

Bylaag tot „Koers” Maart 1960.

DIE OBJEKTIEWISTIESE EN DIE FENOMENOLOGIESE BENADERINGS IN DIE EMPIRIESE OPVOEDKUNDE.*

deur prof. dr. B. C. SCHUTTE.)

1. Die probleem.

Dis my voorreg om 'n professoraat in Empiriese Opvoedkunde te aanvaar nadat my twee voorgangers, ons Rektor, prof. dr. J. Chris. Coetzee, en ons Dekaan van Opvoedkunde, prof. dr. H. J. J. Bingle, so 'n duidelike en skerp omlynde fondament gelê en reeds daarop gebou het. Dis vir my dus nie nodig om die wetenskaplikheid van die Opvoedkunde en in besonder van die Empiriese Opvoedkunde te verdedig nie¹⁾† of ook nie om die terrein daarvan te bepaal nie²⁾. Dis deur my voorgangers gedoen. Die naam van die vak, Empiriese Opvoedkunde, is trouens 'n skepping van Coetzee³⁾, wat nog nie deur ander pogings tot naamgewing oorskadu is nie en al wyer aanwending vind.

Die Empiriese opvoedkunde is geen normatiewe wetenskap nie maar 'n feitewetenskap. So eenvoudig is dit egter nie want „. . . selfs die empiries-gevonde gegewens in die Opvoedkunde is nooit wiskundig-eksak nie: selfs die syfers word verskillend verstaan vanuit verskillende standpunt⁴⁾”. Hierdie standpunt, hierdie grondslag, hoe dikwels dit ook al ontken word, is van deurslaggewende betekenis in die beoefening van die vak. Al word in hierdie wetenskap van sielkunde gebruik gemaak, dit bly in die eerste en laaste instansie opvoedkunde, sodat B. F. Nel selfs beweer „. . . uit die pedagogiek spruit die psigologie⁵⁾”. En verder beweer hy: „Die sielkundige pedagogiek kan dus nie anders as om in sy wese ook normatief en nie bloot deskriptief te wees nie. As pedagoog sit my sielkunde onafskeidbaar vas in my doelstellings van die pedagogiek en dus in die doelgerigtheid van die opvoedingshandeling; m.a.w. dis onafskeidbaar verbonde aan die persoonlike ontmoeting, die opvoedingsmoment⁶⁾”. Of soos Bingle dit stel: „Die kind ontwikkel — die terrein van die sielkunde — soos hy grootgemaak word — die terrein van die opvoedkunde; dit is nie dat die kind ontwikkel en dat hy grootgemaak en dat hy opgevoed word nie . . . die kind se ontwikkeling staan dus nie buite sy opvoeding nie . . . Dit bestaan eerder in die vorming van sy ontwikkeling gelyktydig met die beïnvloeding van sy rypwording⁶⁾”. Die kind, die onderwyser, die skool en sy organisasie, die leerproses, die metode, die gemeenskap ens. word nie as

* Inouguerele rede gehou by die aanvaarding van die professoraat in Empiriese Opvoedkunde aan die P.U. vir C.H.O. op 19 Februarie 1960.

† Bronneverwysings op p. 264 e.v.

sodanig bestudeer nie maar wel met die doel om die kind te kan opvoed, om hom te voer vanaf sy huidige staat, deur gebruikmaking van sekere middele, na 'n toekomstige gewenste staat.

In die opvoedingsproses is die „hoe” belangriker as die „wat”. Om nou die weg te bepaal waarlangs iets bereik moet word, moet die beoefenaar van die Empiriese Opvoedkunde hom besin oor die teoretiese, die prinsipiële, die wysgerige, die religieuse grond van sy benadering. Hierdie besinning geskied egter nie buite enige verbande om nie maar hou o.a. terdeë rekening met die historie sowel as met die uitvoerbaarheid, die uitvoering, die materiaal en die middele van die hele proses. Daar moet dus deeglik kennis geneem word van die „wat” waarop die „hoe” van die opvoeding wetenskaplik beoefen moet word. Die Empiriese Opvoedkunde bied 'n belangrike deel van die „wat” waar dit hier hier om gaan: dit moet dus gegewens vergaar.

Nou is die blote vergaring van feite nog geen wetenskap nie. Die feite moet nog geklassifiseer, gerubriseer en georden word, in 'n sisteem ingewerk en geïnterpreteer word. Al hierdie prosesse „maak die beskrywing normatief”). So sal die Empiriese Opvoedkunde van die Christen verskil van die van die nie-Christen. Ons tref dan ook vandag wedywerende en antagonistiese rigtings in die Empiriese Opvoedkunde aan, waarvan ons slegs 'n paar sal noem wat in die raamwerk van ons probleem inpas. Ons tref twee teenoor mekaar staande rigtings aan in die Amerikaanse Behavioristiese, natuurwetenskaplike, kousaal-bepaalde „Educational Psychology” en in die sterk geesteswetenskaplike, „ver-stehende”, intersubjektiewe „Paedagogische Psychologie”. Eersgenoemde rigting wil graag getipeer wees as vry van enige wysgerige, metafisiese en veral religieuse vooringenomenheid, wat dan beperkend sou inwerk op die „natuur-wetenskaplikheid” en „eksaktheid” van hulle afleidings. Tog is ons geneig om met Holzner saam te stem dat „die methodisch gemachten Voraussetzungen (werden) sich im Ergebnis niederschlagen”). Dit sal dus vir ons in die beoefening van die Empiriese Opvoedkunde nodig wees om hier standpunt in te neem.

