

**EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME
EN OPVOEDKUNDIGE TEORIEVORMING**

deur

ELNA LOUISE VAN HEERDEN

voorgelê luidens die vereistes

vir die graad

DOCTOR EDUCATIONIS

in die vak

FILOSOFIE VAN DIE OPVOEDING

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

Promotor: Prof MO Oberholzer

Medepromotor: Prof DPJ Smith

NOVEMBER 1994

DANKBETUIGINGS

Opregte dank en waardering word hiermee betuig aan:

- * Prof. MO Oberholzer, my promotor vir sy openheid en bekwame begeleiding.
- * Prof. DPJ Smith, my medepromotor vir sy goed deurdagte, kritiese begeleiding.
- * Mej. K de Beer, mev. N Thirion en M van Zyl van die Unisa-biblioteek vir hulle hulpvaardigheid.
- * Mev. L van Kradenburg vir die tegniese versorging, afronding en drukwerk.
- * Kollegas, prof. P Higgs en dr. ME Smit vir hulle meeewing.
- * Carel, Rudolph en my Pa vir hulle ondersteuning.
- * Aan God, my Vader, deur wie se genade ek in staat was om hierdie studie te voltooi.

ELNA VAN HEERDEN

November 1994

OPSOMMING

EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME EN OPVOEDKUNDIGE TEORIEVORMING

'n Verkennend-beskrywende, interpretatiewe, meta-teoretiese studie is onderneem om die invloed van epistemologiese relativisme op opvoedkundige teorievorming te ondersoek. Die verwagting bestaan, in 'n tydsgees wat die kompleksiteit van die kenterrein van die Opvoedkunde benadruk, dat die opvoedkundige objektiewe en praktykriktende kennisuitsprake aangaande die kenterrein van die Opvoedkunde sal maak. Om aan laasgenoemde verwagting te kan voldoen, is dit vir die opvoedkundige nodig om die kenterrein van die Opvoedkunde te betree en interpretatiewe, kontekstueel-funksionele kennisuitsprake te maak. Vanuit 'n tradisionele perspektief op wetenskapsbeoefening en rasionaliteit kan aantygings van epistemologiese relativisme ontstaan teen kennisuitsprake wat die kenterrein interpreteer. Dit is egter moontlik om aantygings van epistemologiese relativisme in opvoedkundige teorievorming te weerlê, indien 'n verbrede beskouing van rasionaliteit in die Opvoedkunde gehuldig word. Op grond van die verband wat tussen taal, interpretasie en rasionaliteit bestaan, word meta-norme van rasionaliteit wat met taalgebruik en interpretasie verband hou, geïdentifiseer. Die mensbeskouing van die Eksistensiële Fenomenologie en Habermas se Teorie van Kommunikatiewe Rasionaliteit het dit in gemeen dat dit die moontlikheid erken dat mense deur middel van taalgebruik 'n gemeenskaplike realiteit kan identifiseer wat ook as 'n vertrekpunt in wetenskaplike gesprekvoering kan dien en wat objektiewe kennisuitsprake moontlik maak. Die mens se interpretasie van die werklikheid deur middel van taal is 'n ontiese gegewene, daarom word dit gestel dat die navorser se interpretasie van 'n kenobjek deur middel van taal deur meta-norme van rasionaliteit onderlê word. Met die grondliggende aanname dat daar meta-norme van rasionaliteit bestaan wat met taal en interpretasie verband hou, word 'n verbrede begrip van rasionaliteit in die Opvoedkunde, wat interpretatiewe kennisuitsprake van die opvoedkundige akkommodeer, voorgestel. Omdat daar

meta-norme van rasionaliteit bestaan wat met taalgebruik en interpretasie verband hou, is dit vir opvoedkundiges moontlik om binne hulle eie paradigmatische kontekste die kenterrein van die Opvoedkunde funksioneel te interpreteer, sonder om in epistemologiese relativisme te verval. Op grond daarvan dat meta-norme van rasionaliteit bestaan, is dit vir opvoedkundiges moontlik om oor die kenterrein van die Opvoedkunde in gesprek te tree en toenemend objektiewe kennisuitsprake, wat die kontekste van individuele paradigmas oorskry, te maak.

■ ■ ■

SUMMARY

EPISTEMOLOGICAL RELATIVISM AND EDUCATIONAL THEORY FORMATION

An investigative, descriptive, interpretative, meta-theoretical study was undertaken to determine the influence of epistemological relativism on educational theory formation. It is expected that, at a time when the complex nature of Education is being emphasised, educationists will make objective as well as functional, directive knowledge statements about the education epistemic. To fulfil the latter expectations, it is necessary for educationists to enter into the education epistemic and make interpretative, contextually functional knowledge statements about education. From a traditional perspective on the practice of science and rationality, allegations of epistemological relativism may arise against statements which interpret the education epistemic. However, it is possible to allay allegations of epistemological relativism in educational theory formation, if a broadened view of rationality is upheld in Education. On the basis of the relation between language, interpretation and rationality, meta-norms of rationality are identified that relate to language usage and interpretation. Existential Phenomenology and Habermas's Theory of Communicative Rationality correlate in their acknowledgement of the possibility that people can, through language usage, identify a common reality which can also serve as point of departure in scientific discourse, while at the same time facilitating objective knowledge statements. A person's interpretation of reality by means of language is an ontic premise and, therefore, it is stated that the researcher's interpretation of an object of study is based on language through meta-norms of rationality. With the basic assumption that there are meta-norms of rationality which are related to language and interpretation, a broadened understanding of rationality in Education, which accommodates interpretative knowledge statements, is suggested. Because meta-norms of rationality exist which are related to language interpretation, it is possible for educationists to make a functional interpretation, within their own paradigmatic context, of the education epistemic,

without lapsing into epistemological relativism. On the basis of the existence of meta-norms of rationality, education discourse becomes possible between educationists, and they can make increasingly objective knowledge statements, which extend beyond the context of individual paradigms.

