gegrepenheid.
- Religieuse bande is in alle wetenskaplike arbeid te bespeur.
- Religieuse bestemdheid gee 'n besondere kleur aan die kenmerk van die wetenskaplike. In die geval van die Christen sal die kenne vanweë die religieuse Godgegrepenheid neig om in dankbaarheid God se eer te soek.
- Die religieuse gegrepenheid vorm onlosmaaklik deel van die

opvoedkundige/...

opvoedkundige se persoonskern en toerusting, en noop hom om in die lig van wat die geopenbaarde Skrifgeworde Woord van die Skepper werp op die kenterrein te werk.

Vir die opvoedkundige wat as Christengelowige die s.e.-metode wil gebruik, is die erkenning van die vooronderstelling van= uit die archimedespunt via die religieuse lewensuitinge 'n uitgemaakte saak en vorm dit deel van sy voorwetenskaplike ingesteldheid (Van Wyk, s.j.: 13). Hierdie religieus be= paalde lewensuitinge word geken as die lewens- en wêreldbe= skouing van 'n mens.

### 2.3.3 Die lewens- en wêreldbeskouing

'n Lewens- en wêreldbeskouing is die geheel van antwoorde of oortuigings van die mens met betrekking tot fundamentele vrae aangaande die oorsprong, sin (of betekenis) en doel van die mens en van die wêreld en dus ook aangaande hulle verhouding tot God en van God tot mens en wêreld (Taljaard, 1976: 15).

Lewensbeskouing sluit teorieë in oor die mens en sy totale gesitueerdheid in sy wêreld en omvat dus onder meer 'n gods= beskouing, 'n wêreldbeskouing, 'n mensbeskouing, 'n waarde= beskouing, 'n sedelikebeskouing en 'n kennisbeskouing.

Die mens as kultuurvormer en -draer beskik oor die vermoë om sy lewenspatroon te formuleer vanuit die werklikheid soos hy dit enersyds waarneem, glo en aanvaar. Daarom word lewens= beskouing ook geformuleer as oortuigings ten opsigte van die hele werklikheid soos bepaal deur 'n religieuse grondmotief (De Klerk, 1975: 11).

In hierdie sin is die lewens- en wêreldbeskouing 'n oortui= ginspatroon wat voorwetenskaplik erken moet word aangesien dit nie noodwendig gekontroleerde en gesistematiseerde weten= skaplike oordele bevat nie. Dit bly oortuigings van die hart van die mens. Die lewensbeskoulike is ook prakties gerigte oortuigings omdat dit juis handel oor die konkrete dinge van

die/.....

die daaglikse lewe.

Hierdie lewensbeskoulike oortuigings is dinamies in die vorming van die dryfkrag wat dit besit, en juis daarom is dit intenser en meer as net blote menings. So beïnvloed dit onder meer denke en handeling.

Die lewensbeskoulike oortuigings sny diep in die vraag na die sin, oorsprong, doel en bestemming op al die terreine van die werklikheid. Dit omspan dus die lewenswerklikheid en kom neer op 'n alomvattende oortuiging (De Klerk, 1975: 11 - 12).

Die lewensbeskouing vorm die "aard" en "kleur" van die wetenskaplike se gedrag. Dit beïnvloed 'n bepaalde stellingname. Dit veroorsaak 'n oortuiging waarbinne die prakties implementeerbare geken word. Die verskillende wetenskaplike uitgangspunte en die verskillende wetenskapsidee word weer bepaal deur partikuliere lewensbeskouings.

In die erkenning van die rol wat die lewensbeskoulike in elke wetenskaplike se arbeid speel, word eiesoortige partikuliere interpretasie aan opvoeding gegee maar ook erkenning verleen aan die universele eienskappe wat bo en buite die partikuliere bestaan (Van der Walt, 1981: 4). By die toepassing van 'n wetenskaplike metode moet die wetenskaplike dus die lewensbeskoulike van sy eie subjektiewe Dasein erken en daarmee rekening hou.

Hierdie erkenning hoef geensins die metode só te beïnvloed dat die lewensbeskoulike as vertrekpunt in die kenhandeling geneem word nie. Indien die opvoedkundige hom skuldig maak aan so 'n oortreding, beoefen hy nie opvoedkunde nie, maar eerder 'n wysgerige beredenering wat nie die opvoedingsver-skynsel as sy vertrekpunt neem nie.

Dit is jammer dat metodes wat die weg volg om die lewensbeskoulike wel te erken en te aanvaar as deel van die wetenskaplike se oortuigingsmantel, nie erken word as opvoedkundige me-

todes wat hulle vertrekpunt in die opvoedingsverskynsel self vind nie. Hierdie beskuldiging is in die verlede veral aan die adres van die Christenopvoedkundige gerig (Landman, Roos en Kilian, 1972: 108).

Dit is egter so dat verabsoluterende kenhoudings (soos die Pragmatisme en Evolusionisme) hulle vertrekpunt so sterk in die lewensbeskoulike kies dat die lewensbeskoulike selfs dreig om die kenobjek (opvoeding) kunsmatig te verdring.

Die fenomenologie, onder die "latere" Landman se leiding, plaas hedendaags ook sterk klem op die "bybring" van die lewensbeskoulike aan die einde van die reduksiestappe (Landman en Kilian, 1972: 92). Dat hierdie skynbaar (aanvanklike) "wegdink" van die lewensbeskouing by die fenomenologiese metode toegepas kan word, is volgens De Vries (1978: 24) moontlik, maar ook hy verklaar: "...om vir die praktiese opvoedingssituasie optimale kennis te hê, sal die formele strukture met inhoud gevul moet word vanuit die persoonlike lewens- en wêreldbeskouing".

In die afwysing van hierdie "vul van die inhoud met die lewensbeskoulike" is die toevlug in die huidige navorsing na die s.e.-metode geneem. Die s.e.-metode, wat swaar leun op die struktuur van die opvoedingsverskynsel as deel van die werklikheid, kan moontlik 'n meer organiese "wyse" wees waarop die lewensbeskoulike beïnvloedend in die kenhandeling kan werk. Sonder om die lewensbeskoulike as uitgangspunt te neem, is die opvoedkundige arbeid en sy resultate nie "arm" en "verskraal" nie, maar eerder ryker aan 'n voller blik op die opvoedingsverskynsel.

Met behulp van die lewensbeskoulike sal die resultaat van die s.e.-metode sterk ontologies (en dus antropologies/kenteoreties) gefundeer wees. Op hierdie stadium is dit voldoende om te konstateer dat die s.e.-metode in hierdie navorsing deur 'n Christus-belydende mens met 'n Christelik-nasionale

lewens-/.....

leuens- en wêreldbeskouing toegepas word. Die verdere implikasies hiervan sal algaande hopelik duidelik word.

#### 2.3.4 Die rol van regulatiewe ideë by die toepassing van die s.e.-metode

Dit het tot dusver geblyk dat die archimedespunt, die religieuse hartgegrepenheid en die leuensbeskoulike voorkennis van die opvoedkundige gesamentlik nog geen wetenskaplik-metodiese ontleding van die kenobjek is nie; tog bied dit noodsaaklike vooronderstellings vir sodanige ontleding. Hierdie "voorkennis" tree nie funksieloos op tydens die wetenskaplike arbeid nie. Dit bied 'n rigtinggewende, kontrolerende stellinginname wat onontbeerlik is vir enige wetenskaplike handeling.

As "wetenskaplike metode" dan 'n bepaalde "pad" is waarlangs of waarop die wetenskaplike loop, dan is dit hierdie vooronderstelling of regulatiewe ideë wat die opvoedkundige met besondere oortuigings bedien op die ingeslane weg. Die "ideë" vorm die agtergrond vir alle verdere opvoedkundebeoefening (Van der Walt, 1980(b):71).

Regulatiewe idees omvat die ontologiese, antropologiese, epistemologiese en samelewingsteoretiese (en dies meer) beskouinge van die opvoedkundige. Dit is met behulp van hierdie regulatiewe ideë of grondslae dat die wetenskaplike die sin van die syn van dinge in die werklikheid kan bepaal. Eers daarmee is die opvoedkundige in staat om die struktuur van die werklikheid werklik te verstaan.

Die metode wat gebruik word, sal getrou rekenskap moet en kan gee van die ontiese status van die kenobjek. Die opvoedingsverskynsel moet op so 'n wyse ontleed kan word dat die regulatiewe ideë van die opvoedkundige die resultaat kan kleur deur die struktuurgebied daarvan te erken en die kenobjek in struktuurverband te sien. Die analise kan in geen opsig "neutraal,

onbevange/.....

onbevange en vooroordeelvry gedoen word nie" (Van der Walt, 1980(a):71).

Die regulatiewe ideë plaas nie die kenobjek in enige struktuur nie, maar verklaar en vertolk die struktuurverband of sinverband van die objek. Hierdie lig op die sinverband van die werklikheid kan volgens Dooyeweerd (1955 II: 6) nooit geneem word uit die beperkte immanente nie, maar behoort uit die kulminasiepunt: Skepper-skepsel te kom. Hierdie visie is nie te kry in die blote waarneming van die empiriese feitlike van die mens se praktiese lewe nie, maar lê gesetel in 'n gelowige aanvaarding van die Godsopenbaring.

Teoretiese denke wat volgens Dooyeweerd (1955 II: 6) vanuit sigself verabsoluteer word: "... lacks, the self-sufficiency which, on the immanence-standpoint, must necessarily deprive it of all meaning if this view were to be consistently sustained". Vir die Christen wat opvoedkunde beoefen, is daar die uitdrukking, verwysing en heenwysing van opvoeding juis geleë in die bedoelde sinvolheid wat die geskape werklikheid vertoon (Schoeman, 1975: 35).

Hierdie sinvolheid het geen oorsprong in homself nie, maar wys heen na die ontstaan van dinge: na die enigste Skepper, want in, deur en tot God is alle dinge (Romeine 11:36). Dit beteken nie dat: "... die bestaande skepsele geen in-sigself voltooide en volledige substansie kan wees nie, dog dat dit onselfgenoegsaam en on-otonoom onder Gods singewende skeppingswet as subjek bestaan" (Schoeman, 1975: 36).

Die soeke na die sinsamehang is 'n opdrag wat die mens reeds van die begin van sy bestaan op aarde ontvang het. Dit dui op 'n beter begrip van God se doel met die skepping.

Regulatiewe ideë bied stellingname, wegwysing, rigtingaanduiding, sinverband, resultaatverklaring en sinvolle gevolgtrekking aan die opvoedkundige metode. Hulle omsluit die hele metode en gee perspektief aan die wetenskaplike. Die regu-

latiewe/.....

latiewe ideë wat in die s.e.-metode koers aandui, is onder andere die volgende:

- Die opvoedkundige en sy metode is Gode-subjek. In hierdie verband is die opvoedkundige 'n skepsel van God; ook die mens se toepassing van 'n metode is van God afhanklik;
- God se soewereiniteit word uitgedruk deur sy wil wat in sy wet weerspieël word. Ook die metode wat toegepas word en die empiriese, ervaarbare opvoedingswerklikheid wat ondersoek word, is onderworpe aan sy wet;
- die natuur openbaar homself ook in die lig van God se Woord en vra na wetenskaplik gefundeerde metodes vir analise en verklaring;
- die metode as iets kreatuurliks mag nooit van die Skepper en van die metode se Gode-subjektiviteit losgemaak word nie;
- die uniekheid (eiesoortigheid) van die wetenskaplike metode en van die opvoedingsverskynsel mag nie onderskat word nie, want elkeen bly steeds getrou aan die beginsel van soewereiniteit-in-eie-kring. Vanuit hulle uniekheid vertoon alle dinge samehang en kan hulle onderskeidelik aanspraak maak op 'n eie universele aard/struktuur;
- ook die toepassing van die metode is 'n religieus gestempelde aktiwiteit wat uitgaan van die wetenskaplike;
- die lewens- en wêreldbeskouing vorm die nuansebodem vir die bepaalde regulatiewe ideë wat die opvoedkundige lei;
- die uniekheid van elke opvoedkundige maak dit moontlik dat hy in sy gebruik van 'n metode bepaalde ander nuanses daaraan sal gee; tog hoort die resultaat onderling nie wesenlik te verskil nie;
- alle skepsele, ook die opvoedkundige, is blootgestel aan die sonde en is dus geneig om ook die metode apostaties te stuur, weg van die Wetgewer. In Christus kan die verlore sondaar 'n herstelde perspektief op die kenobjek opbou;
- ook wetenskaplike arbeid vind plaas in opdrag van God om die werklikheid te onderwerp, te beheers en te benoem;

net/.....