In Duitsland, en in ernstige mate in Nederland in die jongste tyd, het die geesteswetenskaplike benadering in sy stryd teen die objektiwisme, hom o.a. gewend tot die fenomenologiese benadering van die opvoedingsfenomeen. Hierdie rigting wil ook alle beperkende vooringenomenheid uitskakel sodat die wese, doel, middele en bestemming gepeil kan word deur die opvoeding as fenomeen te beskou waarin die navorser indring om tot insig, tot „verstehen” te kom. Dit wil dan in die bestudering van die opvoedingsfenomeen slegs dit soek wat hom „in zijn voorieder toegankelijke verschijningsvorm” voordoet en dan „het niet (te) interpreteren (eintlik te verstaan) uit een andere bron dan uit zichzelf”). Dit geskied dan dikwels met veronagsaming van die kousale verbande wat 'n objektivistiese benadering reeds blootgelê het.

Samevattend gaan dit in hierdie rede dus om standpunt in te neem teenoor die objektivistiese en die fenomenologiese benaderings in die Empiriese Opvoedkunde. Hieruit sal dan blyk hoe ons wil trag om die goeie uit die genoemde te haal en hulle 'n ewewigtiger plek in ons beoefening van die wetenskap toe te ken.

2. Objektiwisme en subjektiwisme.

Hierdie polariteit in die empiriese wetenskappe openbaar hom in die Sielkunde in 'n baie sterk mate. Empiriese Opvoedkunde is geen sielkunde sonder meer nie, maar dit beskou tog die Sielkunde as een van sy belangrikste hulpwetenskappe: daar word vryelik en in baie ruim mate van die metodes en bevindinge van die Sielkunde gebruik gemaak. As ons na die reaksies in die lekepers, en dikwels ook in die opvoedkundige, luister, verneem ons 'n sterk antagonisme teen die sielkunde in die opvoeding en onderwys. Hierdie antagonisme mag die gevolg wees van onkunde of van blote vooroordeel maar dit kan ook die skuld wees van die sielkunde self of eerder van die opvoedkunde wat die positivistiese, objektivistiese resultate van die sielkunde klakkeloos en op ewe positivistiese wyse gaan afdwing het op die skool. Ons merk in die huidige skoolpraktyke nog talle van hierdie soort toepassings. Om slegs enkele te noem: die Gestaltiste het gesê die kind neem globaal waar, dus moet elke kind met die globale metode leer lees; die kind het 'n I.K. van 95, dus is hy ongeskik vir hierdie of daardie beroep; in 'n proefneming blyk metode A beter te wees as metode B, dus word eersgenoemde toegepas op alle kinders; kinders met lees- en skryfmoeilikhed word in 'n sekere kategorie geplaas en ontvang almal verhelpingsonderrig volgens 'n logies afgeleide program.

In die objektivistiese benadering gaan dit vir ons nie daarom dat die gegewens objektief en wetenskaplik behandel word nie — dit is trouens die eis van enige wetenskaplike benadering. Dit gaan vir ons eerder daarom dat die objek, veral as hy 'n mens is, nooit in sy wese begryp kan word deur hom van „buite” uit te benader deur middel van sintuiglike gegewens nie, hoe matematies (statisties) bewerkbaar hulle ook al mag wees. Vir die objektiwis moet daar dan toekomstige gedrag voorspel kan word vanuit, en slegs vanuit, hierdie objektiewe resultate met hulle kousale wetmatighede. Selfs al word vandag die aandag gevestig op die objek as totaliteit, wat meer is as die som van sy samestellende dele, tog bly die benadering positivisties en kousaal-bepaald, waar analise en uiteindelijke sintese die objek wesentlik moet bepaal. Al sou „Umwelt” en gemeenskap hierby betrek word om die leemte aan te vul, geskied dit op 'n wyse wat 'n skerp omlynde positivistiese mensebeeld moet teken; 'n beeld sonder enige lewensvatbaarheid. Die hele probleem van strukturering, die ingebedheid van die sinvolle organisasie in die gesamentlike lewensamehang, kan nie prakties opgelos word op so 'n meganistiese wyse nie. „Das Problem der Strukturierung wird in die Umwelt hinaus verlegt”¹⁰). Waar hierdie

benadering die sin en betekenis van die objek wil navors, kom dit hoogstens tot insig in die rol wat die objek vir die behoeftes van die organisme openbaar. Waar die objektivistiese benadering die ordening van die mens in die omvattende, georganiseerde samehange van die lewe wil verklaar, kom dit hoogstens tot die waarneming, beskrywing en relativering daarvan, sonder om hulle as sinryk te herken. Alles wat buite hierdie kategorie val, word eenvoudig aan die gekompliseerdheid van die gemeenskap toegeskryf. So word die sinsprobleem dan werklik verbygeseil en gerieflikheidshalwe van die organisme na die gemeenskap verlê sonder om dit op te los.