Key terms:

Epistemological relativism; educational theory; rationality; objectivity; language; contextuality; interpretation; Existential Phenomenology; communicative rationality; meta-norms.

EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME EN OPVOEDKUNDIGE TEORIEVORMING

VERKORTE INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK EEN

ALGEMENE ORIËNTASIE 1

HOOFSTUK TWEE

DIE ONTSTAAN EN ONTWIKKELING VAN EPISTEMOLOGIESE
RELATIVISME 34

HOOFSTUK DRIE

DIE INVLOED VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME OP
KOMPONENTE VAN OPVOEDKUNDIGE NAVORSING 73

HOOFSTUK VIER

DIE VERMYDING VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME
IN KOMPONENTE VAN OPVOEDKUNDIGE NAVORSING DEUR
'N VERBREDE BEGRIP VAN RASIONALITEIT 125

HOOFSTUK VYF

SAMEVATTING, EVALUERING, GEVOLGTREKKINGS
EN AANBEVELINGS 170



INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK EEN

ALGEMENE ORIËNTASIE

BLADSY

1.1	KONTEKSPLASING VAN STUDIE	1
1.2	AGTERGROND EN VOORLOPIGE ORIËNTERING TEN OPSIGTE VAN STUDIE	2
1.3	AKTUALITEIT VAN TEMA	4
1.4	TERREINAFBAKENING	7
1.4.1	Relatiewiteit	8
1.4.2	Relativisme	8
1.4.3	Epistemologiese relativisme	12
1.4.4	Opvoedkunde	14
1.4.5	Opvoeding	14
1.4.6	Teorie	15
1.4.7	Teorievorming	16
1.5	VOORLOPIGE PROBLEEMSTELLING	17
1.6	DOELSTELLINGS MET DIE STUDIE	20
1.6.1	Algemene doelstellings	20
1.6.2	Spesifieke doelstellings	20
1.7	PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF	21
1.7.1	Kennisideale	21
1.7.2	Kenteoretiese beskouing	23
1.7.3	Kenteoretiese aannames	24

1.8	NAVORSINGSTRATEGIE	25
1.8.1	Woordanalise	26
1.8.2	Konsepanalise	26
1.8.3	Verskynselanalise	27
1.8.4	Gesprekvoering	30
1.8.5	Literatuurstudie	31
1.9	VERLOOP VAN STUDIE	32

■ ■ ■

HOOFSTUK TWEE

DIE ONTSTAAN EN ONTWIKKELING VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME

		BLADSY
2.1	DOELWITTE EN WERKSWYSE	34
2.2	DIE SOEKE NA WETENSKAPLIKE KENNIS	35
2.3	DIE MITIESE DIMENSIE	37
2.3.1	Die aard van die mitiese dimensie	37
2.3.2	Epistemologiese relativisme en die mitiese dimensie	38
2.4	DIE ONTOLOGIESE DIMENSIE	38
2.4.1	Die aard van die ontologiese dimensie	38
2.4.2	Die Positivisme	40
2.4.3	Die Kritiese Rasionalisme	41
2.4.4	Kuhn en die rol van paradigma in teorievorming	41
2.4.5	Epistemologiese relativisme en die ontologiese dimensie	43
2.5	DIE FUNKSIONELE DIMENSIE	45
2.5.1	Die aard van die funksionele dimensie	45
2.5.2	Die Fenomenologie	47
2.5.3	Die Kritiese teorie	48
2.5.4	Die Hermeneutiek	
2.5.5	Epistemologiese relativisme en die funksionele dimensie	53

2.6	DIE STOCHASTIES-FRAKTALE DIMENSIE	54
2.6.1	Die aard van die stochasties-fraktale dimensie	54
2.6.2	Rorty en die hermeneutiek	57
2.6.3	Die Chaosteorie	58
2.6.4	Epistemologiese relativisme en die stochasties-fraktale dimensie	59
2.7	KENMERKE VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME	61
2.7.1	Die ontologiese aspek van wetenskaps- beoefening	61
2.7.2	Die teleologiese aspek van wetenskaps- beoefening	63
2.7.3	Die metodologiese aspek van wetenskaps- beoefening	65
2.7.4	Die sosiologiese aspek van wetenskaps- beoefening	66
2.7.5	Die epistemologiese aspek van wetenskaps- beoefening	68
2.7.6	Slotopmerkings met betrekking tot epistemologiese relativisme	69



HOOFSTUK DRIE

DIE INVLOED VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME OP KOMPONENTE VAN OPVOEDKUNDIGE NAVORSING

	BLADSY
3.1	INLEIDENDE ORIËNTERING 72
3.2	VOORONDERSTELLINGS IN DIE VAKFILOSOFIE VAN DIE OPVOEDKUNDE 75
3.3	VERWAGTINGE TEN OPSIGTE VAN OPVOEDKUNDIGE TEORIEVORMING 81
3.4	SUBJEKTIEWE EN OBJEKTIEWE KENNISUITSPRAKE .. 85
3.5	DIE KENTERREIN VAN DIE OPVOEDKUNDE 88
3.6	DIE INVLOED VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME OP KOMPONENTE VAN OPVOEDKUNDIGE NAVORSING ... 92
3.6.1	Die identifisering van komponente van opvoedkundige navorsing 92
3.6.2	Konsepte en kenmerke van epistemologiese relativisme 94
3.6.2.1	Epistemologiese relativisme en die konsep "veranderlikes" 99
3.6.3	Kenmerke van epistemologiese relativisme en stellings 101
3.6.3.1	Definisies 101
3.6.3.1.1	Beskrywende of teoretiese definisies 102
3.6.3.1.2	Operasionele definisies 105