- net soos die beginsel van soewereiniteit in eie kring die grense van die individuele stel, net so wil die beginsel van universaliteit in eie kring die veelheid van metodes en verskynsels erken (Vgl. ook Van der Walt, 1980(b):68).

Vir die opvoedkundige kan daar dus in sy wetenskaplike arbeid net één vertrekpunt of kenobjek wees, naamlik die opvoedingsverskynsel. Hierdie objek moet, begelei deur die regulatiewe ideë van die opvoedkundige benader word, as synde geplaas in die regte posisie, ten opsigte van en in die werklikheid.

Na aanleiding van regulatiewe ideë van die opvoedkundige is dit duidelik waarom die vertrekpunt van die fenomenologiese metode in die opvoedkunde onaanvaarbaar is. Fenomenoloë soek as vertrekpunt vir hulle wetenskapsbeoefening na iets wat vas staan, na 'n universele feit wat bo alle twyfel bewysbaar is en vir almal, ongeag hulle geloof, aanvaarbaar is. Sodra hierdie vertrekpunt in die opvoeding as die sogenaamde oerfenomeen geïdentifiseer is, "verdwyn" alle regulatiewe ideë van die opvoedkundige en word opvoeding geïsoleer uit die werklikheidsfeer. Rondom hierdie fenomeen wat losgeruk is van God en die kosmos, bou fenomenoloë dan hulle opvoedkunde (vgl. par. 2.6.7).

Die argument tot dusver toon dat opvoedkunde inderdaad 'n wetenskap kan wees sonder God se lig en word na 'n opvoedeling, 'n opvoeder en les bes opvoeding self sonder God gekyk (Schutte, s.j.: 3).

Behalwe die voorwetenskaplike aanloop is ook die benadering tot, en die kenobjek as sodanig, vir enige wetenskaplike metode baie belangrik. Vervolgens word verwys na die verhouding van die metode tot die kenobjek.

#### 2.3.5 Die verhouding van die metode tot die kenobjek

Hoewel die kenobjek van die opvoedkunde nog nie op hierdie

tydstip/.....

tydstip na hierdie ondersoek ontleed word nie, kan die aard en status daarvan vasgestel en bepaal word ten einde dit van ander objekte te onderskei.

Die ontleding van die kenobjek by 'n opvoedkundige studie vereis die volgende vrae:

- Bestaan die objek wel? Is dit 'n ontisiteit? Het dit syn en bestaan dit in die werklikheid?
- Waar word hierdie verskynsel gevind, is dit deel van 'n ander verskynsel en is dit uniek?
- Wat is die bestaansmoontlikheid daarvan in partikuliere en/of universele vorm?
- Wat is die aard en karakter van die verskynsel?

Hierdie is dus vrae rondom die identiteitstruktuur van die opvoedingsverskynsel as kenobjek (Strauss, 1978: 10).

#### 2.3.5.1 Die synstatus van die opvoedingsverskynsel as kenobjek

Die ontiese status, synstatus, van 'n "ding" of "iets" in die werklikheid word deur die teoretiese denke nagespeur en moontlike verklarings daarvoor gevind. Met die konstatering dat opvoeding ontiese status het, word dit meteen duidelik dat dit deur God, as Skepper van die ganse werklikheid, in aansyn geroep is. In die struktuurgeheel van die werklikheid kom die opvoedingsverskynsel as 'n deur Godgewilde entiteit voor (Stone, 1974: 15).

Vir die Christen beteken die synstatus van opvoeding dat God die verskynsel nie net gewil het nie, maar ook in 'n bepaalde struktuurverband geplaas het. Die verskynsel kan dus aanspraak maak op bestaansmoontlikheid in die Skepping. Hierdeur word ook sy wetsordelike posisie bepaal en is dit noodwendig gekoppel en onderhorig aan die skeppingsorde en wetmatigheid wat God ingestel het. Die verband van opvoeding met ander verskynsels en entiteite van die Skepping moet dus ge-

soek en ontleed word.

Die skeppingsorde impliseer ook grense. Die Skepper het vermoëns, doel en bestemming vir opvoeding vasgelê. Hierdie doel en bestemming van opvoeding kan alleen verklaar word vanuit die Skepper en Onderhouer van die ganse kosmos. Elke geskape entiteit neig dus om in sy hoogste sin vervulling in sy Maker te vind. Net so neig opvoeding as sinvolle werklikheidsgebeure om die hoogste doel in God se vervulde opdrag te bereik. Vanuit Christelike perspektief dui die begrip opvoeding (in Afrikaans) op "omhoogleiding" wat die hoogs moontlike volwassenheid wat bereik kan word volgens die wil van die Skepper van die mens, impliseer.

#### 2.3.5.2 Die plek van die opvoedingsverskynsel in die geheel van die ontiese gegewene

In 'n oppervlakkige aanskoue van die opvoedingsverskynsel word die bestaan van opvoeding tussen mense allerweë erken. Elke mens ervaar op 'n naïwe onkritiese wyse die hulp van 'n medemens om sake beter te verstaan en meer toegerus 'n saak of gebeurtenis te hanteer. Hierdie tipies menslike aard van opvoeding maak van die opvoedingsverskynsel 'n gebeurlikheid wat deel is van 'n doelgerigte verhouding tussen mense (Van Zyl, 1977: 230).

Dat die opvoedingsverskynsel net by mense voorkom, is reeds by herhaling ervaar en wetenskaplik geverifieer. Geen "verhouding" tussen mens en dier, dier en dier, of mens en plant, dier en plant, met ander woorde, geen "verhouding" tussen ander lewende wesens behalwe die mens vertoon selfs by benadering eienskappe van die opvoedingsverskynsel nie.

Die kenobjek, opvoeding, word dus slegs gevind tussen mense, en in so 'n mate dat die mens onlosmaaklik deel vorm van die kenobjek. Om dus die verskynsel te beleef, of waar te neem sonder om die mens as integrerende deel daarvan te sien, kom teoreties op 'n fout neer want die bestaansmoontlikheid van

opvoeding/.....

opvoeding word verseker deur die gevolgtrekking dat God met die skep van die mens ook verhoudinge geskep het. Aanvanklik is die verhouding God-mens, maar later ook die mens-mens-verhouding met die skep van 'n "hulp" wat by die eerste mens pas, ingestel.

Hierdie verhouding of "tot hulp wees" (Gen. 2:18) het ook meegebring dat die mens in staat is om kinders te verwek. Met die sondeval is die "vermoë" bemoeilik: die vrou sal met "moeite baar en haar begeerte sal na haar man wees" (Gen. 3:16). Met die sondebeseft en met die in sonde-geneigdheid gebore word, het hierdie mens-mensverhouding groter verpligtinge meegebring (Van der Walt, 1981: 5 - 7).

Die verhouding "tot hulp wees" het ook meegebring dat die mens verantwoordelik geword het vir sy medemens se terugkeer vanuit sy sondegevalle. Die in sondegevalle apostatiese geneigde nasate van die mens moet nou gelei word tot aanvaarding van die wil van God - 'n taak van opvoeding, dit wil sê 'n bepaalde posisie waarin die mens weer sy bedoelde plek volgens die oorspronklike skeppingsopdrag kon inneem (Vergelyk Schoeman, 1975: 41).

Van der Walt (1981: 6) wys daarop dat bo en behalwe hierdie Godbepaalde verhoudingsopdrag selfs in die primitiefste sosiale gemeenskap die ouer die neiging toon om die kind te versorg met 'n "ingeskape gevoel" van verantwoordelikheid.

Die opvoedingsverskynsel as kenobjek word telkens in 'n samelewingsverband aangetref, want slegs in 'n samelewingsverband vind opvoeding bestaansmoontlikheid. Daarom bly dit ook gebonde aan die bestemming en spesifieke kwalifikasie van die bepaalde verband en behou opvoeding sy bepaalde ontiese status (Vermeulen, 1971: 79).

#### 2.3.5.3 Die ontiese status van opvoeding

In die menslike ervaring word gevind dat die opvoedingsverskynsel/.....

sel/.....

sel algemeen tussen mense voorkom. Sonder enige verdere wetenskaplike bewyse kan die geldigheid van hierdie stelling aanvaar word.

Die grondtrekke van opvoeding vertoon 'n lyn van algemeen geldige (universele) gemeenskaplikheid. So 'n gemeenskaplikheid wat dwarsdeur getrek kan word en wat die opvoedingsverskynsel so karakteriseer en kenbaar maak om as opvoeding beskou te word, staan bekend as (universele) grondtrekke (Van der Walt, 1981: 9).

As gevolg van die kosmiese vervlegting (enkapsis) van die verskillende aspekte van die werklikheid kan aanvaar word dat ook die opvoedingsverskynsel as bepaalde verhouding tussen mense, op velerlei wyses in die werklikheid realiseer. Die vervlegting met ander menslike aktiwiteite en verhoudings wat nie opvoeding is nie, kan soms so nou en intiem wees dat die primêre opvoedingsfasette moeilik onderskeibaar kan wees. Dit is hierdie omstandighede wat die opvoedkundige weer van nuuts af dwing tot intenser ondersoek van die opvoedingsverskynsel, nie om net die bestaan van 'n besondere grondtrek te ondersoek nie, maar om ook die aard van die grondtrekke te bepaal (Schoeman, 1978: 800).

Dit ly geen twyfel dat 'n enkele grondtrek van opvoeding in geïsoleerde verband nie altyd die ontiese status van opvoeding kan vertoon nie; daarom moet opvoedkundiges waak teen die geïsoleerde "ontbloting" van grondtrekke sonder om verbande in die werklikheid te erken.

In die toepassing van die s.e.-metode word daar gepoog om nie net na die ontiese status, maar ook en veral na die universele bestaansmoontlikheid van die opvoedingsverskynsel in die werklikheid te soek. 'n Metode word dus gebruik wat nie slegs die kenobjek as verskynsel of fenomeen deurskou nie, maar wat veral die struktuurverband van opvoeding in die werklikheid kan bepaal.

Hierdie/.....

Hierdie soeke na die ontiese status en struktuurverband van opvoeding stel besondere eise aan die metode wat gebruik word, veral aan die wetenskaplikheid daarvan. Om dus gesistematiseerde en geverifieerde kennisresultate in opvoedkundige terme te verkry, moet die mens se ewigheidsbestemming en sy transendente bepaaldheid altyd in gedagte gehou word.

Dit gaan hier egter net om die moontlik toepassing van die s.e.-metode om grondtrekke vir opvoeding te bepaal. 'n Moontlike vergelykende studie van die onderskeie metodes en hulle resultate word later (kyk ook paragraaf 2.6) onderneem om aan te sluit by Turkstra (1978: 81) se werk in die verband.

## 2.4 Die struktuur-empiriese metode: enkele agtergrondaspekte

### 2.4.1 Oriëntering

In 'n beskouing van opvoeding as verskynsel in die werklikheid, kom 'n paar kenmerkende eienskappe daarvan na vore wat vir die keuse van die s.e.-metode deurslaggewend is. Hierdie eienskappe lê die keuse van die s.e.-metode ten grondslag. Dit is juis in hulle verset teen die subjektiwisme van wetenskaplikes dat veral Edmund Husserl en Martin Heidegger die weg gebaan het vir 'n nuwe benadering in die opvoedkunde. Hulle totale breuk met die metafisiese as uitgangspunt het meegebring dat die wetenskaplike metode in die opvoedkunde intens afhanklik geraak het van die ondersoekveld (Oberholzer, 1954: 54).