Hierdie benadering is tipies van die Behaviorisme, in sy naakste vorm deur die Watsonse skool geopenbaar maar nog in essensie deur die Neo-Behaviorisme aangehang. Dit is selfs die kern van die Gestalt-benadering. Die gesindheid word gekristaliseer in die bekende formule: $R=f(S)$, d.w.s. die koördinering van twee objektiewe gegewenhede. Dieselfde probleem openbaar hom deurgaans by die huidige Amerikaanse psigologie, met deurwerking na die onderwys en opvoeding. Die oordrewe klem wat op die navorsing van die leerproses, na aanleiding van Thorndike en die Behavioriste, geval het, die analogie van die navorsing oor menslike en dierlike leerprosesse, die ekonomiese leermetodes, die formulering en rubrisering van die hele leerverskynsel in statisties kontroleerbare rubrieke, kan as bewyse hiervan dien. Die onderwyser het dus op skool voor hom 'n kind met sekere bepaalbare, kwantifiseerbare eienskappe en vermoëns, wat op 'n sekere wyse behandel moet word om sekere vooraf voorspelbare resultate te bereik. Dieselfde objektiwisme kan in Dewey se wysgerige benadering gevind word. Uitvloeisel van hierdie objektivistiese benadering is die geweldige rol van die moderne psigometrie, wat ook in die opvoedkunde toegepas word en gelei het tot die eksperimentalisme in die opvoedkunde. Alles in die gehele opvoedkunde, vanaf die einddoel tot by die organisasie en metodiek, moet objektief, eksperimenteel nagevors en die resultate waar moontlik statisties bewerk word, om dan positivistiese afleidings te maak. Hiervolgens moet voorspel kan word op die waarde en uitslag van die toegepaste behandeling op die kind, die gemeenskap en die wêreld waarin hy lewe. Die waarde van individuele verskille tussen kind en kind word wel erken en eerbiedig, maar tog word daar gesoek na orde en kousale wetmatigheid in die onreëlmatigheid. Daar word dan weereens gerubriseer om so te kom tot 'n differensiasie van die tegnieke vir die verskillende kategorieë. Nie slegs die normale kind nie (wat hierdie term ook al mag impliseer) maar ook die abnormale en afwykende word gekatalogiseer en gerubriseer, om dan verskillende opvoedingsinrigtings vir die verskillende rubrieke daar te stel.

Uit die voorgaande moet vir geen oomblik afgelei word dat ons afwysend teenoor eksaktheid en objektiwiteit staan nie. Intendeel. Geen wetenskap wat oor eksakte middele beskik, mag hulle versmaai nie. Die resultate wat so

verkry word, mag en moet gebruik word, maar dan in hulle juiste verband, beperktheid en partikulariteit en in verhouding tot die persoonlike, sodat daar wel 'n dualiteit maar geen dualisme ontstaan nie. Want die persoon, die subjek, speel in alle geestesaktiwiteite 'n rol wat nie weggedeneer of uitgeskakel kan word nie, nie by die proefpersoon en ook nie by die proefnemer nie. Waar dit in die psigologie en in besonder die psigodiagnostiek nie kan gebeur nie, in die Empiriese Opvoedkunde kan dit nog minder. Die objektivistiese tendens streef na die ontpersoonliking van die empiriese navorsing. Daar word vergeet dat die mens nie net 'n liggaam, siel en gees het nie maar dat hy liggaam, siel en gees is. Daar word uit die oog verloor dat eksakte navorsing die objektiewe vormgewing is aan 'n subjektiewe vraagstelling en dat dit daarom begrens en beperk is in sy toepaslikheid. Hoë korrelasies aan die maatskaplike en ander sogenaamde kriteria (of ook die teendeel) is vir die subjektiewe vraagstelling en die proefpersoon van onskatbare waarde, maar mag nie buite sy grense en beperkings toegepas word nie. Die so hoog geroemde „gedrag” van die Behavioris word dan 'n blote illusie as daar uit die oog verloor word dit wat „het gedrag tot zich gedragen” maak¹⁾.

Met rubrisering en klassifisering alleen sou die empiriese opvoedkundige hoogstens tot 'n formule, tot 'n tekening van die probleem kan geraak. Hierop moet vir die objektiewe diagnose volg, wat ewe-eens slegs objektief en kousaal-wetmatig moet geskied. So word dan 'n skatting van die totale individu uit die verkreë resultate bereik. Dit tipeer egter hoogstens die individu as „hebbende” dog geensins as „synde” nie. Die beoordeling geskied selfs sonder enige werklike persoonlike kontak met die proefpersoon. Dit sê nog net bv., dat hierdie kind 'n ernstige leesprobleem het, dat die ander een 'n ernstige gedragsafwyking vertoon, dat hierdie prosedure in die aanbieding van die leerstof veroorsaak dat meer kinders 'n hoë telling by die toetsing van die kennis behaal, dat onder bepaalde gekontroleerde proefvoorwaardes X dit verder sou kan bring met sy objektief-bepaalde vermoëns. Dit bevredig nie, want in die opvoeding en onderwys staan die persoon van die opvoedeling en die van die opvoeder nog altyd primêr. Daar moet dus interpersoonlike kontak tussen opvoeder en opvoedeling wees. Dit bly 'n tussen-menslike gebeurtenis waarby die persoon-wees van beide 'n rol speel. Die opvoeder word as persoon gekonfronteer deur die persoon van die opvoedeling, en hy kan nie neutraal staan en slegs die sintuiglik waarneembare aanvaar nie. Die beste resultate van sy proefneming word dikwels omvergegooi deur sy persoonlike kontak met die kind; hy kan sommige dinge slegs op hierdie wyse „vat”. Die intuïsie speel hierby 'n belangrike rol, intuïsie gesien as 'n besliste akte, 'n kreatiewe akte.

So 'n persoonlike benadering maak ten volle gebruik van die objektief verkreë resultate en diagnose, maar verwerk hulle ten volle op 'n verantwoorde wetenskaplike wyse in 'n bevinding. Hiervoor is egter nodig dat daar van 'n

heel ander mensbeskouing uitgegaan moet word as die meganistiese van die objektiewis, 'n beskouing wat blywende vrugte kan afwerp slegs as dit godsdienstig gefundeer is. Want die mens is primêr 'n religieuse wese en kan slegs as sodanig verstaan word¹²).