3.6.3.2	Kenmerke van epistemologiese relativisme en hipoteses	106
3.6.4	Kenmerke van epistemologiese relativisme en konseptuele raamwerke	107
3.6.4.1	Kenmerke van epistemologiese relativisme en tipologieë	107
3.6.4.2	Kenmerke van epistemologiese relativisme en modelle	108
3.6.4.3	Kenmerke van epistemologiese relativisme en teorievorming	110
3.6.4.3.1	Waarneming en teorievorming	113
3.6.4.3.2	Die verhouding tussen verstaan en interpreteer en opvoedkundige teorievorming	115
3.6.4.4	Kenmerke van epistemologiese relativisme en paradigmas	117
3.7	SAMEVATTING	121



HOOFSTUK VIER

DIE VERMYDING VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME IN KOMPONENTE VAN OPVOEDKUNDIGE NAVORSING DEUR 'N VERBREDE BEGRIP VAN RASIONALITEIT

	BLADSY
4.1	INLEIDENDE ORIËNTERING 124
4.2	DOELWITTE EN WERKSWYSE 126
4.3	DIE KONSEP META-NORM 126
4.4	DIE KONSEP RASIONALITEIT 127
4.5	DIE NOODSAAKLIKHEID VAN 'N VERBREDE BEGRIP VAN RASIONALITEIT IN DIE OPVOEDKUNDE 133
4.6	DIE EKSISTENSIËLE FENOMENOLOGIE EN 'N VERBREDE BEGRIP VAN RASIONALITEIT 139
4.7	HABERMAS SE TEORIE VAN KOMMUNIKATIEWE RASIONALITEIT EN 'N VERBREDE BEGRIP VAN RASIONALITEIT .. 144
4.7.1	Agtergrond waarteen die teorie van kommunikatiewe rasionaliteit gevorm is 144
4.7.2	Die teorie van kommunikatiewe rasionaliteit 150
4.8	'N VERBREDE VERSTAAN VAN DIE KONSEP RASIONALITEIT 153

4.9	DIE IMPLIKASIES VAN 'N VERBREDE BEGRIP VAN RASIONALITEIT VIR DIE OPVOEDKUNDE	161
4.9.1	Wetenskaplike gesprekvoering en die Opvoedkunde	166
4.10	SAMEVATTING	169



HOOFSTUK VYF

SAMEVATTING, EVALUERING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1	DIE KONTEKS VAN DIE STUDIE	170
5.2	DIE DOEL VAN DIE STUDIE	170
5.3	BELANGRIKSTE UITGANGSPUNTE MET BETREKKING TOT DIE ONDERSOEK	171
5.4	DIE WYSE VAN ONDERSOEK	172
5.5	BELANGRIKSTE BEVINDINGS EN GEVOLGTREKKINGS	173
5.5.1	Die ontstaan en kenmerke van epistemologiese relativisme	173
5.5.2	Die invloed van epistemologiese relativisme op komponente van opvoedkundige navorsing	176
5.5.3	Die vermyding van epistemologiese relativisme deur 'n verbrede begrip van rasionaliteit	181
5.6	KRITIESE EVALUERING VAN DIE ONDERSOEK EN RIGLYNE VIR VERDERE NAVORSING	187
5.6.1	Die literatuur	187
5.6.2	Die onderwerp	188
5.6.3	Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing	189
5.7	SAMEVATTING	191

HOOFSTUK EEN

ALGEMENE ORIËNTASIE

1.1 KONTEKSPLASING VAN STUDIE

Ter wille van die oriëntering van die leser ten opsigte van die konteks waarbinne die onderhawige studie onderneem word, word Figuur 1.1 as 'n uitgangspunt gebruik aan die hand waarvan die studie in 'n bepaalde terrein van ondersoek geplaas kan word.

DRIE VLAKKE VAN WETENSKAPSFILOSOFIESE BESINNING		WAAR PAS EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME IN?
Vlak waarop studie onderneem word	META-TEORIE	Meta(bowe)-teoretiese skou op geldigheid van teorieë
	TEORIEë EN TEORIEVORMINGS-PRAKTYK	Teorieë oor opvoedingspraktyk ↑ Aannames ↓
	PRAKTYK	Opvoedingspraktyk
		'n Meta-teoretiese skou op die invloed van epistemologiese relativisme (die relativisme ten opsigte van die verstaan en legitimering van kennisuitsprake).
		Epistemologiese relativisme het 'n invloed op opvoedkundige teorieë en teorievormingspraktyke.
		Epistemologiese relativisme hou met morele relativisme verband, wat in die opvoedingspraktyk waarneembaar is.

Figuur 1.1 Konteksplassing van voorgenome studie

In die wetenskapsfilosofie word tussen meta-teorie, teorie en praktyk onderskei (Smith, 1990:46). Die meta-teorie behels 'n meta (of bowe)- teoretiese skou op die geldigheid van teorieë. Dit is op hierdie vlak wat vrae ontstaan oor die geldigheid van teorieë en die moontlike invloed wat epistemologiese relatiwiteit

en relativisme (die relativisme ten opsigte van die verstaan en legitimering van kennisuitsprake), op opvoedkundige teorievorming kan hê. In die voorgenome studie sal op meta-teoretiese vlak ondersoek na die relatiewe aard van die oorsprong, aard, metodes en beperkings van opvoedkundige navorsing en teorievorming, ingestel word. Epistemologiese relativisme hou met morele relativisme verband, en dit is veral op die vlak van die opvoedingspraktyk wat morele relativisme in die alledaagse lewenswerklikheid waarneembaar is.