Die fenomenologiese metode, wat hierdie uitgangspunt het, lê hom daarop toe om sy wetenskaplikheid te fundeer in die feit dat die objek of terrein van ondersoek en die metode 'n absolute eenheid is of moet wees (Oberholzer, 1954: 95). Hiermee het die fenomenologiese metode 'n groot mate van erkenning vir gebruik in opvoedkundige kringe gekry (De Vries, 1978: 12).

Dit/.....

Dit sou egter verkeerd wees om nie ander voorgestelde metodes te toets aan die hand van die besondere eienskappe wat in die opvoedingsverskynsel ontdek kan word nie. Daarom word hier= die eienskappe kortliks aangedui om sodoende 'n riglyn daar te stel waarmee die grondtrekke ontleed kan word. Dit is nie die bedoeling om die grondtrekke van opvoeding volledig te be= handel nie, maar om die kenobjek, opvoeding, sterker onder die soeklig te bring en opvoeding as fokuspunt binne die konteks van die ganse werklikheid van die skepping te plaas (Heyns, 1973: 7).

In die eerste plek vertoon die bestaan van opvoeding in die werklikheid die volgende aspekte:

- opvoeding staan as struktuur onder 'n bepaalde wetmatig= heid; dit dui daarop dat ook die opvoedingsverskynsel wetmatigheid vertoon, gebind is aan 'n bepaalde wetsorde om as werklikheid te bestaan;
- opvoeding vertoon 'n besondere vervlegting met ander er= vaarbare verskynsels. In sy uniekheid is dit dus intens vervleg met die werklikheid en vorm 'n komponent wat in die rei van menslike ervarings en omswerwinge van sy aard= se bestaan, erken moet word;
- opvoeding vertoon as uniekheid ook samehang<sup>4)</sup> met ander aspekte van die werklikheid;
- opvoeding is fundamenteel genormeer en in so 'n mate vorm die wet(sy) die fundamenteel bepalende of grond daarvan, terwyl die genormeerde die mensegreep op die opvoedings= ervaring beliggaam (Schoeman, 1978: 800).

In die tweede plek is die opvoedingsverskynsel in struktuur= verband ook histories gefundeer. Die mens is dus in die op= voedingsverskynsel geneig om vormende mag te verkry en ook vormende mag op te bou.

Hierdie/.....

4) "Samehang" dui op die herhaalde voorkoms of "primêre ver= vlegtingssamehang tussen bepaalde aspekte van die werklik= heid en synswyses van die mens" (Schoeman, 1978: 801). Primêre, sekondêre en tersiêre analogiese of samehangs= mente word onderskei.

Hierdie aanloop tot die bemeestering en verkryging van die greep op opvoeding bring die mens tot 'n volwassenheidsgreep op sy lewensuiting. Dit beteken dat die opvoedende mens al meer beheer kry oor sy lewensgang deur al meer normatief te handel. Dit behels 'n "tot gelding bring" (historiese funksie) van die opvoedingsnorme (Schoeman, 1978: 809).

Opvoeding is nie normloos en doelloos nie. Daarom is ook die opvoedkunde nie normloos nie. Die opvoedkundige beoefen sy wetenskap as "... duties in all of them according to certain rules, norms or standards ... To practise science is also something practical, a way of living according to rules or norms or specific demands" (Du Plooy en Kilian, 1980: 27). Die opvoedingsverskynsel toon dus 'n bestemmingsfunksie en wel in die (onontslote) normatiewe aktstruktuur. Die aktstruktuur bepaal die gekwalifiseerde genormeerde ingesteldheid van die mens en so word die genormeerde doel die eindpunt van opvoeding.

#### 2.4.2 Die ontstaan van die s.e.-metode

Die s.e.-metode het sy ontstaan hoofsaaklik te danke aan die soeke na 'n metode wat nie net die verskynsel alleen wil ontleed nie, maar juis ook die grondtrekke van die verskynsel in struktuurverband wil beskou. Hierdie metode om struktuurverband te bepaal, bring ook mee dat die vertrekpunt die sin, struktuuresensie en werklikheid 'n integrerende deel moet wees van die metode in sy toepassingsmoontlikheid.

In par. 2.3 is aangetoon dat die fenomenologiese metode veronderstel dat die ervaringshoek van die verskynende, openbare, fenomeen die empiriese kenne na vore kan bring. Die vraag of die fenomenologiese die opvoedingsverskynsel in sy volheid (totaliteit) in die werklikheid om hom in kritiese denke kan reflekteer, bly egter nog onbeantwoord.

Die opvoedingsverskynsel word as ervaringsverskynsel bedink as 'n getroue werklikheidsbeeld en so is die ontstaan van die s.e.-metode nie net bloot 'n toevalligheid nie maar eerder 'n resultaat van kritiese bedinking van die werklikheid van God se skepping.

Dit is vanselfsprekend dat die resultaat van die gegewens wat uit die gebruik van die s.e.-metode voortvloei, 'n Skrifgefundeerde karakter sal vertoon. Dit stel die opvoedkundige in staat om die opvoedingsverskynsel se universele verband en grondtrekke te interpreteer (Van der Walt, 1981: 4).

Ook Strauss (1978: 116) verklaar dat "die individualiteit van elke entiteit" tuis hoort by 'n onderskeie "demensie van die entiteitsstrukture". Die opvoedingsentiteite moet dus ook bepaal word in samehang met die struktuur van die opvoedingswerklikheid en nie bloot vanuit die aanvaarding van 'n "homself-verskynende of tonende fenomeen" nie.

Die s.e.-metode hou die moontlikheid in dat die opvoedkundige wat die metode gebruik, nie net die waarneembare objek hanteer nie, maar ook dié gegewens in verband bring met die ganse skeppingswerklikheid.

Hierdie perspektief word dus gelyktydig verkry aangesien die empiriese gegewens dadelik in struktuurverband gesien en verklaar word. Juis daarom is die gebruik van hierdie metode 'n nuwe uitdaging vir die fundamenteel opvoedkundige navorsing.

#### 2.4.3 Ontleding van begrippe wat met die gebruik van die s.e.-metode saamhang

##### 2.4.3.1 Die begrip "struktuur"

In kort dui "struktuur" op structus (raamwerk) of op die werkwoord struere wat in Latyn "bou" beteken (Funk en Wagnalls, 1969: 1243). Die afleiding kan dus gemaak word dat struktuur in die eerste plek dui op 'n bepaalde bouplan of raamwerk van 'n ding wat werklik bestaan (i.e. opvoedingswerklikheid).

"Struktuur" dui verder ook op die sinverband waarin of die mate van vervlegtingsamehang waarin die kenobjek en ook die kenner in die geskape werklikheid staan.

In die eerste plek bevind die opvoedkundige wat die s.e.-metode gebruik hom as mens midde-in 'n bepaalde struktuur, 'n struktuur wat byvoorbeeld die geskape werklikheid waarin die mens as sondegevallene hom onlosmaaklik verbind voel aan sy wêreld. Die regulatiewe ideë - daardie rigting of koersbepalende entiteite wat die wetenskaplike se selfkonsep midde-in die ervaringswerklikheid plaas - word die perspektief van waaruit die struktuurverband vertolk word. Hierdie toerusting bied die opvoedkundige die archimedespunt van sy denke .

'n Persoon/.....

'n Persoon se struktuurvisie vind 'n kulminasiepunt in die hart as oorsprong van die mens se uitgange (Van der Walt, 1980(a):6).

Pogings tot omskrywing van die struktuurverband van die onderskeie entiteite van die werklikheid word onder meer gevind by Taljaard (1976: 56 - 57) en Dooyeweerd (1953 I: 83). Laasgenoemde se transendentiaal-kritiese teorie wys op die transendentale of voorveronderstellende of hipotetiese uitgange van die wetenskaplike teorie. Hierdie vooronderstellings vorm onmiskenbaar deel van die wetenskaplike ingesteldheid.

Struktuur dui dus op samehang en nie op 'n reeks losstaande funksies en dinge nie. Hierdie samehang is ook nie willekeurige kompleksiteite nie maar: "ze tonen een constante structuur of opbouw; hun (entiteite van opvoeding) bestaan wordt bepaald door structuurbeginselen, die uitdrukkingen zijn van de wil van den Schepper" (Spier, 1938: 24).

Vir die Christen in sy wetenskaplike arbeid sal "struktuur" daardie bouplan aandui wat God vasgelê het by die skepping en wat die mens nie kan verander of seggenskap oor kan kry nie (Popma, 1956: 11). Die struktuur is die "uitdrukking van die wil van God vir daardie skepsel, en saam met wette vorm strukture die grens tussen Skepper en skepsel. Dit is die Goddelike wil van God waaroor Hy self heers, maar waaraan alle geskape dinge onderworpe is." (Van der Walt en Dekker, 1982: 42)

Daar word vier struktuurmomente aan die werklikheid onderskei, naamlik: die modale struktuur, die temporele struktuur, die individuele struktuur en die religieuse struktuur.

Die s.e.-metode neem telkens die vier bogenoemde struktuurmomente in aanmerking by die bepaling van die struktuur van die opvoedingsverskynsel en toets so die grondtrekke van opvoeding daaraan. (Vgl. par. 3.2 - 3.3).

Hierdie/.....

Hierdie interpretasie van "struktuur" verklaar die "struktuur"-komponent van die struktuur-empiriese metode.

#### 2.4.3.2 Die begrip "empiries"

Die begrip "empiries" word verklaar uit die samestelling van die Griekse em (wat beteken "in") en peira (wat 'n "probeer=slag beteken). Dit dui op 'n gebeurlikheid of ervaring. Dit wat uit die bestaande werklikheid as 'n gebeurtenis waargeneem word, word vertolk as die empiriese. Die Griekse werkwoord empeirikos kan verder dui op eksperimenteer of om op 'n bepaalde wyse of pad 'n handeling uit te voer (Funk en Wagnalls, 1969: 414).

Aristoteles wou die "syn" en "kom tot kennis" met "empiries" aantoon om so die kenniservaring van die mens van sy omwêreld aan te toon. Hierdie "gebeurende" indrukke was vir hom die begin van alle denkarbeid en het dus lynreg teenoor die "ideë-teorieë" van sy voorgangers gestaan.

Dit is hierdie passiewe ervaring van indrukke en die blote inwerking van buite op die denke van die mens wat aanleiding gee het tot die latere verabsoluttering van slegs kennis van die ervaring wat ware kennis kan wees en as die empiriese bekend geword het (Van der Westhuizen, 1978: 10).

Die empiriese dui dus op die ervaring van die objek, die objek wat 'n geskape werklikheid is, "die wêreld buiten mij ... dit object is er alleen in verhouding met een subject" (Spier, 1938: 22 - 24)

Die opvoedkundige wil dus aan die hand van die s.e.-metode ook die empiriese komponent van die opvoedingsverskynsel in aanmerking neem. Vir die gebruik van die s.e.-metode dui die begrip "empiries" dus die verskynselervarende of -ervaarbare aan. Vir die Christen is hierdie ervarbare in die verskynsel skeppingsbedoelde gebeurlikheid wat deur die opvoedkundige

in/.....

in die geopenbaarde lig van die Skrif vertolk word. Daarom bestaan die moontlikheid dat die empiriese in struktuurverband (onderstreping CJV) beter moontlikhede vir die opvoedkundige navore kan bring.

In die lig van hierdie interpretasie van "empiries in struktuurverband" volg die moontlikheid van 'n besondere interpretasie van die begrip "opvoeding" makliker. Die gevaar om verskraalde ervaringsgegewens oor te beklemtoon word in 'n mate op die manier uitgeskakel.