As mens probeer om 'n oorsig te kry van die eksperimentele werk wat die afgelope dekade op die gebied van die Empiriese Opvoedkunde gedoen is, tref dit hoeveel hier bereik is maar ook hoe weinig daarvan ooit in die praktyk van die opvoedingsproses tereg kom. Dit geskied nie omdat die onderwyser so oningelig is nie, maar omdat die verkreë resultate so objektiewisties benader is deur die navorsers dat hulle in die persoonlike klimaat van die werklike opvoeding geen toepasbaarheid het nie. Geen wonder dus dat Corey en ander navorsers in Amerika so skepties teenoor hierdie navorsing staan wat strewe na statistiese verantwoording sodat die siel en lewensvatbaarheid daaruit geweer word. Hy streef dan na proefneming wat nie minder wetenskaplik is nie dog wel minder kwantitatief, maar wat met die werklike kind in die werklike skool onder werklike omstandighede uitgevoer word. Hy noem dit „action research” omdat dit eintlik „research in action is¹³”). Dit is dan ook „al gaande leer mens en al lerende gaan mens”.

Baie Europese opvoedkundiges het weer wars gestaan teenoor die objektiewisme van die Angel-Saksiese en in besonder die Amerikaanse Sielkunde en Empiriese Opvoedkunde. By hulle was daar dus vroeër erkenning van die personale, met gevolglike navorsing vanuit hierdie gesigspunt, dikwels met veronagsaming van die objektief verkreë resultate. Dit kom nêrens beter uit as in die benadering van die probleem van die afwykende kind nie. Hierdie probleem het vroeg reeds aandag geniet en gelei tot metodes van behandeling en opvoedingsprosedures wat uitgegaan het van die tipies persoonlik-subjektiewistiese benadering, soms met ernstige veronagsaming van die objektief bekende feite of ook soms met versuim om die objektiewe resultate te verkry of die uitslag van die prosedure aan objektiewe toetsing te onderwerp. So is bv. die begrip „woordblindheid” gesmee, wat baie jare lank die probleem van die moeilike leser oorheers het sonder om rekening te hou met objektief verkreë gegewens of sonder om na objektiewe bevestiging te soek. Soos 'n kritikus dit stel: „Men spreekt over leer- en opvoedingsmoeilikheden. Indien men vraagt wat dat zijn wordt men in kennis gebracht met een groot aantal termen . . . enerzijds en anderzijds verneemt men allerlei over psychopatie, neurose, orthopedagogiek, de hoogst merkwaardige ontdekking dat het kind ‚in de wereld’ staat, de ‚anthropologie’ van het afwijkende kind en niet in het minst over de toegang tot alles ontsluitende ‚phaenomenologie’ . . . dan ontdekt men dat er geen klaarheid heerst omtrent het dyslexie begrip, dat er een crisis in de orthopedagogiek heerst, dat antropologie wijsbegeerte en phaenomenologie een term is die bij voorkeur gebruikt wordt door hen, die niet duidelijk beseffen

welk een moeilik vraagstuk zij in dit begrip oproepen . . . ”¹³). Dit is in hoofsaak ook die gevolgtrekking waartoe Holzner kom, hoewel nie so skerp en polemies gestel nie. Gelukkig is daar merkbare toenadering aan beide uiterstes te bespeur. In Europa is daar ’n steeds groeiende aantal opvoedkundiges wat deeglik en op verantwoorde wyse rekening hou met die kwantitatiewe en kwalitatiewe resultate van die objektiewiste en dit op gebalanseerde wyse probeer inwerk as integrale deel van hulle benadering. In hierdie kategorie val die aan ons bekende prof. Waterink, wat reeds sedert vele jare ’n ster aan hierdie firmament is. Dit kom o.i. daarby dat die Christelike, in besonder Calvinistiese, wetenskaplike opvoedkundige noodwendig ’n ewewigtiger beeld van die gehele veld voor hom het en vanweë sy religieuse, Skriftuurlike fundering die skepping sien in sy ingeskape eenheid sowel as in sy ingeskape verskeidenheid, waarin hy die kind in al sy relasies sien en aanvaar, as hebbende liggaam, siel en gees en as synde liggaam, siel en gees, as objek en as subjek. Van objektivistiese kamp uit het ons reeds op Corey se „action research” gewys. By hulle staan vandag die begrip van die „motivation” sterk op die voorgrond, nie slegs by die persoonlikheidsstudie nie maar ook by die leerproses en by die „behavior” op alle vlakke. Dat mens nie altyd saamstem met die mens- en wetenskapsbeskouing van hierdie mense nie, neem nie weg dat die verlangde kentering na ’n ewewigtiger benadering waardeur word nie. Sowel in die kringe van die objektiewiste as uit ander oorde, waar deeglik besef word dat daar ’n dieper basis nodig is vir die beoordeling en waardering van die objektiewe resultate vir ’n opvoedkunde wat in essensie die moderne probleme raak, word naarstiglik gesoek na daardie basis of daardie metode. Een van die moderne mode-woorde (volgens ’n uitlating van Husserl self) is in hierdie verband die fenomenologie.

3. Fenomenologiese benaderings in die Empiriese Opvoedkunde.

Ons wil nie ’n diepgaande analise van die fenomenologie as wysgerige stroming gee nie maar slegs let op die deurwerking daarvan in die Opvoedkunde en in besonder in die Empiriese Opvoedkunde. Hierdie deurwerking is nog jonk, so jonk dat dit moeilik is om die omvang daarvan in die opvoedkundige denke te bepaal. Dit oefen nog geen groot direkte invloed uit op die onderwys en opvoeding vandag nie¹⁴). In werklikheid is daar weinig opvoedkundiges wat dit gewaag het om ’n teoretiese behandeling van die opvoedkunde vanuit hierdie gesigspunt saam te stel. In die opsig is Langeveld van Nederland een van die heel eerstes wat dit aangedurf het in sy „Beknopte Theoretiese Paedagogiek”. Hy praat van ’n fenomenologiese psigologie en van ’n fenomenologiese pedagogiek en bedoel dan eintlik ’n pedagogiek wat langs suiwer fenomenologiese weg tot ’n beskouing moet kom wat versoenbaar is met die Calvinistiese.