Die kernkonsepte van die voorgenome studie, naamlik epistemologiese relativisme en opvoedkundige teorievorming, sal verder in Hoofstuk Een indringend bespreek word. Ter wille van onmiddellike oriëntering egter, die volgende verduideliking van die verband tussen epistemologiese relativisme en opvoedkundige teorievorming in die voorgenome studie:

Epistemologiese relativisme het te make met die relatiewe aard van die oorsprong, aard, metodes en beperkings van teorievorming. In dié studie word die invloed van epistemologiese relativisme op opvoedkundige navorsing en teorievorming ondersoek en sal moontlike benaderings voorgestel word, waarmee epistemologiese relativisme moontlik in 'n groot mate vermy sal kan word.

1.2 AGTERGROND EN VOORLOPIGE ORIËNTERING TEN OPSIGTE VAN STUDIE

'n Verkennend-beskrywende en interpretatiewe, meta-teoretiese studie word onderneem om die invloed van epistemologiese relativisme op opvoedkundige teorievorming te ondersoek. Dit geskied teen die agtergrond van 'n tydsgees waarin die kompleksiteit en veelfasettigheid van kenobjekte wat wetenskaplik ondersoek word, beklemtoon word. Die tydsgees word deur De Beer (1993a:2) 'n stochasties-fraktale kultuurdimensie genoem. Hiermee bedoel hy dat sedert die einde van die vorige eeu op wetenskaplike, tegniese, kennis- en filosofiese vlak, die tergelyktydige eenheid en meervoudigheid van dieselfde wêreld beklemtoon word. (In 2.6.1 word die aard van die stochasties-fraktale kultuurdimensie verder omskryf.)

In die huidige tydsges word wetenskap te midde van 'n gelyktydige bewussyn van heelheid en partikulariteit beoefen. Diversiteit, individualiteit, subjektiwiteit, gefragmenteerdheid en relatiwiteit van kennis word beklemtoon. Gellner (1992:23) beskryf hierdie tendens soos volg: "All meanings are to be deconstructed in a way which also brings in their opposites, and highlights the contradictions contained in them."

Vir Edwards (1972:476) hou relativisme met die beklemtoning van die gefragmenteerdheid van die gemeenskap verband. Wanneer 'n gemeenskap as 'n geheel funksioneer, behoort daar 'n mate van eenstemmigheid te heers oor die wyse waarop gehandel en gedink word in die bepaalde gemeenskap (Edwards, 1972:476). Die gemeenskaplike waardes wat gehuldig word, sal onder andere die morele praktyk en aard van teorievorming bepaal. Wanneer relatiwiteit op morele of epistemologiese vlakke beklemtoon word, is dit 'n weerspieëling van die gefragmenteerdheid van die bepaalde gemeenskap. Andersyds kan relatiwiteit op epistemologiese vlak met die morele verdeeldheid van 'n gemeenskap verband hou.

Wetenskap se vermoë om absolute helder, uniek-eksklusiewe, objektiewe en transendentale kennis te maak, word bevraagteken. Aronowitz (1987,1988), soos aangehaal deur Giroux (1988:15) beskryf die skeptiese tydsges as: "... (the) will to abandon scientificity, science as a set of propositions claiming validity by any given competent investigatory."

Dit is teen hierdie agtergrond van wantroue in die kennisuitsprake van wetenskap, dat vrae rondom die aard van kennis in die vakwetenskap Opvoedkunde ontstaan.

1.3 AKTUALITEIT VAN DIE TEMA

Die onderhawige studie word op twee basiese gronde gemotiveer. Eerstens wil hierdie studie 'n bydrae tot die breë kennisgeheel van opvoedkundige teorievorming lewer en hou dit praktiese implikasies vir opvoedkundige teorievorming in. Tweedens blyk dit uit die huidige tydsgees dat daar 'n behoefte aan die voorgenome studie is. Die tydsgees word onder andere gekenmerk deur 'n grondliggende twyfel in die beoefening van die Opvoedkunde as wetenskap, en die skynbeelde wat daarmee geskep word (Van der Walt, 1989:189). Die motivering vir die studie wat volg, geskied in die lig van hierdie twee basiese gronde.

Die twintigste eeu word die eeu van relativisme genoem (Van Niekerk, 1992:iii). Bernstein (1983:13) beskryf die omvang van relativisme soos volg: "Relativism, a stream in the philosophy of the past two hundred years that begun as a trickle, has swelled in recent times into a roaring torrent." Dit word onderskryf deur Van Niekerk (1992:iii):

Die idee dat die begrippe "kennis", "waarheid" en "rasionaliteit" geen betekenis buite die taalkonvensies van histories gegroeide gemeenskappe waarbinne sodanige begrippe gebruik word het nie, wen toenemend veld.

Husen en Postlethwaite (1985:3069) noem relativisme "... an essential conquest of modern thought".

Epistemologiese relativisme het as 'n reaksie teen die Positivisme, die Logiese Positivisme en die Kritiese Rasionalisme ontstaan. 'n Wantroue het ontstaan in die wetenskap se streng positivistiese verklarings. Die positivisties begronde wetenskapsbeoefening het 'n beperkte geldigheid en toepassing in die Opvoedkunde. Dit is nie moontlik om sin, waardes en die relevansie van gegewens slegs vanuit 'n positivistiese beskouing te verstaan nie.