#### 2.4.3.3 Opvoeding as struktuur wat empiries waargeneem kan word

Opvoeding dui op die beïnvloeding en toerusting van die ganse mens tydens sy in-die-wêreld-wees. Die resultaat van hierdie omhoogleidingsgebeurtenis is 'n opvoedeling wat as gevolg van die gebeurtenis 'n stap verder gevorder het op die pad na opgevoed wees.

Hierdie opvoedingshandeling kom net by mense voor, want dit is net die mens wat in staat is om ervaring te interpreteer en oor te dra tot beïnvloeding van 'n ander mens. Tog is opvoeding as gebeurlikheid nie net 'n mensgemaakte aksie nie, maar eerder 'n Godgewilde mens-geïnisieerde handeling.

Die mens as opvoedeling en opvoeder kan in geen opsig hom onttrek van die struktuurwetmatigheid van die temporele, individuele, religieuse of modale nie. Die mens as aardsgebonde geskapene vorm deel van hierdie werklikheid en is gebonde aan die struktuur van die Godgewilde opvoeding.

Vanuit hierdie gebondenheid is hy ook wat opvoeding betref, 'n deel van die geskape werklikheid wat bekend staan as die opvoedingswerklikheid. Aangesien opvoeding dus nie losstaan van die ganse werklikheid nie kan die opvoeding as "fenomeen" moeilik ten volle verklaar word.

Dit/.....

Dit is vir die beoefenaar van die s.e.-metode nie moontlik om te aanvaar dat die fenomeen opvoeding sy volle struktuurwerklikheid kan vertoon nie. Opvoeding is slegs in struktuurverband logies kenbaar.

Hierdie kenne kan egter net plaasvind as dit vanuit die konkrete empiriese gegewens geskied op die voorwaarde dat die empiriese in die struktuurverband van die geheel van opvoeding gesien word.

Die s.e.-metode is 'n wyse waarop die opvoedkundige die subjeksy<sup>5)</sup> van die werklikheid kan ontleed om so tot die wetsy<sup>6)</sup> van die opvoedingswerklikheid te kom.

So word die opvoedingsverskynsel empiries waargeneem en deur die opvoedkundige geëvalueer.

## 2.5 Die toepassing en verloop van die s.e.-metode

Die s.e.-metode verloop in drie stappe, naamlik:

### 1 Oriënteringstap

Die stap word gekenmerk deur die beantwoording van 'n reeks vrae wat die instelling van die opvoedkundige jeens die opvoedingsverskynsel aantoon, byvoorbeeld die erkenning van die regulatiewe ideë, die lewensbeskoulike en religieuse voorveronderstellings.

Vrae soos die volgende word hier gestel: Is menswees ook saam=

wees/.....

5) Die subjeksy dui op die feitelike sy: as subjek en objek (Van der Walt, 1980(a):33).

6) Die wetsy dui op die universele van die werklikheid - die wet of wetmatigheid wat in die werklikheid voorkom, met ander woorde nie die unieke en individuele nie (Van der Walt, 1980(a):34).

wees met ander? Is menswees ook verantwoordelik wees tot die absolute? Is die opvoedingsverskynsel mensetaak of opdrag? Is die prakties waarneembare van die opvoedingsverskynsel slegs meetbaar aan die mens se handeling?

## 2 Die vraag na die ontiese status van opvoeding

Die ontiese status van (byvoorbeeld) die opvoedingsverskynsel word bepaal in die tweede stap. Daaruit blyk die instelling van die opvoedkundige teenoor opvoeding as 'n deel van die ervaarbare werklikheid. Die logies analitiese funksie van die opvoedkundige word deur middel van die ontologiese vraag op die opvoedingsverskynsel as ervaarbare gegewene gerig en toegespits.

## 3 Intersubjektiewe kontrole en sistematisering

Die nuwe ervarings word deur die opvoedkundige intersubjektief gekontroleer, vervolgens gesistematiseer en verwerk tot aanvaarbare nuwe kennis.

Die verloop van die stappe word nou kortliks beskryf.

### 2.5.1 Stap 1: Oriëntering van die opvoedkundige

Die vraag na (die oriëntering of) die instelling van die opvoedkundige verg 'n oriënteringsfase by wyse van 'n reeks vrae of voorvrae wat hom in staat stel om 'n posisiekeuse, ten opsigte van die werklikheid te maak en ook van die verskynsel wat waargeneem word (Stone, 1974: 16) (Vgl. par. 3.5.2).

Hierdie arbeid neem 'n aanvang by die eerste blik op die opvoedingsverskynsel. Dit is hier waar die kenaktiwiteit reeds bepaal word deur die harteaktiwiteit van die opvoedkundige. Hierdie harteaktiwiteit vind uiting in sy wil-, ken- en verbeelfunksies en vind op gesag van sy regulatiewe instelling plaas. Hierdie aktiwiteit is reeds regstreeks op die kenob-

jek (opvoeding) gerig, wat dit ook al is en waar dit sig ook al mag bevind.

Dit is hierdie oriëntering wat die opvoedkundige in staat stel om die empiriese grondgewens van die begin af vakwetenskaplik in struktuurverband te vertolk. Vir die opvoedkundige beteken dit dat sy gerigtheid op die kenobjek 'n aksie van bewuste geloofs- en lewensbeskoulike oortuiging is.

Hierdie voorvrae (vergelyk paragrawe 2.3.3 tot 2.3.4) dien slegs as oriëntering en as deel van die opvoedkundig-wetenskaplike toerusting wat hy gebruik in sy metode om tot die toespitsingspunt te kom. Die voorvrae mag nooit die ver-trekpunt word nie. Die archimedespunt is altyd by die weten-skaplike denke teenwoordig maar die toespitsingspunt of ver-trekpunt (kenobjek) bly steeds die opvoedingsverskynsel self.

#### 2.5.2 Stap 2: Die vraag na die ontiese status van opvoeding

##### 2.5.2.1 Fase 1: Die vraag na die synstatus van opvoeding

Die synstatus van die opvoeding word bepaal deur vrae soos die volgende te beantwoord:

- Waar word die opvoedingsverskynsel aangetref?
- Wie bring die opvoedingsverskynsel in aansyn?
- Wanneer is die opvoedingsverskynsel in aansyn geroep?

Op al hierdie vrae kan nie onmiddellik geantwoord word nie; tog kan die vraag na die syn van die opvoeding reeds hier deur die voorlopige teoretiese denkhandeling onder oë geneem word. Dit is hierdie denkhandeling wat "verband en totaliteit soek en bedink" (Schoeman, 1975: 9).

Die opvoedkundige is nou in staat om die bepaalde keuse vir die syn van die opvoedingsverskynsel in die werklikheid te maak. Die opvoedkunde word met so 'n stap geensins verander

tot/.....

tot 'n wysgerige wetenskap wat sy vertrekpunt in wysgerige, voorteoretiese handeling vind nie. Opvoedkunde wil egter as vakwetenskap juis die denkarbeid van die wysgere waardeer en met vrug in hulle oriëntasie op die syn van die opvoeding gebruik. Hierdie taak word die fundamentele opvoedkundige voorgelê.

Die synstatus van die opvoeding word met die ontologiese vraag (vraag na die ontisiteit van opvoeding) bepaal en vir die Christen-gelowige aan die hand van die geopenbaarde Woord van God (Van der Walt, 1981: 6). Die ontologiese vraag word gestel teen die agtergrond van die kosmologiese, antropologiese, epistemologiese en ander oortuiginge van die opvoedkundige. Kennis van die opvoeding kan slegs verkry word van die empiries waarneembare opvoedingsverskynsel self. Slegs op hierdie wyse kan die universele trekke van opvoeding as aspekte van die synstatus van opvoeding na vore tree.

#### 2.5.2.2 Fase 2: Die logies-analitiese ontleding van die opvoedingsverskynsel

Stappe 1 en 2 is 'n logies-analitiese ontleding van die opvoedingsverskynsel. Die s.e.-metode word gebruik om die syn van die opvoedingsverskynsel te deurgrond en te ontleed. Om die empiriese gegewens te verkry, word 'n analitiese ontleding van die opvoedingsverskynsel gemaak. Die struktuurgesigspunte help dat die analitiese arbeid in perspektief geplaas word.

Daar is veral drie struktuurgesigspunte (hierna kante genoem) van die opvoeding. Hulle is die <sup>1</sup>ontiese kant, wat in wese dui op 'n onmiddellike posisiekeuse ten opsigte van die ervaarbare werklikheid; <sup>2</sup>die antropologiese kant wat lig op die opvoeding en opvoeder werp en opvoeding as tipies menslike handeling in struktuurperspektief plaas; <sup>3</sup>en die verloopswyse, wat op sy beurt verdeel kan word in die gebeurteniskant en die normatiewe kant van opvoeding. Laasgenoemde beliggaam

die/.....

die normatiewe verhoudingsverband van die opvoedingsverskynsel.

Hierdie "kante" of "strukture" is die gesigspunte van waaruit die verskynsel opvoeding empiries waargeneem word, ten einde die grondtrekke daarvan te bepaal. Die grondtrekke weer=spieël die universele karakter van die verskynsel.

In die loop van die analitiese ontwaring van opvoeding, ten einde die empiriese gegewens te verkry, vind abstrahering plaas, waartydens die opvoedingsverskynsel as objek (Gegenstand) hanteer word. Die verwysingsraamwerk waaraan die verkreeë kennis uiteindelik getoets word, is die wetenskaplike (opvoedkundige) se hartegerigtheid wat onder andere dui op sy lewensbeskoulike oortuiginge. Laasgenoemde vooronder=stellings of regulatiewe ideë skep ruimte tot wetenskaplike (analitiese) arbeid.

Erkenning van die lewensbeskoulike gee aanleiding tot partikuliere interpretasies van die kennis wat verkry is. Tog verskaf die ontleding van opvoeding as aspek van die werklikheid 'n oorkoepelende beeld van opvoeding waardeur algemene eienskappe van die opvoeding uitgelig word en die partikuliere aspekte daarvan negeer (kan) word (Van der Walt, 1981: 8).

Hierdie logies-analitiese arbeid bring mee dat geabstraheerde kennis verkry word, en is moontlik omdat die opvoedkundige tot die volgende belangrike funksies in staat is:

Dit is vir 'n mens moontlik om vanuit sy naiwe waarneming oor te gaan tot aktiewe analitiese denke. Die blote bewus=synsvlak, dit is die psigiese gewaarwordingsvlak is in staat om tot die vlak van die logies-analitiese oor te gaan.

Die oorgang tot die logies-analitiese het tot gevolg dat die denke doelbewus wetenskaplik ingestel raak om die gewaagwerde werklikheid distasies te abstraher. Hierdie geabstraheerde kennis wat van die kenobjek opgedoen is, word met behulp van die logiese denke georden en uiteengesit (Schoeman, 1975: 7 - 8).

Hierdie/.....

Hierdie denkarbeid stel die opvoedkundige in staat om die opvoedingsverskynsel vanuit die alledaagse naïwe ervaringsgegewens wetenskaplik te abstraher.

Nadat komponente van die opvoedingsverskynsel aan die lig gebring is, word dit tot nuwe feite sistematies georden.

### 2.5.3 Stap 3: Intersubjektiewe kontrole<sup>7)</sup>

Hierdie fase volg uit die voorgaande; geen nuwe feite is kennis alvorens dit nie op die een of ander wyse getoets (geverifieer), gesistematiseer en georden is nie. Die nuwe kennis moet gekontroleer word aan die hand van aanvaarbare geldige metodes. So 'n metode is onder meer intersubjektiewe kontrole. Intersubjektiewe kontrole beteken nie dat die waarheid van die resultate afhang van 'n "referendum" onder wetenskaplikes nie (Van der Walt, 1980(c): 27). Ander wetenskaplikes se waarnemings onder soortgelyke toestande word in ag geneem, gemeet en aan die resultate wat self verkry is, getoets.

Sulke intersubjektief gekontroleerde kennis word by die bestaande kennis as nuwe kennis gevoeg en vul 'n leemte, of wys ander leemtes uit (Van der Walt, 1982: 27).