Dis moeilik om die grondbegrippe van die fenomenologie in ’n kort bestek saam te vat, omdat daar soveel uiteenlopende rigtings hierin bespeur word.

Ons beperk ons in hoofsaak tot die rigting wat die duidelikste invloed op die onderwys openbaar. Volgens Jonges, wat self 'n handboek, „Algemene Psychologie”, saamgestel het om die beginsels van die fenomenologie in die opleiding van onderwysers toe te pas, is die kerngedagte daarvan „dat het wezenlijke voor het mens-zijn is de relatie tot de wereld en de anderen. Dit is de fundamenteel antropologiese grondstruktuur, waarop de fenomenologiese psychologie ‚voortborduur’ Dit houdt in, dat wie zich deze denkwijze niet eigen gemaakt heeft, eigenlijk de fenomenologische psychologie niet kan begrijpen, al klinkt het noch zo bekend in de oren. Men kan dit echter leren, het is op een bepaalde wijze de dinge zien”¹⁵). Dit gaan dus nie daarom dat die mens besien word as sosiale wese nie, maar dit moet besef word dat soiets-as-mens nie denkbaar is sonder soiets-as-medemens en soiets-as-wêreld nie. „Dasein” beteken ook „In-sein” en „Mit-sein”.

Die fenomenoloog besien nou die verskynsel met slegs 'n vae voorwetenskaplike ervaring daarvan en wil dit as sodanig analiseer. „Wij willen het niet interpreteren uit een andere bron dan uit zichzelf” sê Langeveld. Daar word dus fenomenologies begin en die verskynsel, die fenomeen, in sy „voor ieder toegankelijke verschijningsvorm” besien. Daardeur word die mede-onderzoeker ontmoet in die betrokke verskynsel en nêrens anders nie. Daar word hoegenaamd nie uitgegaan van 'n algemene begrip nie, maar slegs van die verskynsel soos dit in die ervaring aangetref word, „welke wij allen kunnen delen als wij slechts bereid en in staat zijn die ervaring te laten gelden en dus niet reeds in deze phase van ons onderzoek vooruitlopen op de beschikbare inzichten en reeds hun uiteindelijke zin geopenbaard willen zien”¹⁶). Vir iemand wat 'n verskynsel soos persepsie bv., fenomenologies benader, moet nooit gevra word: Wat is persepsie? nie. Die fenomenoloog vat nie kort, duidelik en klaar sistematies saam nie; hy sien in en verstaan. Vir hom sou dit rasionalisasie wees wat tog weer die essensie, die ryke, lewende, volle werklikheid wat van oomblik tot oomblik verander, slegs versluier in 'n armoedige begrip. Objek en subjek moet tot eenheid vervloei en alle subjektiewe moet geweier word voordat die navorser die dinge in sy bewussyn kan ervaar en 'n visie kan kry op die objek. Hierdie reduksieproses, die uitskakeling van die subjektiewe, die afwesigheid van definisie, die afwesigheid van 'n dwingende grondplan en die uitskakeling van enige prinsipiële vooringenomenheid, vorm die essensie van hierdie metode. So wil Merleau-Ponty in sy „Perception”, deur reduksie van die subjektiewe tot dit verdwyn, die ganse wêreld saam met die kenner in 'n verwickeldheid van duisend drade aan mekaar verbonde hou. Dan eers, so glo hy, kan iets begryp word deur komplette induksie¹⁷). Selfs die voorwetenskaplike mensekennis waarvan in die positiewe ervaringswetenskappe uitgegaan word, is geïmpregneer met die subjektiewe en bevoordeelde apriori van die navorser. Daarom probeer die fenomenoloog deur reduksie hiervan te kom tot die weerherstel van die

nie-ervormde, direkte beleving van daardie menslike ervaring in sy oerewidensie¹⁸).

Vir die fenomenoloog gaan dit nie om die ervaring as sodanig nie maar om die beleving in die ervaring. In die beleving, in die lewenservaring, ontstaan iets wat slegs weer deur beleving verstaan kan word. Maar die „iets” is nie die beleving self nie dog die objektiewasie daarvan. So kan twee mense mekaar verstaan slegs as daar „een synthese van twee levensbeelden” is¹⁹). Hierdie objektiewasie kan beter verstaan word as ons onself beter begryp. Langs hierdie weg kan die fenomenologiese metode ook intersubjektiewe resultate bereik, want daar kan deurgaans basiese voorwaardes aangegee word waaronder fenomene optree, met aanduibare waarskynlikheid. Al sou dit vir verskeie waarnemers verskillend wees, tog bly dit dieselfde fenomeen, met genoeg gemeenskapliks sodat daar konsensus van opinie moontlik is. Op die wyse word die metode tog iets anders as die blote objektiewistiese, maar vereis dit ook nie die wysheid wat aan openbaring grens nie. Dit wil 'n wetenskaplike metode wees wat kennis van die oerewidensie, van oeroue wysheid weer sonder vooringenomenheid toeganklik maak. Hierdie „Wesensschau” is nie mistiek nie maar gaan uit van die veronderstelling dat aan alle kennis 'n „Schauen” ten grondslag lê waarvan die inhoud benoembaar is. Dit vereis dat in enige fenomeen al die noodwendig samehangende trekke na vore gebring moet word.