Epistemologiese relativisme word tans voorgehou as die teenoorgestelde pool van positivistiese objektiviteit. Bernstein (1983:16) beskryf die wetenskaplike wat

tussen hierdie twee pole beweeg se beleving as 'n "Cartesian anxiety" na aanleiding van Descartes se strewe om ten minste een vasstaande waarheid (die sogenaamde Archimedespunt) te vind.

Die klassieke wetenskapsideaal van die volmaak-begryplike wêreld is besig om te verdwyn. Daar is 'n toenemende besef by opvoedkundiges dat 'n enkelvoudige standpuntinneme 'n probleem moontlik eerder kan verduister as verhelder (De Beer:1993b, tydens seminaar bespreek). Giroux (1988:16) beklemtoon die behoefte aan teorieë wat die interafhanklikheid van kennis tussen sosiale, politiese en kulturele praktyke kan inkorporeer. Globaal is navorsingsnetwerke besig om te verfyn - nasionale, dissiplinêre en paradigmatiese grense word oorgesteek. Wetenskapsbeoefening het 'n globale aktiwiteit geword (Mouton, 1993:3).

MM

Die globalisering van kennis waarna Mouton (1993:3) verwys, het ook moontlike implikasies vir epistemologiese relativisme. Omdat diskursiewe netwerke verbreed en grense tussen vakgebiede oorgesteek word, ontstaan die tendens om kennis te relativeer. Ironies gaan die toenemende naderbeweeg aan mekaar van vakwetenskappe gepaard met 'n toenemende wantroue in die wetenskap se vermoë om geldige kennisuitsprake te maak. Die wantroue loop uit op 'n beklemtoning van die feilbaarheid van wetenskap en die voortspruitende gevoel van futiliteit van enige wetenskaplike navorsing.

18
X/13

Die Sosiologie van Kennis ("Sociology of Knowledge") beskou die gemeenskap as 'n waarheidsbeperkende faktor. Dié benadering beklemtoon, volgens Edwards (1972:477):

... the human mind is never aware of more than one sector of reality and that the selection of a sector to be investigated is dependent on the axiological system which a given society has made its own.

Die Sosiologie van Kennis maak daarop aanspraak om die tradisionele epistemologiese benadering aan te vul, of selfs te vervang.

Die opvoedkundige teorievormingspraktyk is nie onaangeraak deur die hedendaagse tendense nie. Landman (1993a:2) noem dat die Suid-Afrikaanse opvoedkundige wêreld erg verdeel is. Hy haal Schoeman (1982:24-29) aan wat ter sprake bring dat dit denkskole is wat in konflik met mekaar is. 'n Moontlike gevolgtrekking wat uit hierdie verdeeldheid gemaak kan word, is dat opvoedkundige teorieë slegs relatief waar en geldig is, en dat objektiewe kennisuitsprake in wetenskapsbeoefening onbereikbaar is as gevolg van die relatiewe aard van kennis. Die kompartementalisering van kennis en paradigmatische elitisme kan tot die begrensing eerder as die groei van die Opvoedkunde as wetenskap lei.

Deighton (1971:147) bevraagteken die vermoë van die Opvoedkunde om 'n opvoedingsdoel in absolute terme te kan formuleer, aangesien die opvoedingsdoel nie onafhanklik van die kultuur en persepsies van die gemeenskap geformuleer kan word nie.

Gellner (1992:27) noem dat die hedendaagse tendens ten opsigte van teorievorming die volgende is: "The movement vacillates between a theoretical free-for-all and a non-theoretical or anti-theoretical collection of unique, idiosyncratic meanings."

'n Soort radeloosheid en grondliggende skepsis bestaan oor die opbou van teorieë (Van der Walt, 1989:189). Dit ontaard in 'n onsekerheid of enigiemand kan weet, of enigiets wat 'n ander sê die waarheid is. Hierdie onsekerheid kulmineer volgens Gellner (1992:44) in 'n "epistemological hypochondria."

Die vrae **wie**, **wat**, en **hoe**, word in die onderhawige studie met betrekking tot opvoedkundige teorievorming gevra. Daarmee saam word die vyf kenedimensies wat deur Mouton en Marais (1989:12-15) onderskei word, naamlik die **epistemologiese**, **sosiologiese**, **metodologiese**, **ontologiese** en **teleologiese dimensies**, gebruik met betrekking tot vraagstelling en probleemformulering. Sodoende word al die vrae volgens Mouton en Marais se opvatting in verband met wetenskapsfilosofie, met betrekking tot die wetenskapsfilosofiese kenterrein ingesluit.

Dit is onvermydelik dat die beklemtoning van die relatiewe aard van die waarheid, ook morele en etiese implikasies sal hê (Van Niekerk, 1992:167). Om in relativisme te verval is volgens Van Niekerk (1992:176) ten diepste 'n aantasting van 'n wesenskenmerk van menswees, naamlik die basiese behoefte om te onderskei tussen waarheid en leuen en die verstaan van die sin van die menslike bestaanswyse.

Soos in 1.1 aangedui, is die omvang van hierdie studie beperk tot die meta-teoretiese terrein van wetenskapsbeoefening en die implikasies vir opvoedkundige teorievorming. Soos reeds vroeër aangedui, het epistemologiese relativisme ook morele implikasies.