### 2.5.4 Die s.e.-metode in die geheel gesien

Die s.e.-metode is getrou aan die eis van fundamenteel opvoedkundige denke, 'n driekantige benadering, dit vertoon naamlik hermeneutiese, strategiese en instrumentele kante (Van der Walt, 1980(b): 67 e.v.).

Die/.....

7) Intersubjektiewe kontrole word verkies bo ander verifikasie-metodes, hoewel dit duidelik gestel moet word dat die waarheid van die resultate nie kan afhang van 'n "referendum" onder wetenskaplikes, oor die waarheid of valsheid van kennis nie (Van der Walt, 1980(c): 27).

\* Die hermeneutiese kant verseker die erkenning van die rol van vooronderstellings, die rol van die Woord van God as sin van die werklikheid in die metode van struktuur-empiriese waarneming van opvoeding (Van der Walt, 1982: 29).

\* Die strategiese kant kry onder meer beslag in empiriese waarneming en in analyses wat eie is aan die opvoedkunde. Dit is die bepaalde "strategieë" of "aanvalsplanne" waarmee die fundamentele opvoedkunde opvoeding benader.

In die toepassing van die s.e.-metode moet die navorser hom daarvan weerhou om vooropgestelde idees, begrippe en termontleding vanuit 'n ander wetensterrein aan die opvoeding toe te dig.

Logies-analitiese denke vorm deel van die strategie van die s.e.-metode. Logies-analitiese denke sal die navorser in staat stel om die empiriese feitlikhede in perspektief te plaas sonder om die empiriese aard van opvoeding mis te kyk. Logies-analitiese denke staan teenoor 'n tese-antitese denkpatroon aangesien die analise volg uit die empiriese gegewe.

Strategieë soos die eksperimentele metode en prinsipieel-besinnende denke word hiermee nie tersyde gestel nie.

\* In die instrumentele kant van die opvoedkundemetodologie wat hier toegepas word, word aangesluit by erkende opvoedkundige metodes soos deduksie, induksie, klassifikasie, definisie, sistematisering en toepassing en nog andere (Fox, 1969: 97 - 108). Geeneen word verabsoluteerd gebruik nie.

## 2.6 Oorweging van ander metodes naas die struktuur-empiriese metode

### 2.6.1 Oriëntering

In die soeke na universele trekke het opvoedkundiges deur die eeue heen baie metodes gebruik. Daar was selfs tye toe me-

todes/.....

todes wat uitsluitlik vir ander vakwetenskappe ontwerp is, net so in die opvoedkunde toegepas is. Die opvoedkunde het ook in die verlede swaar geleun op ander vakterreine in sy soeke na toepaslike metodes.

Volgens Veldsman (1982: 13) is dit veral in die negentiende eeu waar onder meer in die soeke na metodes vir die geesteswetenskappe, die volgende vraag gestel is of die metodes van die natuurwetenskappe vir die bestudering van die mens aangepas kan word. Hy aanvaar egter dat die vraag geherinterpreteer is as "'n a priori-waarheid". Daar word dus aanvaar dat die "natuurwetenskaplike metodes wel toepaslik is en dat geen kennis as wetenskaplike kennis sou kwalifiseer nie, ten sy van hierdie metode gebruik gemaak word" (Veldsman, 1982: 13 - 15).

Die beskikbare natuurwetenskaplike metodes is egter onder verdenking geplaas en deur verskeie navorsers as ongeskik vir die studieterrein van die psigologie en dus ook van die opvoedkunde, beskou en bewys (vergelyk volgens Veldsman 1982: 14, onder meer die werke van Argyris, 1968; Bonner, 1967; Levine, 1974; McGruire, 1973; Westland, 1978; Koch, 1969; Stoker, 1969).

Redes vir die verwerping van die natuurwetenskaplike metodes is onder meer die volgende:

- Die eksperimentele metode as natuurwetenskaplike metode is ongeskik omdat dit in beginsel nie die mens as kenbare kan bestudeer nie.
- Die metodes word tot 'n doel as sodanig verhef in plaas daarvan dat hulle slegs 'n middelfunksie vervul as wyse waarop die kenbare bestudeer word.
- Die metodes waarin die wetenskaplike opgelei is, "definieer die probleem wat bestudeer gaan word (die kenbare) pleks dat die kenbare bepaal watter metodes toepaslik is."
- "Metodes word gebruik om die wetenskaplike te vervang om sodoende die sydigheid van die wetenskaplike te verklein of uit te skakel" (Stoker, 1969 en andere soos aangehaal

deur/.....

deur Veldsman, 1982: 13 - 15).

In die opvoedkunde is dit veral die sterk normatiewe kleur van opvoeding wat opvoedkundiges soms genoop het om vanuit onderskeie partikuliere lewensbeskouinge telkens eie metodes te formuleer. Hierdie praktyk het aanleiding gegee tot onder meer die gesamentlike gebruik van 'n aantal metodes, waarin van elke afsonderlike metode 'n bepaalde eienskap benut word (Fox, 1969: 94).

Dit is nodig om vlugtig 'n paar bekende metodes wat opvoedkundiges in die bepaling van die universele trekke van opvoeding gebruik, te oorweeg. Dit is veral metodes wat die empiriese ondersoek, soos die pragmatistiese en die positivistiese metodes, wat hier onder die soeklik kom. Hierteenoor is die naturalistiese en taalanalitiese metodes weer sterker gerig op die struktuur, of die kosmiese verband of op die talige aspek van opvoeding. Ten slotte word ook aan die gebruik van die fenomenologiese metode, wat in die RSA algemeen deur opvoedkundiges gebruik word en in sy klassieke vorm klem lê op bewussynsimmanensie, aandag gegee.

## 2.6.2 Die "pragmatistiese" metode

### 2.6.2.1 Uiteensetting

Die pragmatiste, waarvan John Dewey (VSA) 'n bekende in opvoedkundige kringe is, wou met die pragmatistiese metode 'n opvoedkundige wetenskap opbou wat, volgens neergelegde stappe die opvoedingspraktyk wetenskaplik wou ontleed ongeag die lewensbeskoulike denke van die opvoedkundige of opvoeder. Daarom staan die Pragmatisme ook bekend as die "leer van die teorie". Die klem val op die konkrete in die werklikheid soos dit ervaar en erken word. Met hierdie metode wil die Pragmatisme die klem verskuif vanaf abstrakte ideë tot die praktyk waar alle meetbare dinge getoets kan word.

Vir die metode is die vraag: "Does it work?" belangrik (Dewey, 1966: 329). Ware idees is die wat omgesit kan word in praktyk en valse idees is die wat die toets van die praktyk nie kan deurstaan nie (Van Wyk en Van der Walt, 1977: 3).

Die/.....

Die volgende eienskappe is kenmerkend van die pragmatistiese metode:

- Wetenskaplike kennis is daardie kennis wat uit ervaring, vervulling en verwerkliking ontstaan. Dit word van ander kennis onderskei in die sin dat dit praktyk kan word en dus die waarheid kan wees.
- Die metode van die natuurwetenskappe is vir Dewey die prototipe van die geesteswetenskaplike metode; die mens as hoogs ontwikkelde wese is in staat om die werklikheid te beheers.

In sy wetenskaplike arbeid wend die pragmatistiese opvoedkundige abstraksie as metode aan.

Hieruit volg dan eksperimentele toetsing wat die idee/teorie in praktyk omskep en dus nuwe kennis lewer wat met die blote naïwe waarneming nie verkry kan word nie (Dewey, 1966: 321 - 329). So word die universele bepaal uit 'n blote rekonstruksie van die rede.

- Geldige kennis kan slegs geput word uit die opvoedingswerklikheid self; die wetenskaplike is slegs vertolker en verifieerder van kennis uit die warboel van indrukke wat uit die objek verkry word.

Sodanige kennis is slegs waarlik kennis as dit in die praktyk getoets word. Die praktyk is dus in die laaste instansie die bepaler van die waarheid en van die waarde van kennis. Wetenskaplike arbeid is slegs 'n tussenstap in 'n reeks metodiese stappe wat lei tot die doelstelling as die punt van voltooiing (Dewey, 1926: 34).

#### 2.6.2.2 Evaluering van die pragmatistiese metode

Die pragmatisme as denkstroom verval in 'n verabsoluttering van die praktyk. Die praktyk en die eksperiment word oorbeklemtoon met 'n veranderende waarheid soos die praktyk dit verlang. Absolute waarheid en vaste norme het volgens die pragmatiste geen plek in die opvoeding nie, want die mens in sy

onlosmaaklike/.....

onlosmaaklike verband met die ervaarde werklikheid bly steeds die evolusionerende veranderlike. Die bron van waarheid en ware kennis is alleen die kontingente praktiese situasie (Spier, 1959: 191).

Geen vaste metode of plan van wetenskaplike arbeid is vir die pragmaties aanvaarbaar nie. Slegs die betrokke probleem wat hom voordoen vanuit die opvoedingsverskynsel (wat die opvoedkundige ondersoek, bepaal en voorskryf) kan die metode bepaal.

Die opvoedingsituasie soos dit is, word die normbepaler. Geen opvoedkundige bedinking van die moontlikheid en van hoe opvoeding behoort te wees, is aanvaarbaar nie (Van Wyk, e.a., 1977: 61).

Opvoedkunde is slegs 'n wetenskaplike tussenstap en geen normatiewe wetenskap nie.

Die Archimedespunt, wat in die menslike ervaring en praktyk gevind word, gee aanleiding tot 'n humanistiese wetenskapspraktyk. So 'n vertrekpunt by die veranderlike kosmosgebonde mens kan nie 'n hoër of transendentale visie verkry nie; gevolglik is opvoedkunde 'n mensverheerlikende en mensgerigte wetenskap.

Die pragmaties ontken alle metafisiese gesag of teoretiese besinning rondom die opvoedingsverskynsel (Van der Walt, 1977: 239).

Hierdie besware teen die pragmatistiese benadering is vir die opvoedkundige wat soek na struktuur en verband in die opvoedingswerklikheid voldoende om nie die metode te gebruik nie. Die pragmatiese vertrekpunt vanuit veranderlike praktykgebonde werklikheid met 'n eensydige beklemtoning van welslaemaking maak sy metodes "eksperimentalisties en instrumentalisties" en dus onaanvaarbaar vir die Christenopvoedkundige (Van Wyk e.a. 1977: 61 - 64).

2.6.3 Die "positivistiese" metode

2.6.3.1 Uiteensetting

Die positivis het ook metodes as wetenskaplike kenweë ontwikkel wat vanweë sy aandrag op "neutrale" (positiewe) waarneming baie aandag geniet onder opvoedkundiges wat na grondtrekke soek. Afkerig van alle metafisiese spekulasie en aprioristiese konstruksies wil die positivis hom streng hou by 'n so eksakt en ekonomies moontlike beskrywing van wat regstreeks in die ervaring gegee is.

J. S. Mill, A. Comte, Herbert Spencer en nog vele ander was voorstanders van die Positivisme, terwyl Ayer en O'Connor verteenwoordigers van die moderne logiese Positivisme in die opvoedkunde is.

Vir die positivisme is 'n ondersoek na die metafisiese 'n vermorsing van tyd. Waarheid bestaan net in positiewe logika-stelling. Dié filosofie is geskoei op die logika in die vaktaal en nie op empiriese feite nie. Tog aanvaar Ayer dat daar in die opvoedkunde dinge is wat nie met woorde verstaan of bespreek kan word nie, maar eerder met eksperimente en dokumentêre verklaringsbewyse (Van der Walt, 1980(b): 102).

Die spore van die positivisme kan selfs in die Christen-wetenskaplike arbeid bespeur word, veral daar die positiviste so maklik vaar onder die vaandel van die "neutrale". Vir die positiviste is wetenskaplike denke onbevooroordeelde denke, met ander woorde, denke sonder enige voorveronderstellings (Venter, 1968: 117).