Dit bly egter altyd moeilik om hierdie metode streng te suiwer van die blote spekulاسie en van die subjektiwisme van die introspeksie. Veral by die opvoeding en onderwys, maar selfs by die sielkunde, is dit tog altyd die mens (kind) wat besien word in sy verhouding tot die medemens, tot die kultuur en tot die wêreld om hom heen. Langs hierdie weg kan dan besonder waardevolle resultate bereik word. Dis dus 'n wetenskaplike metode wat juis daardie veld wil dek waar die objektiwisme geen raad mee weet nie. Vir die objektiewis geld die konsensus van opinie die suiwerste daar waar die gegewens verkry word deur uiterlike, sintuiglike ervarings. Maar selfs hier is, logies beskou, tog enige afleiding onmoontlik want geen twee waarnemers kan ooit dieselfde fenomeen waarneem as hulle alleen op uiterlike sintuiglike waarneming steun nie. Dit word anders 'n samehang van bloot empiriese uitsprake waarop lede van die gemeenskap hulle verenig het²⁰). Die fenomenologiese metode probeer dan die „Einfühlung”, wat die hedendaagse sielkunde en opvoedkunde as die ware bron van mensekennis beskou, tot die wetenskaplike vlak verhef. Dit word bewerkstellig deur sy metode van reduksie van die mensekennis en die eksakte beskrywing daarvan tot die „niet-omvormde, direkte beleving van deze menselijke ervaring in zijn oerevidentie”. Die fenomenologie soek nie na positiewistiese resultate nie maar mag hulle gebruik waar hulle bestaan, om deur reduksie die wesenlike betekenis van die psigiese verskynsels op te spoor.

In die Opvoedkunde, in besonder in die Empiriese Opvoedkunde, is hierdie

metode van besonder groot waarde as een van die metodes wat toegepas word. Ons het in die bestudering van die feitlikheid van die opvoeding veels te sterk geneig van die spekulatiewe, blote intuïtiewe en oorgelewerde van 'n eeu gelede na die eksperimenteel verkreë resultate van die blote uiterlike, sintuiglike benadering. Ons wou te veel werk volgens formule en resepe, sonder om te besef dat ons daarmee die kind uitgelig het uit sy werklike en natuurlike „staan-in-relasie-tot-die-medemens” en „tot-die-wêreld”. Ons is geneig om hom te sien as blote kousale wetmatigheid, en elke verskynsel wat slegs as psigologiese momentopname waargeneem word, te beskou as tiperend en bepalend. Ons het die kind gesien as produk van sy omgewing, volgens vasgestelde wetmatighede, en as produk van sy persoonlikheid as 'n dwingende rigtingbepaler. Die fenomenologiese metode plaas nou die klem op die relasie: kind, medemens, wêreld. Dit wil didaktiese vernuwing soek in die „Wesensschau” van die fenomeen. Dit wil in die leerproses die kind in sy wêreld sien, die kind as funksie van sy verhouding tot die wêreld en die medemens. As die kind op skool geleer moet word om te reken, moet daar 'n fenomenologiese analise gemaak word van die wêreld van die getal. Daarvoor moet die navorser hom begeef na die plek waar die kind is, na sy wêreld, na sy getalwêreld en hy moet bepaal hoe die getalwêreld van die volwassene in die van die kind ingebed is. Dan sal daar nie gepoog word om vir die kind hierdie afstand tussen sy wêreld en die van die volwassene te oorbrug nie, want dis onmoontlik omdat hy dit eenvoudig nie kan „vat” nie. Daar moet slegs hulp verleen word aan die kind om in sy getalwêreld te groei langs 'n weg wat vir hom natuurlik is. Om die kind te leer lees, moet 'n fenomenologiese analise van die leesproses gemaak word vir hierdie kind soos hy in sy relasie tot die wêreld en sy medemens staan. Die leesprobleme wat hy openbaar, sal dan gesien kan word in hulle fenomenologiese ingewoeftheid in sy ganse ontwikkelingsweg vanaf geboorte tot op die huidige. So kan werklike insig in die probleem van hierdie kind ontstaan en hy kan gehelp word. In die didaktiek moet die kind dan gelei word in sy „eksplorاسie” van die wêreld, d.w.s. deur omgang, hantering, gebruik van spele, refleksie oor die dinge ens., vorm die kind vir hom 'n beeld van die wêreld wat sterk beïnvloed word deur die „ander” met wie hy in verbinding staan.

Dit behoort duidelik te wees dat hierdie metode van benadering van die opvoeding, die opvoeder en die opvoedingsproses, 'n baie waardevolle is, een waarsonder daar sekerlik onreg aan die opdrag en taak van die opvoeder gedoen sal word. Hier word die opvoeder midde in die werklike praktyk geplaas. Dit is dan ook een van die metodes wat ons in die beoefening van die Empiriese Opvoedkunde hier aan die P.U. vir C.H.O. beslis nie wil verwaarloos nie. Ons wil ons egter nie beperk tot die fenomenologiese metode nie, omdat dit slegs een van die navorsingsmetodes is wat tot ons beskikking staan. Dit is maar een van die weë waarlangs ons wil kom tot kennis en insig van die feite van die

opvoeding. Ons beskou dit as nog 'n weg wat tog ook maar vol gevare is en maklik kan lei tot spekulasie. Die eensydige benadrukking daarvan sou beslis 'n skewe beeld van die opvoedingsobjek gee. Dit is dan ook ons beswaar teen 'n „fenomenologiese pedagogiek”, wat die metode verhef tot grondprinsipe. As metode aanvaar ons dit in sy beperktheid.