Die studie word onderneem om te kyk wat die invloed van epistemologiese relativisme op opvoedkundige teorievorming kan wees, en om te verken en te beskryf watter uitweë moontlik gevolg kan word, indien die pad van epistemologiese relativisme nie gevolg word nie.

1.4 TERREINAFBAKENING

Voordat die probleem van die studie gestel word, is dit noodsaaklik dat enkele kernbegrippe wat in die studie sal voorkom, verduidelik word. Die toepassingsmoontlikhede van die konsepte in die voorgenome studie sal ook verduidelik word.

Eerstens sal die konsep **relatiewiteit** ontleed word. Daarna sal verduidelik word wat onder **relativisme** verstaan word. Die verskillende **forme** van relativisme sal kortliks genoem word, ter wille van duidelike onderskeiding tussen **epistemologiese relativisme** en ander vorme van relativisme.

1.4.1 RELATIWITEIT

Die Engelse woord "relative" (byvoeglike naamwoord) se oorsprong is geleë in Frans "relatif", en Latyn "relativus" wat afgelei is van "relatus" (pp) of "referre" wat "to refer" beteken (Webster, 1979).

Relatiewiteit se sinoniem in Afrikaans is "betreklikheid" (Odendal (red.), 1991). Relatief (byvoeglike naamwoord en bywoord) beteken "betreklik, vergelykend; nie absoluut nie", "wat betrekking het op iets wat voorafgegaan het" (Odendal (red.), 1991).

Die konsep **relatiewiteit** kan op woorde en objekte toegepas word. Wanneer relatiewiteit met betrekking tot woordbetekenisse gebruik word, hou dit die volgende betekenis in: "A word is relative if it denotes a polyadic propositional function" (Runes, 1967:269). 'n Soortgelyke omskrywing word deur Baldwin (1957:443) gegee. Die woord "kort", of die idee van kortheid, kan as relatief beskou word, omdat dit as 'n monadiese proporsionele funksie vaag is, maar wanneer die verhouding "korter as" gestel word, is dit nie meer vaag nie.

Baldwin (1957:450) omskryf relatiewiteit van kennis soos volg:

... all human knowledge is relative to the human mind, in the sense that we can only know, of things, the effects which they produce upon our minds, and not what they themselves are like.

Webster (1979) gee 'n soortgelyke definisie van relatiewiteit.

White (1983:1) verduidelik dat indien kennis as relatief beskou word, daar geen vasstaande gronde vir kennis is nie. Voorwaardelike uitsprake word gemaak en is ingebed in 'n raamwerk wat oop vir verandering is.

Die relatiewis erken met ander woorde die belangrikheid van konteks in die onderskeiding tussen reg en verkeerd, waarheid en leuen. Die uiteenlopendheid van die kontekste waarin uitsprake gemaak word, word ook erken.

Uitsprake kan nie op sigself as waar of vals beoordeel word nie, maar moet beoordeel word met verwysing na een of meer aspekte van die totale situasie waarin die uitsprake gemaak word (Mandelbaum, 1982:35 in Meiland & Krausz, 1982).

Relatiewiteit verwys onder andere ook na 'n wetenskaplike beginsel wat in twee dele deur Einstein gevestig is (Flew, 1979:281). Einstein se relatiewiteitsteorie was 'n verwerping van Newton se teorie van gelyktydigheid. Die filosofiese implikasies wat daaruit voortvloei, is die invloed wat dit gehad het op die mens se begrip van tyd en ruimte, en daarmee saam die menslike beskouing van werklikheid. Dit het tot die bevraagtekening van basiese epistemologiese konsepte gelei.

1.4.2 RELATIVISME

Teen die agtergrond van die voorafgaande beredenering, is dit moontlik om 'n nadere presisering van die begrip **relativisme** te onderneem. Verskillende soorte relativisme wat in die literatuur onderskei word, sal kortliks aan die orde gestel word.

Die volgende semantiese waardes word aan die agtervoegsel **-isme** toegeken, wanneer dit met 'n woord verbind word: die woord kan dan 'n toestand, leerstelling of verskynsel benoem (Kempen, 1977:531). Al hierdie semantiese waardes van die agtervoegsel **-isme** is op die konsep **relativisme** in die onderhawige studie van toepassing, wanneer dit met die woord **relatief** verbind word. Die agtervoegsel **-isme** onderskei ook die konsep relativisme van relatiewiteit. Volgens Kempen (1977:577) dui 'n abstrakte selfstandige naamwoord met die afleiding **-(i)teit** (soos relatiewiteit) op 'n toestand, verskynsel, eienskap of houding ten opsigte van wat deur die woordkorrelaat van die stam genoem word. In die onderhawige studie sal daar na epistemologiese relatiewiteit verwys word, wat uiteindelik op epistemologiese relativisme kan uitloop.

Kuypers (1973:190) omskryf relativisme soos volg:

Dit is die leer waarvolgens alle kennis en alle waardes as relatief beskou word. Sake word nie geken op grond van hulle innerlike kwaliteite nie, maar op grond van hul verhoudings (relasionalisme). Relativisme ontken absolute waardes en beskou alle waarheid en waardes afhanklik en betreklik tot elke ander waarheid en waarde in ruimte en tyd en van volk tot volk en van een kultuur tot 'n ander.

Husen en Postlethwaithe (1985:3863-3864) wys daarop dat dit 'n bepaalde implikasie inhou wanneer die agtervoegsel -isme aan 'n konsep gevoeg word. Daar bestaan nie noodwendig 'n verband tussen 'n wetenskaplike se onderskrywing van 'n "-isme" en sy optrede in die praktyk nie. Die voorbeeld van die idealis en die realis word aangehaal wat albei op dieselfde manier met voorwerpe in die alledaagse lewenswerklikheid handel. Die onderhawige studie word op meta-teoretiese vlak onderneem en word nie direk van toepassing op die opvoedingspraktyk gemaak nie, waarop die genoemde beperking van toepassing is. Daarom is hierdie beperking nie van toepassing op die gebruik van die konsep relativisme in die voorgenome studie nie.