Hiermee saam word beweer dat alle wetenskap 'n pad volg wat in elk geval uitkom by die positiewe stadium. Hierdie stelling is verder gevoer met die gedagte dat die ganse werklikheid eers betekenis kry as die grondnoemer die geloof in die rede-soewereiniteit van die mens is. So wys Venter (1968: 117) op die positiviste se slagspreuk: "Physics, beware of metaphysics."

2.6.3.2/.....

### 2.6.3.2 Evaluering van die "positivistiese" metode

Al sou die soeke na positiewe opvoedingsfeite deur opvoedkundiges onderneem word, en daarmee 'n sterk kritiese blik op die taal- en begripsontleding werp, bly hierdie rigting te sterk aangetrokke tot die eksperimentele ondersoek, sintuiglike waarneming en die anti-metafisiese vasstelling van wetenskaplike feite (Van der Walt, 1980(b): 103).

Die waarde van eksperimentele ondersoek word deur positiviste beklemtoon, maar hulle ly skade as hulle poog om wetenskaplike "neutraliteit" te verkry. Dit is juis die positiviste wat poog om aan die hand van intersubjektiewe kontrole en konsensus onder wetenskaplikes, wat die empiriese werklikhede ervaar, nuwe kennis te staaf. Hierdeur verlaat hulle hulle op 'n uitgangspunt wat na hulle oordeel in die verskynsel self te vinde is. Logika word die waarheidsbron want die transendentale word verwerp.

Die probleem om 'n ander waarheidsbron as God te gebruik en so af te stuur op 'n "neutrale" vertrekpunt kom ook hier, soos by baie ander opvoedkundige werke voor (White, 1955: 36). Juis daarom moet gepoog word om met die gebruik van die s.e.-metode hierdie leemte uit te skakel.

### 2.6.4 Die "taalanalitiese" metode

#### 2.6.4.1 Uiteensetting

In 'n poging om die absolute (dit is volgens die Idealisme) in die filosofie en opvoedkunde te vermy, het G. E. Moore as realis die ou gevestigde gebruik om terme en begrippe te ontleed, in ere herstel. George Moore het hom daarop toegelê om die uitdrukkinge en uitsprake in die gewone omgangstaal sowel as die stelling van medefilosowe krities te ontleed (Van der Walt, 1980(b): 92). Aan hierdie begrippe is 'n objektiewe bestaan toegedig wat sogenaamd onafhanklik van die menslike bewussyn bestaan. Die taal moet dus syns insiens eerder in sy "onbewustelike" gebruiksvorme ontleed word om so probleme wat dit in die filosofie tot gevolg het, weg

te/.....

te redeneer. Die doel is dus om vas te stel hoe woorde gebruik word, wat hulle sin en waarde is, en om die ondoeltreffende en verkeerde gebruik van woorde uit te wys (Van der Walt, 1980(b): 95).

Die analisering van woorde (terme, begrippe) het gelei tot 'n wetenskaplike metode wat deur baie opvoedkundiges gebruik word.

Bertrand Russell en Ludwig Wittgenstein het die analise-metode van Moore so gewysig dat daarna in wysgerige verband verwys is as 'n soort logika (Van der Walt, 1980(b): 94).

Met hul slagspreuk van: "Gesonde verstand en oordeel oor 'n begrip tydens analise", het die taalanalici van die nuwe era die opvoedkundige terrein betree en dus vir eers in opvoedkundige perspektief afgestap van die sogenaamde logiese atomisme.

#### 2.6.4.2 Evaluering van die metode van die taalanaliste

Die taalanaliste ontken die gebruik van vooronderstellings in die opvoedkunde. Begronde uitgangspunte kan alleen verkry word uit die begripsanalise.

Die uitgangspunt van die wetenskap kan nie net eenvoudig op 'n lukraak ervaring van onvolmaakte menswees bepaal word nie. Die mens is immers meer as sy geopenbaarde gedrag en uitdrukkingsvermoë soos in sy begripsvorming en taal weerspieël word.

Die "neutrale grond" waarop hierdie metode bedryf word, sonder dat hy voorskriftelike uitlatings oor opvoeding kan maak, bly onaanvaarbaar. In die totale afwesigheid van 'n eksplisiete ontologiese en antropologiese begronding, is die analiste ook nog sensitief oor etiek en waardes in die opvoedkunde. Die ontleding van gebruiksterme bring vir hulle genoeg waarheid in verband met opvoeding na vore. Hierdie verskraling laat die taalanalici rondgryp na partikuliere grondbeginsels wat geen universaliteit tot gevolg kan hê nie.

Om begrippe te ontleed, lê geen verband tussen die verskillende fasette van die struktuur van opvoeding nie.

## 2.6.5 Die "naturalistiese" metode

### 2.6.5.1 Uiteensetting

Die naturalistiese metode het veral die volgende uitgangspunte waaruit 'n mens die volgende karakteristiek kan konstrueer:

- "... dat alles van die natuur kom en weer daarheen terugkeer" (Coetzee, 1965: 44).
- Die naturalis staan onkreukbaar by die kousale wetmatigheid en daardeur word alle verskynsels beheer en alleen daardeur word alle verskynsels verklaar.
- Sintuiglike waarneming is die enigste bron van kennisname by die mens. Ook die hoogste waarheid is alleen kenbaar deur sintuiglike waarneming.
- Die metode wat deur die naturaliste, veral deur positivis- te en logiese positiviste gebruik en ontwikkel is, is ge- baseer op die empiriese en eksperimentele benaderings waar- in deduksie en verifikasie 'n belangrike rol speel.
- Om byvoorbeeld kennis van die mens te verkry, is die enig- ste weg dié van die empiriese waarneming en analise.  
"Kennis kom die gees van buite-af binne deur sintuiglike ervaring. Alle idees is afdrucke van prikkels, sensasies wat sintuiglik ervaar is." (Van Wyk e.a., 1977: 30).
- Die verwerking van die sintuiglike waarneming vind in die waarnemer plaas. "En die afdruk is feitlik identies met die sensasie. Die ervaring van die objek korrespondeer egter nie heeltemal met die objek self nie omdat die waar- nemende organisme ook bepalend meespreek." (Van Wyk e.a., 1977: 30)

Die/.....

- 8) Met "naturalistiese metode" word bedoel dat dit 'n metode is wat veralgemeen kan word uit denkrigtings soos die ma- terialisme, panteïsme, temporalisme, atomisme, positivis- me, empirisme en eksperimentalisme (Van Wyk e.a., 1977: 22).

Die bogenoemde uitgangspunt is deur die jare met die ontwikkeling van die naturalistiese metodes verfyn tot 'n menigte metodes. Dit is veral persone soos Francis Bacon (1561 - 1620), Thomas Hobbes (1588 - 1679), John Locke (1632 - 1704), David Hume (1711 - 1776), Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1772), Herbert Spencer (1820 - 1903), Freud, Adler, Jung en Herbert wat die grondslag gelê het vir die naturalistiese metode (Van Wyk e.a., 1977: 42).

#### 2.6.5.2 Evaluering van die "Naturalistiese" metode

Die Naturalisme se opvoedkundig-wetenskaplike benadering kan met die beste bedoelings nie slaag nie, omdat die vertrekpunt daarvan nie die mens in sy volheid erken nie (Duvenage, 1982: 17 - 18).

Vanweë sy verskraalde ontologiese fundering kan die naturalistiese metode geen vaste uitgangspunt (in die sintuiglike waarneembare) vind nie.

Die kusaliteit van alle gebeure is vir die naturalis die enigste weg om die opvoeding te verklaar. Die mens word beroof van sy beeldskap van God en word as gedepersonaliseerde tot 'n bio-fisiese organisme verhef (Van Wyk e.a., 1977: 40). Hierdeur word die mens in die naturalistiese mensbeskouing 'n biologiese organisme wat meetbaar is aan die reaksies van die dier, wat verder oor ingebore goedheid beskik, wat onverbiddelik verbind is aan natuurwette en dus by die omgewing moet aanpas; die mens wie se liggaam-siel-eenheid eensydig geanaliseer kan word vanuit die feitlike kennis wat sintuiglik bekombaar is; die mens wie se kennis altyd onvolmaak is omdat die onvoorspelbaarheid van sy toekomstige optrede gelei word deur onsekere waarskynlikhede.

Die mens word deur die naturalis essensieel as 'n biologiese organisme beskou en daarom word die opvoedingsdoel onder andere slegs beskou as toenemende aanpassing van die individu aan sy fisies-sosiaal-ekonomiese omgewing (Gunter, 1965: 753).

## 2.6.6 Algemene gevolgtrekking

Dit is duidelik dat bogenoemde benaderings tot opvoeding 'n groot mate van eensydigheid bevat, in soverre dit die mens se wese, aard en sy opvoeding betref. Die strenge idealis, ook die pragmatisme en positivistiese wat die subjek as sy uitgangspunt neem en 'n lewens- en wêreldbeskouing vanuit die realiteit van die self probeer opbou, verhef die gees en sy waardes tot die uiteindelijke, alles-oorheersende en alles-insluitende realiteit en doen so skade aan die eie besondere aard van die objektiewe wêreld.

Hierteenoor is die Realisme, met inbegrip van die Naturalisme, geneig om die objektiewe wêreld as uitgangspunt te neem.

In die lig van bogenoemde besware is dit dus nie wenslik om opvoedkundig wetenskaplike metodes wat deur hierdie denkrigtings voorgestel en gebruik word, na te volg nie.

## 2.6.7 Oorweging vir die gebruik van die fenomenologiese metode

### 2.6.7.1 Oriëntering

Opvoedkundiges probeer steeds om hulle kenobjek so duidelik en wetenskaplik korrek moontlik te omskryf en af te baken. Om by 'n volledige omskrywing uit te kom, gebruik opvoedkundiges metodes wat na hulle mening die beste beantwoord aan die wetenskaplike arbeidsomstandighede en -doel.

In hierdie verhandeling gaan dit oor 'n metode vir die bepaling van die grondtrekke van die opvoedingsverskynsel. Die fenomenologiese metode is 'n metode wat bo en behalwe sy populêre gebruik in Europa ook in die RSA 'n gewilde metode van ondersoek na opvoedkundige grondbeginsels geword het (C. K. Oberholzer, 1954; B. F. Nel, 1959; J.J. Pienaar en Viljoen, 1971; De Vries, Landman, C. J. G. Kilian, S. G. Roos, 1971).

Die/.....

Die ontwikkeling en resultate wat hierdie opvoedkundiges uit hulle wetenskaplike arbeid gekry het in die ontleiding van die opvoedingsverskynsel kan nie gering geskat word nie. Daarom is dit belangrik om eers te bepaal of die fenomenologiese metode nie die beste resultate kan lewer nie, en of aanvaar moet/kan word dat gegewens wat met hierdie metode verkry is onvoordelig gebruik kan word.

Turkstra (1980: 1234) soek na tekens van 'n moontlike versoening tussen die fenomenologiese metode en die radikaal Christelike metode in die RSA, aangesien beide se kenobjek die opvoedingsverskynsel self is en albei vra na die "essensiële strukture" van opvoeding. Die vraag ontstaan of die pad waarlangs beide metodes tot kennis van die essensiële strukture van die opvoeding kom, ooreenstem of waar die een metode die ander se weg aanvaarbaar, of onaanvaarbaar vind.

Die vraag ontstaan of die weg wat die fenomenologiese metode volg, dieselfde resultate kan lewer as wat daar met Christelike opvoedkunde bereik kan word. Daarom word hier in die besonder gelet op 'n paar eienskappe van die fenomenologiese metode wat vir die weg wat die s.e.-metode volg, belangrike implikasies mag inhou.

#### 2.6.7.2 Die aard van die fenomenologiese metode

Die fenomenologiese metode kan beskryf word as 'n verset teen die eksperimentele metode, maar veral ook (as teenstand teen) die objektivisme in die wetenskap.