Mens kan wel met die verstaan van die fenomene dieper indring in die objek van navorsing en sodoende besondere, andersins moeilik bereikbare gegewens en insigte wat vir ons taak essensieel is, verkry. Maar ons wil dit voortdurend aan toetsing en aan deurdenking onderwerp. Veral die laasgenoemde, omdat ons glo dat fenomene geen genoegsame uitdrukking is van enige gebeure of van enige bestaanstoestand nie. Die wese en die sin daarvan hoef nie in die fenomene tot uiting te kom nie, en hulle kom dikwels ook nie. Hoe diep in die fenomene ook ingedring kan word, verder as die bloot sielkundige kan dit nie kom nie: dit kan oor die normatiewe en die transendente geen uitspraak gee nie. Vir ons moet dit voorop staan en uitgangspunt wees. Ons vereenselwig ons hier met die standpunt van Waterink en kan dus nie die Langeveldse fenomenologiese pedagogiek aanvaar wat die normatiewe en die transendente nie as apriori aanvaar nie. Uit die fenomenologiese metode kan nooit tot die volle verklarings van die sin en wese van die opvoeding geraak word nie. En slegs dit bevredig die gelowige. Die normatiewe en transendente lê vir ons in die Heilige Skrif opgesluit.

Vir die fenomenoloog lê die diepste sin van mens-wees in sy relasie tot die medemens en tot die wêreld. Vir ons lê die mens se diepste sin in sy geskiedenis na God se beeld, in sy relasie tot God, waardeur sy mens-medemens-wêreld-verhouding eers verstaan kan word. Ons gaan hom nie opvoed slegs soos ons hom uit die fenomeen sien en verstaan nie, want ook die fenomeen lê onder die vloek van die sonde: dit kan hoogstens iets van die oerewidensie volgens die skeppingsorde openbaar maar nooit die deformasie deur die sondeval en die reformasie deur die verlossing in Christus nie. So wil ons nie probeer om langs die empiriese of fenomenologiese weg tot die geloof te kom nie, maar in die lig van die geloof die empiriese weg bewandel, om so die kosbare kleinood wat aan ons toevertrou word beter te ken. Eers wanneer ons gebruik gemaak het van die objektief verkreë resultate, hulle waar moontlik statisties verwerk het, die verskynsels fenomenologies ondersoek het, die persoon as beelddraer van God besien het en alles gelowig verwerk het, dan kan ons deur die genade van God die kind lei om hom tot alle goeie werk volmaaktelik toe te rus. Want vir ons geld ook in die Empiriese Opvoedkunde dat „die vrese van die Here die beginsel is van alle wysheid”.

1) Coetzee, J. C.: **Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde**, 9-25.
Inleiding tot die Algemene Empiriese Opvoedkunde, 3-15.

2) Bingle, H. J. J.: **Die terrein van die Empiriese Opvoedkunde**, inougurele rede.

- 3) Coetzee: „Die Opvoedkunde”, Bylae tot **Koers**, Febr. 1954, 3.
- 4) Nel, B. F.: **Die aard en wese van die Sielkundige Pedagogiek . . .**, 11.
- 5) *Ibid.*, 12.
- 6) Bingle: **Die terrein van die Empiriese Opvoedkunde**, 16.
- 7) Coetzee: „Die Opvoedkunde”, Bylae tot **Koers**, Febr. 1954, 5.
- 8) Holzner, B.: **Amerikanische und Deutsche Psychologie**, 26.
- 9) Langeveld, M. J.: **Beknopte Theoretische Paedagogiek**, 6de druk, 20.
- 10) Holzner: B.: **Amerikanische und Deutsche Psychologie**, 274.
- 11) Bijkerk, R. J.: **Rubriek — diagnose — verstaan** (Ongepubliseer).
- 12) Waterink, J.: **De psychologie van het kind op de lagere school**, 9.
- 13) Corey, S. M.: **Action research to improve school practices**.
- 13) Dix, P. G.: „Woordblindheid en de L.O.M.-School”, **Tijdschr. v. B.O.**, XXXVII, nr. 6, Junie 1957, 106.
- 14) Nieuwenhuis, H.: **Algemene inleiding. Grondslagen en grondbegrippen van vernieuwing in het onderwys**, 119.
- 15) Jonges, J.: „De betekenis van de fenomenologische psychologie in de opleiding tot onderwyser”, **Paed. Stud.**, XXXV, 1958, 502-3.
- 16) Langeveld: **Beknopte Theoretische Paedagogiek**, 20.
- 17) De Witte, A.: „Phaenomenologie van die perceptie. (Het lichaam gaat in reductie)”, **Nedl. Tijdschr. v. d. Psych.**, II, 1947, 130-4.
- 18) Van Haecht, L.: „Enkele beskouwingen bij de huidige situasie van die filosofiese psychologie”. **Nedl. Tydschr. v. d. Psych.**, VI, '51, 41-64.
- 19) Waterink, J.: „Paedagogiek en fenomenologie, I”, **Ad Fontes**, Mrt. '56, 8.
- 20) Stevens: „Psychology and the Science of Science”, **Psych. Bulletin**, XXXVI, 1939, 221-63.

BRONNELYS.