Hollis en Luke (1982:5-10) onderskei tussen die volgende vorms van relativisme:

■ **Morele relativisme**

Dit is waarskynlik die bekendste vorm van relativisme. Wiener (1973:70) beskryf die aard van hierdie vorm van relativisme soos volg:

A relativist is taken to assert that there are incompatible moral beliefs in different cultures, and that there is no sense in which one set of beliefs can be said to be correct and another mistaken.

■ **Kognitiewe relativisme**

Kognitiewe relativisme word naas morele relativisme onderskei. Hollis en Luke (1982:6) gaan ter wille van gerieflike onderskeiding nie op die argument in of die etiese tot die kognitiewe terrein behoort of nie. **Konseptuele en perseptuele relativisme asook relativisme van**

waarheid en relativisme van rede ressorteer onder kognitiewe relativisme. Vervolgens word 'n kort omskrywing van elkeen gegee:

* **Konseptuele relativisme**

Konsepte is relatief tot die konteks waarin hulle gebruik word (Hollis & Luke, 1982:6). Aansprake word beoordeel met betrekking tot die konteks waarin dit gemaak word, en nie met betrekking tot die individue wat die uitsprake maak nie. Die intellektuele of konseptuele agtergrond (kulturele milieu) wat 'n rol in individuele probleemformulering speel, is vir die konseptuele relativis van belang (Mandelbaum, 1982:36 in Meiland & Krausz, 1982). Bernstein (1983:8) verstaan onder konseptuele relativisme: "All concepts must be understood as relative to a specific conceptual scheme, theoretical framework, paradigm, form of life, society or culture."

* **Perseptuele relativisme**

Waarneming (persepsie) word bepaal deur die aard van die verskynsel wat waargeneem word, en taal bepaal in 'n sekere sin wat waargeneem word (Hollis & Luke, 1982:8).

* **Relativisme van waarheid**

Waarheid word as relatief beskou - wat waar is vir een is nie noodwendig vir 'n ander waar nie. Flew (1979:281) haal Aristoteles aan wat gesê het: "Vure brand in Hellas en in Persië, maar mense se idees van reg en verkeerd (waarheid of leuen) verskil van plek tot plek."

* **Relativisme van gronde van kennis**

Die gronde van kennis word gerelativeer. Daar is nie 'n manier waarop een kultuur se aansprake op kennis beter gegrond kan wees as 'n ander se aansprake nie.

Mandelbaum (1982:35 in Meiland & Krausz, 1982) en ook Runes (1983:233 & 320) onderskei tussen subjektiewe en objektiewe relativisme.

■ **Subjektiewe relativisme**

Uitsprake word gesien in verhouding tot die individu wat dit maak (Mandelbaum, 1982:35 in Meiland & Krausz, 1982). Runes (1983:320) beskryf hierdie vorm van relativisme as subjektivisme: "The epistemological doctrine contending that every object apprehended is created, constructed, by the apprehender."

■ **Objektiewe relativisme**

Uitsprake word op bepaalde gronde gemaak. Die objektiewe relativisme is daarvan bewus dat uitsprake aangaande kennis in 'n bepaalde studieveld nie al die moontlike aspekte van die studieveld dek nie (Mandelbaum, 1982:35 in Meiland & Krausz, 1982). Runes (1967:233) omskryf objektiewe relativisme as "... epistemological theory which ascribes objectivity to all perspectives and appearance of an object of perception". Anders as die subjektiewe relativis erken die objektiewe relativis dat die uitsprake wat hy maak, aan 'n totale konteks gebonde is.

1.4.3 EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME

Die voorafgaande omskrywing van kognitiewe relativisme en die verskillende vorme daarvan, word onder die konsep epistemologiese relativisme saamgevat.

Onder die konsep "epistemologie" word verstaan: "The theory or science that investigates the origin, nature, methods, and limits of knowledge" (Webster, 1979:614). Die oorsprong van die konsep is in Grieks "episteme" (kennis) en "logos" (gesprek) geleë.

In die onderhawige studie word die konsep **epistemologiese relativisme** bo die konsep **kognitiewe relativisme** verkies, omdat die konsep **epistemologie** die studie duideliker in die terrein van die wetenskapsfilosofie plaas, as wat die

konsep kognitiewe relativisme dit kan doen. Kognitiewe relativisme kan ook na 'n bepaalde kognitiewe ontwikkelingsfase van 'n kind verwys, soos deur Piaget geïdentifiseer.

Epistemologiese relativisme is volgens Van Niekerk (1992:21) die relativisme ten opsigte van die verstaan en legitimering (ook rasionaliteit) van kennisuitsprake. Van Niekerk sluit hom ook aan by die volgende omskrywing van relativisme deur Siegel (1987:6):

For any knowledge-claim p , p can be evaluated (assessed, established, etc) only according to (with reference to) one or another set of background principles and standards of evaluation $S_1... S_n$; and, given a different set (or sets) of background principles and standards $S'_1... S'_n$, there is no neutral (that is, neutral with respect to the two (or more) alternative sets of principles and standards) way of choosing between two (or more) alternative sets in evaluating p with respect to truth or rational justification. p 's truth and rational justifiability are relative to the standards used in evaluating p .