Die term phainomenon (verskynsel) is aan die Griekse phainestai ontleen, waardeur die begrip van "sigself toon" of "sig self openbaar" na vore kom. Die fenomeen is egter nie 'n "verskyning" van 'n ding as sou daar agter die fenomeen een of ander "Ding-an-sich" geleë is nie. Die fenomeen is die "sig-in-sigselftonende" (Landman, 1969: 24 - 25). Die fenomeen is dus vir die wetenskaplike 'n ervaringsgegeewe(ne), soos dit oorspronklik binne ons ervaringshorison verskyn nog voordat ons allerlei refleksiewe oordele daaroor gevel het (Oberholzer,

1968: 228).

Die kenteoretiese verloop van die fenomenologiese metode word soos volg skematies deur Van der Westhuizen (1978: 150) voorgestel:

1 Die beginpunt:

- uit voorwetenskaplike leefwêreld;
- verwondering;
- neem iets waar; dit prikkel die waarnemer en word nader bekyk en geïdentifiseer;
- waargenomene word afgebaken en
- ontmoeting vind plaas.

2 Reduksiestappe:

- fenomenologiese reduksie;
- eidetiese reduksie;
- voorkoms van verskynsel;
- skeiding van essensiële en nie-essensiële, en
- transendentale reduksie.

3 Verifikasie:

- dialektiese en
- kontradiktoriese arbeid.

4 Hermeneutiese fase:

- uitleg en
- beskrywing.

5 Na-wetenskaplike arbeid.

Die aard van die metode word goed saamgevat deur onder meer die volgende uitsprake wat deur Van der Westhuizen (1978: 65 - 69) aangehaal word:

'n Uitspraak/.....

'n Uitspraak van De Graaff (1965: 66) lui: "Zij is een metode die zich bezighoudt met het onderzoek naar het concrete verskynsel, het onmiddellik gegewene om aldus het wezen ervan op het spoor te komen."

Gunter (1965: 18) sê: "Fenomenologie beteken om dit wat sigself toon bekend te maak - self bekend te maak. Die fenomenologie is geen normatiewe wetenskap wat oor die waarde van die fenomene moet oordeel nie, maar dit is suiwer beskrywend."

Die uitgangspunt van die metode is dus die ontbloting van die fenomeen (opvoedingsverskynsel as objek), nie deur suiwer analise nie, maar deur die vermoë van die fenomeen om self te "spreek". 'n Belangrike uitgangspunt van die wetenskaplike wat die metode gebruik, is om sover moontlik ontslae te raak van alle vooroordele en "bymotiewe" wat die objek kan verduister. So verklaar Edmund Husserl (1859 - 1938), die grondlegger van die fenomenologiese benadering, dié wetenskaplike houding as "zu den Sachen selbst" (na die saak self).

As metode van wetenskapsbeoefening probeer dit wegbreek van die tradisionele subjek-objek-relasie en gaan van nóg die subjek, nóg die objek uit; dit is eerder 'n poging tot rasionele verantwoording van die kennis. In hierdie aksentverskuiwing wil dit terugkeer na die essensie van die verskynsel sonder om te verval in 'n "metafisiese metode". Die antropologiese vertrekpunt bly steeds die mens-in-die-wêreld.

Hierdie mensbeskouing is een van 'n "mens as skepper van 'n kultuurwêreld" en nie "'n mens as verskynsel in die ryk van organismes nie" (Malan, 1971: 119).

Vir die opvoedkundige (as wetenskaplike) is hierdie mensbeskouing 'n lofwaardige poging omdat dit 'n ryker blik op menswees werp. Tog kan hierdie siening die mens sodanig verhef dat hy sy afhanklikheid van die Skepper en ook sy werklikheidsgebondenheid kan miskyk.

By/.....

By implikasie bou die fenomenologie sterk op die filosofiese grondslae van die eksistensialisme. "Werklike pedagogiese essensie is eksistensialia" (Landman e.a., 1975: 5). Om as 'n "eksistensiaal" te kwalifiseer, wil die fenomenologie die pedagogiese essensie sien as:

- 'n werklike funksionerende werklikheid; dit beteken dat die ware wese van die essensie bepaal word deur die ware syn daarvan;
  - sou dit ontiese status besit; hierdeur word kennis van die opvoedingsgebeure 'n moontlikheidsvoorwaarde;
  - sou dit 'n betekenisdraer wees - op hierdie wyse word betekenis aan die opvoedingsgebeure gegee;
  - 'n skynende ligpunt waardeur die verborgenheid van die opvoedingsverskynsel aan die lig kom;
  - 'n besondere moontlikheid wat afstomping en klaarheid tot niet verklaar;
  - 'n sinvolle en noodwendig doelstellende eienskap waardeur hierdie eksistensiële essensie die mens as doelstellende wese word, en
- die beginsel van universaliteit in die sin van algemeen geldende beginsels vir alle egte opvoeding (Landman e.a., 1975: 5 - 10).

Hierdie gebruik van die eksistensiegedagte word bestempel as 'n verryking van die wetenskaplike handelwyse met die fenomen en wil nie daarmee 'n geykte antropologiese beskouing wees nie (Landman, 1969: 4). Dit is hierdie benadering wat die fenomenoloog skynbaar in staat stel om "ontslae te raak" van sy subjektiewe betrokkenheid en so die opvoedingsverskynsel "te laat spreek". Hierdie "self laat spreek" plaas 'n groot verantwoordelikheid op die selfbewussyn van die mens en in die besonder op die kind in die opvoedingsverskynsel.

Om tot aanskoue van hierdie oopgevekte onbetrokke fenomeen te kom, moet die opvoedkundige in sy metode gebruik maak van

reduksiestappe/.....

reduksiestappe wat eie en uniek is aan die fenomenologie. Hierdie reduksiestappe <sup>9)</sup> is die volgende:

#### 2.6.7.2.1 Reduksiestappe van die fenomenologie

##### 2.6.7.2.1.1. Fenomenologiese reduksie

Fenomenologiese reduksie word aangetoon met die begrip epoché (Oberholzer, 1968: 237) wat die radix of wortel of 'n radikale verhouding aantoon. Met hierdie radikale verhouding wil Husserl "zu den Sachen selbst" kom. Reduksie word dus hier gebruik as die "nie-inagneming van dit wat nie tot 'n saak self behoort nie" (Landman, 1977: 93).

Die stap vra dus weglating van alle lewensbeskoulike, vooronderstelde (regulatiewe) ideë. Dit bring mee dat die wetenskaplike hom so moet instel op die opvoedingswerklikheid, so na die saak moet terugkeer dat selfs sy lewensbeskouing nie die kyk na die verskynsel mag beïnvloed nie. "Pedagogiekbeoefening is dan 'n besondere wyse van essensie-openbarende denke." "Dit beteken dat essensie-blindheid in al sy vorme oorwin moet word" (Landman e.a., 1975: 11).

Hierdie stap lei logies na 'n volgende. As die wetenskaplike "ontdaan is" van sy selfbewustelike lewensbeskouing, kan hy die opvoedingsverskynsel benader. Hierdie gereduseerde toenadering na 'n gereduseerde "objek" word die fenomenologiese reduksie genoem.

Die verskynsel of fenomeen, wat gestroop is van alles wat dit kon versluier, word die onderwerp van ondersoek, hoewel dit nog nie absolute kennis is nie, want met die "suiwere bewus-

syn"/.....

9) In een van sy jongste publikasies (Landman e.a., 1982 : 88 - 95) onderskei Landman tien stappe. Hierdie tien stappe kom egter na ons mening in wese ooreen met die hooftrekke van die stappe wat hier gestel word.

syn" kan nie iets begin word nie (Oberholzer, 1968: 237).

#### 2.6.7.2.1.2 Die eidetiese reduksie

Dié stap word beskryf as die proses waarin die eidos (Grieks "wese") kaalgestroop word, sodat slegs die gestroopte wese van opvoeding tot spreke kan kom. Landman (1975: 60) sien hierdie stap as die moontlikheid om deur beskrywing en uitleg van die besondere voorbeeld die universele sin wat daarin ver= besonder is, te ontdek.

Die ondersoeker probeer hier om objektief te staan en so sy gedagtes te rig op die strukture van die voorwerp of voorwer= pe (Oberholzer, 1968: 237). Daar moet dus deurgedring word tot die wesenskenmerke van die voorwerp.

Die "iets" wat raakgesien word, beskryf Landman (1977: 125) as iets "wat betekenisvol standhoudend gebeur wanneer hy die opvoedingswerklikheid in die verskyningsplekke daarvan van nader bekyk". So word die verskillende wyses waarop die verskynsel kan voorkom, bekyk, en alles wat betrokke is, word oorweeg sodat dit wat nie van belang is nie, uitgeskakel kan word (Landman, 1969: 32). Die "essensie van die fenomeen spreek hier tot die wesenskouer" wat beteken dat die fenomeen as wese homself bekendstel. Hierdie stap word ook die we= sensvorming of wesenskou genoem (Pistorius, 1974: 44).

As daarin geslaag word om die essensiële, die wesentlike, van die nie-essensiële te onderskei, loop die eidetiese reduksie uit op die vorming van grondstrukture. Om hierdie strukture op 'n onvervalste wyse te kan beskrywe, word pedagogiese kate= gorieë ontwerp. Hierdie ontwerp is 'n wetenskaplike hande= ling (Landman e.a., 1975: 60).

Die ontwerp van kategorieë sluit in dat die opvoedkundige dit wat na hom toe kom, die essensiële, die wesentlike wat uitgelig is, deur die transendentale bewussyn beskrywe en uit= lê (Landman, 1969: 32).

#### 2.6.7.2.1.3 Verifikasie

Die verifikasiestap is die toereikende moontlikheid wat bestaan om van die waargenome essensie met behulp van dialektiese denke tot 'n bepaalde sintese te kom (Landman, e.a., 1975: 72 - 75).

Die ontwerpte pedagogiese kategorieë word getoets aan die hand van kontradiktoriese denke. As die kontradiktoriese (ontkenning) van die pedagogiese kategorie uitgesluit kan word, sal so 'n ontwerpte pedagogiese kategorie waar wees (Landman e.a., 1975: 81).

Hierdie stap bied dus geleentheid om met die aanwending en verfyning van die essensiële tot 'n werklike wesenlike essensie te kom.

#### 2.6.7.2.1.4 Hermeneutiese stap

Hierdie laaste stap dui op die interpretasie van die wesenlike binne die totale struktuur (Landman, 1969: 33). Aangesien die reduksiestap tot dusver die opvoedingsessensie so gestroop het van "lewe", is hierdie stap belangrik want hier tydens word die lewensbeskoulike weer "teruggebring".

Dit is op hierdie tydstip dat "onderlinge verband tussen die essensies" waargeneem en vasgestel word en dat die moontlikheidsvoorwaarde vir opvoeding geleë is in die "lewensvatbaarheid" van die strukture wat beskryf is. Verder erken die fenomenoloog die eis van elke "fundamentele struktuur (werklike opvoedingsessensie) dat die lewe wat gewek word afkomstig is van die lewensopvatting van die opvoeder" (Landman e.a., 1982: 95). So verklaar Landman e.a. (1975: 3) dat: "Iets besonder moet toegelaat word, naamlik die wek-van-lewe in die opvoedingsessensie wat gekenmerk word deur hulle leweloosheid, maar tog lewensvatbaarheid." Leweloosheid word vanweë lewensvatbaarheid omskep in lewendigheid.

Hierdie/.....

Hierdie hermeneuse-arbeid kan nie geskied sonder die interpretasie van bepaalde lewensbeskoulike en antropologiese veronderstellinge nie. Daarom word dit deur fenomenoloë beskryf as die na-wetenskaplike arbeid waarin die pedagogiese essensie geplaas word in die werklikheid om as werklikheidsgetroue essensie die opvoedkundige terrein te dien (Landman e.a., 1975: 51 - 143).