1. Bingle, H. J. J.: **Die terrein van die Empiriese Opvoedkunde**. Inougurele rede gehou by die aanvaarding van die professoraat in Opvoedkunde aan die P.U.K. vir C.H.O., 27//10/50. Herdruk uit **Koers**.
2. Bijkerk, R. J.: **Rubriek—diagnose—verstaan**. Enkele beskouwingen m.b.t. het psychodiagnostiesch-bezig-zijn. Ongepubliseerde skripsie vir doktoraaleksamen in Psigologie aan die V.U., Amsterdam, Feb. 1957.
3. Coetzee, J. Chr.: a) **Inleiding tot die Algemene Empiriese Opvoedkunde**. Univ.-Uitg. en Boekhandelaars, Stellenbosch, 2de druk, 1948.
 b) **Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde**. Pretoria, Van Schaik, 2de druk, 1953.
 c) **Die Opvoedkunde. Grondslae, grondbegrippe en grondmetode**. Herdruk uit **Koers**, Feb. 1954.
4. Corey, S. M.: **Action research to improve school practices**. New York, Bureau of Publications, Teachers' College, Columbia Univ., 1953.
5. De Witte, A.: „Phaenomenologie van die perceptie. Het lichaam gaat in reductie”, **Nederlandsch Tijdschrift voor het Psychologie**, II, 1947, 130-4.
6. Dix, P. G.: „Woordblindheid en de L.O.M.-School”, **Tijdschrift voor Buitengewoon Onderwys en Orthopaedagogiek**, XXXVII, nr. 6, 1957, 106.
7. Fokkema, S. D. en Dirkzwager, A.: **Een vergelyking van subjectivistiese en objectivistiese werkwijze op grond van observasies van discussiegroepe**. Onge-

- publiseerde verslag, Psychologisch Research Laboratorium, V.U., Amsterdam, 5/9/58.
8. Holzner, B.: **Amerikanische und Deutsche Psychologie.** Eine vergleichende Darstellung. Würzburg, Holzner Verlag, s.d. (na 1956?)
 9. Jonges, J.: a) „Over de verhouding van die psychologie tot de didactiek”, **Paedagogische Studiën**, XXXII, 1955.
 b) „Enkele opmerkingen over de didactiek van het vak Rekenen in de lagere school”, **Paedagogische Studiën**, XXXIII, 1956.
 c) „De betekenis van de fenomenologische psychologie in de opleiding tot onderwijzer”, **Paedagogische Studiën**, XXXV, 1958.
 10. Kelley, E. L. en Fiske, D. W.: **The prediction of performance in clinical psychology.** Ann Arbor, Univ. of Michigan Press, 1951.
 11. Klafki, Wolfgang: „Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik”. **Zeitschrift für Pädagogik**, V, nr. 4, 1959.
 12. König, J.: „Resensie van inouguerele rede van Dr. B. J. Kouwer”. **Paedagogische Studiën**, XXXIV, 1957.
 13. Kouwer, B. J.: a) **Gewetensproblemen der psychologie, Inouguerele rede.** Herdruk.
 b) „Moderne magie. Over betekenis en waarde van de Phaenomenogie”. **Nederlandsch Tijdschrift voor de Psychologie**, VIII, 1953.
 14. Kuhinka, E.: „Phaenomenologie — moderne magie”. **Nederlandsch Tijdschrift voor de Psychologie**, IX, 1954.
 15. Langeveld, M. J.: a) **Beknopte Theoretische Paedagogiek.** Groningen, Wolters, 6de druk, 1957.
 b) **Inleiding tot de studie der Paedagogische Psychologie van de middelbare-schoolleeftijd.** Groningen, Wolters, 4de druk, 1950.
 c) **Kind en religie.** Enige vragen voorafgaande aan een Godsdiens-Paedagogiek. Utrecht, Erven J. Bijleveld, 1956.
 d) „Over het wezen der Paedagogische Psychologie en de verhouding der Psychologie tot de Paedagogiek”. **Acta Paedagogica Ultrajectina III**, Groningen, Wolters.
 e) „Handelen en denken in de opvoeding en de Opvoedkunde”. **Verkenning en Verdieping**, Purmerend, J. Muusses, 1950.
 16. Nel, B. F.: **Die aard en wese van die Sielkundige Pedagogiek en sy verband met die pedagogiek as wysgerige stelsel.** Pretoria, Publikasies van die Universiteit van Pretoria, nr. 2, 1956.
 17. Nieuwenhuis, H.: **Algemene inleiding. Grondslagen en grondbegrippen in het onderwijs.** Nr. 1 in Reeks: Moderne Onderwijssystemen. Groningen, Wolters, 1959.
 18. Oberholzer, C. K.: **Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde.** Pretoria, J. J. Moreau en Kie., 1954.
 19. Stellwag, H. W. F.: „Over de verhouding van paedagogie tot psychologie”. **Maandblad voor de Geestelijke Volksgezondheid**, IX, nr. 6, 1954.
 20. Stevens: „Psychology and the Science of Science”. **Psychological Bulletin**, XXXVI, 1939.
 21. Van de Hulst, H. C. en Van Peursen, C. A.: **Phaenomenologie en Natuurwetenschap. Bezinning op het wereldbeeld.** Utrecht, Erven J. Bijleveld, 1953.
 22. Van Haecht, L.: „Enkele beschouwingen bij de huidige situatie van de filosofische psychologie”. **Nederlandsch Tijdschrift voor de Psychologie**, VI, 1951.
 23. Waterink, J.: a) „Paedagogiek en beginsel”. (Feb. 1956).
 b) „Paedagogiek en fenomenologie, I en II.” (Mrt./Apr. 1956).
 c) „Wetenschappelijk sisteem der Paedagogiek” (Mei/Jun. 1956.) Her-

drukke uit **Ad Fontes**, datums aangegee.

d) „Kind en religie”. **Bezinning**, XI, 1956.

e) **De Psychologie van het kind op de lagere school**. 's Gravenhage, Christelijk Paedagogisch Studiecentrum, 2de uitg. 1956.

24. Wellek, A.: „Die Entwicklung der Grundannahmen der Psychologie und die Überwindung des Phänomenalismus und Psychologismus”. **Jahrbuch für Psychologie und Psychotherapie**, IV, 1956.

25. Wurth, G. Brillenburg: **Mensbeschouwing en maatschappelijk werk**. Kampen, J. H. Kok, 1957.