### 2.6.7.3 Verdienstes van die fenomenologiese metode

#### 2.6.7.3.1 Die wetenskaplike vertrekpunt

Die fenomenologiese metode dwing die opvoedkundige om by die opvoedingsverskynsel te begin en dit as die kenobjek en uitgangspunt te neem. Hierdeur word die opvoedkundige as menswetenskaplike in staat gestel om sy probleme suiwerder te stel en te formuleer (De Vries, 1978: 23).

Heeltemal tereg merk Schoeman (1975: 65) op dat ander bestaande metodes soos onder meer sisteemdenke, waar die teorie 'n denkpatroon vanuit 'n bepaalde konstruksie of sisteem die wetenskapsbeoefening voorafgaan, die opvoeding as verskynsel onder en tussen mense nie in sy volle en diepste wese bereik en gepeil kan word nie.

Vir die fenomenologie is die beskrywing van die fenomeen voldoende omdat dit nie vra na die grond of oorsprong van die fenomeen opvoeding nie. Vir Oberholzer (1954: 59 - 60) is die wetenskaplike waarheid slegs langs rasioneel-logiese weg moontlik. Daarom bring die fenomenologiese benadering probleemdenke na vore en wil fenomenoloë sodoende as opvoedkundiges rekening hou met alle moontlike vertrekpunte solank dit van die fenomeen uitgaan.

Die welslae van die toepassing van die probleemdenke deur die fenomenoloë (Turkstra, 1978: 108) word ook gesien in die besonder effektiewe afbakening van die opvoedkunde as wetenskapgebied. Vir die fenomenoloë lê alles begrondend in die empiriese waarneembare fenomeen. "Met ander woorde dit soek

nie/.....

nie na die grond 'agter' die verskyning van die fenomeen nie." (Gunter, 1961: 289)

Hierdie afbakening is moontlik verantwoordelik vir die toemende soeke na professionele erkenning van die onderwysberoep (in die praktyk) in die laat sewentigerjare, of omgekeerd: die beoefenaar van die opvoedkunde in die toegepaste praktyk maak al meer aanspraak op 'n eie afgebakende terrein.

Die uitsprake van Landman en Gous (1971) bevestig die doel van die fenomenologie as wetenskap in die volgende aanhaling: "Die formele doelstelling is derhalwe 'n intrinsieke aangeleentheid waarmee bedoel word dat 'n wetenskap sy outonomie prysgee indien sy doelstelling vir hom van buite af deur niewetenskaplike instansies of deur ander wetenskappe voorgeskryf word." (Landman en Gous, 1969: 46).

Hierdie doelmotief beklemtoon nog eens die waarde wat hierdie wetenskapsrigting inhou. Dit bevestig ook die klem op die probleemdenke wat volgens Turkstra (1978: 108) reeds vanaf die vorige eeu weggeskeur het van die sisteemdenke in die opvoedkunde.

#### 2.6.7.4 Die tekortkominge van die fenomenologiese metode

##### 2.6.7.4.1 Oriëntering

In die aanduiding van daardie fasette waarin die Fenomenologie te kort skiet, is dit nie die bedoeling om kitsklare oplossings en regstellings daarvoor te verskaf nie. Dit is juis in die bespreking van die leemtes dat nuwe moontlikhede en insigte 'n patroon kan aanneem, al sou die pad wat tot 'n uiteindelijke oplossing lei, moeisaam en steil wees.

Kritiek word dus hier uitgespreek oor 'n kritiekwaardige metode in die hoop dat 'n ander voorgestelde metode (i.c. die s.e.-metode) in samehang met en met gebruikmaking van bestaande weë en resultate die pad na 'n bevredigende wetenskapsper-

pektief/.....

pektief sal baan.

2.6.7.4.2 Beswaar teen die latere "bybring" van die lewens=  
beskoulike aangesien die fenomeen aanvanklik eers  
daarvan "gestroop" moet word

Die grootste enkele beswaar teen die fenomenologiese metode  
bly steeds die feit dat die gereduseerde fenomeen homself so=  
genaamd openbaar en daarna eers in 'n latere poging geïnter=  
preteer word.

In hierdie verband sê Nagel (1969: 18): "... I think the  
process of justification itself assumes that you can't justi=  
fy valid judgements by way of introducing factual information,  
unless you take for granted some other norm that, at least in  
this context, you accept it."

In sy poging om empiriese gegewens te verkry uit die waarne=  
ming van wat die ervarede werklikheid hom bied, kan die feno=  
menologie nie kom tot die bo-rasionele (die transendente) nie.  
Daarom is die mensbeeld verskraal. Vir doeleindes van die  
wetenskap wil die fenomenoloog volstaan met gegewens vanuit  
die mens oor die mens. Alle ander gegewens of moontlike in=  
drukke vanuit 'n lewens- en wêreldbeskouing word bevraagteken  
en weggedink (Oberholzer, 1968: 146).

Op hierdie weg wil die Fenomenologie geen normatiewe wetenskap,  
wat oor die waarde van die fenomeen oordeel en hom bemoei met  
die vraag na wat behoort te wees, wees nie. Dit gaan dus  
slegs om 'n metodologie met bepaalde denkstappe (Landman e.a., 1971:  
84 - 90).

Die Fenomenologie wil filosofiese bedinking skei van die fe=  
nomenologiese denkstappe, al sou denke sonder laasgenoemde  
denkstappe in die opvoedkunde ontoereikend wees. Gunter  
(1961: 289) verklaar egter dat die fenomeen "gnoties aktief"  
is, wat dui op die ken vanuit die fenomeen met die oog op die

verlenging/.....

verlenging van wetenskaplike kennis oor die opvoedingswerklikheid sonder dat die opvoedkundige vooraf filosofies begron- dend, lewensbeskoulik ingestel moet wees en so hom tydelik distansieer van sy lewensbeskouing. Ook Roos (1972: 13) sien 'n band tussen filosofie en die pedagogiek in die sin dat dit juis die menswees van die opvoeding is wat hierdie band bewerkstellig.

Heel tereg beklemtoon die eksistensiefilosofie die onlosmaak- like band tussen mens en wêreld, individu en situasie. In sy situasiegebondenheid is opvoeding ook deel van mens en wê- reld, so ook van geloof en lewens- en wêreldbeskouing. 'n Voorveronderstellingslose filosofie soos Descartes beoog het, of 'n vooronderstellinglose fenomenologie soos die waarvoor Husserl hom aanvanklik beywer het, is net nie moontlik nie. Die denke van die wysgeer/wetenskaplike is van die begin af gesitueerd (Feibleman, 1973: 17).

Die ondersoeker kan dus nooit 'n neutrale waarnemer of toe- skouer wees nie. Hoe graag dit dan ook elke opvoedkundige se begeerte is om 'n suiwer "neutrale" objektiewe beskrywing van die opvoedingsverskynsel te kan gee, bly dit nie moontlik nie (Van Wyk, 1977: 145).

Die opvoedkundige kan hom in geen opsig losmaak van sy eie gesitueerdheid nie. Lewensbeskouing en geloof wat 'n on- ontbeerlike rol speel by menswees, is altyd teenwoordig. So kom elke beskrywing, waarneming of beskouing vanuit die wetenskaplike se bepaalde begrensde interpretasies.

#### 2.6.7.4.3 Prinsipiële standpuntinname

Die vraag kom onwillekeurig op of wetenskaplike aktiwiteit waarby die mens hom besig hou met die kenbare uitgevoer kan word, sonder om 'n prinsipiële standpunt in te neem. Elke wetenskap, ook die opvoedkunde, word beoefen in die lig van 'n bepaalde apriori, 'n prinsipe wat 'n mens vantevore aanvaar

het./.....

het. "All universal validity to which a judgement lays claim depends, in the final instance, upon the universal, unconditional validity of this religious law of concentration." (Dooyeweerd, 1953: (I) 162)

Uit die werke van die grondleggers van die fenomenologie blyk dat die grond van hulle metode immanent van aard is. So het Husserl die gees, Scheler die lewe en Heidegger die eksistensie as uitgangspunte en as laaste verklaringsgronde gehandhaaf (Van Pearsen, 1964: 17).

Vir die hedendaagse fenomenoloog is wetenskapsbeoefening grond in die rasonale (Vergelyk par. 2.5.4.2). Omdat die mens in 'n dialoog met die wêreld staan, kan hy ken en dit is hierdie kenne wat die fenomenoloog gebruik vir sy begronding van die wetenskap (Gunter, 1961: 288 - 289).

As die wetenskaplike egter verkies om nie vanuit 'n prinsipiële standpunt te werk nie, maak hy reeds vooraf 'n keuse. Hierdie keuse kan hy slegs maak as die prinsipiële standpunt bekend is en oorweeg kan word. Vir die Fenomenologie is dit juis die probleem waarin fenomenoloë vasgedraai sit (vgl. ook Van Wyk e.a., 1977: 164-148, Schoeman, 1975: 19 - 36).

#### 2.6.7.4.4 Kritiek op die "bewussyn" van die fenomeen

Die menslike ervaring en "bewussyn" van die fenomeen word die vertrekpunt van die fenomenologie. Om tot bewussyn van die fenomeen te kom, moet die ontiese verband van opvoeding met die werklikheid gesien word.

Vir die fenomenoloog is hierdie bewussynsmoontlikheid alleen geleë in die kennende bewussyn wat deur blote verstandsoordening gerangskik word (Gunter, 1961: 289).

So word die uitspraak van: "Die verskynsel openbaar hom ..." (Oberholzer, 1954: 4) 'n onnatuurlike bewussynsaksie deur die opvoedkundige wat metodologies aanvaar kan word, maar nie

staande/.....

staande bly teen die aanslae van wysgerige oordele nie (Vermeulen, 1971: 66).

#### 2.6.7.5 Gevolgtrekking

Bogenoemde besware is maar enkeles wat veral dui op die leemtes in die fenomenologiese metode. Bedenkinge oor die eenheid van geloof en wetenskap, geestelike en nie-geestelike sferes en van die mens se persoonlikheid wat religieus en empiries afsonderlik waargeneem kan word, word ook nog geopper deur onder meer (Schutte, 1976; Van Wyk, 1977; Schoeman, 1975 en Van der Walt, 1977).

Aangesien die fenomenologiese metode nie geskei kan word van sy reduksiestappe nie, is dit nie moontlik om hierdie metode en sy reduksiestappe in die s.e.-metode in te bou nie, hoewel waardevolle inligting verkry kan word uit die groot hoeveelheid empiriese gegewens aangaande die opvoedingsverskynsel wat reeds deur die Fenomenologie blootgelê is.

#### 2.7 Samevatting

Hierdie kort oorsig van 'n paar van die belangrikste metodes in die opvoedkunde was nodig om te onderstreep dat die opvoedkundige wat die mens en opvoeding enigszins in hulle volheid wil sien en ervaar, steeds moet soek na beter metodes op sy (opvoedkundige) arbeidsterrein.

Die motivering vir die ontwikkeling en gebruik van die s.e.-metode blyk uit die behandeling van die metode in hierdie hoofstuk. Dit is duidelik dat die s.e.-metode nie sonder meer in die plek van alle ander metodes kan staan nie. Geen metode is so volmaak nie, en nog minder die opvoedkundige wat dit hanteer.

In hierdie lig voel die Christen in sy opvoedkundige arbeid hom daartoe gedwonge om soveel metodes as moontlik in kombinasie te gebruik om sodoende geeneen te verabsoluteer nie.

Dit moet gedoen word sodat die saak maar boweal die Skepper van die saaklike werklikheid daardeur gedien kan word. Die s.e.-metode word gebruik om juis dít te probeer bewerkstellig: om 'n groot aantal wetenskaplike metodes en strategieë in een kenmodel te laat funksioneer sodat hulle onderling vir mekaar as korrektiewe binne 'n eenheidsbenadering bekend as die s.e.-metode kan dien.

In die volgende hoofstuk sal die struktuur-empiriese metode vervolgens toegepas word om enkele grondtrekke van opvoeding te vind en te verwoord.