Runes (1967:269) omskryf epistemologiese relativisme as: "The theory that all human knowledge is relative to the knowing mind and to the conditions of the body and sense organs."

Enkele konsepte waarmee relativisme verband hou, is perspektivisme en historisiteit. Kuypers (1973:190) noem dat die perspektivisme 'n uitvloeiing van relativisme is. Die beskouing van onder andere Nietzsche dat waarheid en waarde van historiese konteks afhanklik is, en relatief van mens tot mens is, word as voorbeeld van perspektivisme aangehaal.

Relativisme hou ook met historisiteit verband: Emmitt (1972:24 in Edwards, 1972) beskou historisiteit soos volg:

... the belief that an adequate understanding of the nature of anything and an adequate assesment of its value are to be gained by considering it in terms of the place it occupied and the role it played within a process of development.

Objektiwiteit word as teenpool vir relativisme gebruik, omdat relativisme binne 'n bepaalde verwysingsraamwerk absoluut kan wees. Bernstein (1983:12) verkies ook die gebruik van die konsep **objektiwiteit** as teenpool vir **relativisme** omdat absolutisme nie, volgens hom, meer 'n "lewende" opsie is nie.

1.4.4 OPVOEDKUNDE

Soos vermeld, word daar onderneem om onder andere in hierdie studie die invloed van epistemologiese relativisme op komponente van opvoedkundige navorsing te beskryf. Dit is daarom nodig om te verduidelik wat onderskeidelik onder die konsepte Opvoedkunde en opvoeding verstaan word.

Na aanleiding van 'n uitvoerige ontleding van uiteenlopende beskouings oor Opvoedkunde omskryf Landman (1993b:5) Opvoedkunde soos volg:

Opvoedkunde is 'n werklikheidsgetroue en radikale begeleidingswetenskap wat die wesenskenmerke van begeleiding en die praktykwording daarvan deeldissiplinêr en krities-denkend bestudeer en in die vorm van wetenskaplik verantwoorde uitsprake formuleer.

1.4.5 OPVOEDING

Van Rensburg, Landman en Bodenstein (1994) het definisies van opvoeding van vyftig Suid-Afrikaanse opvoedkundiges ontleed. Laasgenoemde outeurs het soos volg te werk gegaan in 'n poging om 'n algemeen aanvaarbare definisie van opvoeding te formuleer. Landman (1993b:9-10) beskryf die werkswyse soos volg: eerstens is vasgestel watter wesenskenmerke van opvoeding in die definisies verskyn. Daarna is die wesenskenmerke vanaf hoogste na laagste prioriteit gerangskik. Die hipotese was dat 'n hoë mate van verskyning dien as motivering vir 'n opname in 'n algemene definisie van opvoeding. Enkele ander kenmerke van opvoeding wat nie noodwendig dikwels voorkom in definisies van opvoeding nie, maar wat goed gemotiveer is, is ook in ag geneem. Verder is resente literatuur aangaande opvoeding bestudeer.

Die definisie van opvoeding waartoe Van Rensburg et al. (1994) kom, is die volgende:

Opvoeding is doelgerigte begeleiding wat plaasvind binne 'n normatief-juridiese raamwerk en wat gekenmerk word deur kommunikatiewe, menswaardige, nie-diskriminerende handeling soos steungewing en oordrag deur moedige ondersteunende begeleiers en lerende begeleides wat oor besondere vormbare moontlikhede beskik, met inagneming van relevante sosiale, politieke en ekonomiese voorwaardes.

Landman (1993b:37) noem aangaande die volledigheid van die voorafgaande definisie, dat geen definisie volledig kan wees in die sin dat dit alle wesenskenmerke van opvoeding kan akkommodeer nie.

1.4.6 TEORIE

Smith (1980) het uitvoerig ondersoek ingestel na die aard van teorievorming in die Opvoedkunde en daar word aangesluit by die produk van sy navorsing se beskouing van 'n teorie. Smith (1980:21) beskou 'n teorie as 'n bevestigde hipotese wat bestaan uit 'n samehangende sisteem van stellings wat die verklaring van 'n bepaalde verskynsel ten doel het. Botes (1990) het 'n soortgelyke uitvoerige ondersoek na teorievorming in die Verpleegkunde onderneem, en daar word ook by haar beskouing van 'n teorie aangesluit. Botes (1990:3) beskryf 'n teorie as 'n konseptuele raamwerk wat naas 'n klassifiserende en heuristiese funksie, ook veral 'n verklarende funksie verrig. Cronbach (1971:475) haal Nagel aan wat teorieë soos volg omskryf:

Theories are intellectual tools ... conceptual frameworks deliberately devised for effectively directing experimental inquiry, and for exhibiting connections between matters of observation that would otherwise be regarded as unrelated.

Beide Smith (1980) en Botes (1990) verwys, na aanleiding van uitvoerige ondersoeke, onder andere na die verklarende rol van teorieë. Wanneer die verklarende rol van teorieë in ag geneem word, duik vrae met betrekking tot die moontlike relatiewe aard van teorieë op, omdat verklaring moontlik ook die

persoon van die ondersoeker en sy sosio-kulturele interpretasie van 'n studie-objek kan impliseer. Nagel (Cronbach, 1971:23) se omskrywing van 'n teorie noem dat stellings, wat waarskynlik nie andersins verbind sou gewees het nie, deur 'n teorie aan mekaar verbind word. Die vraag rakende epistemologiese relativisme wat na aanleiding hiervan ontstaan, is of die verbinding van 'n aantal stellings om 'n teorie te vorm, bloot deur die subjektiewe oordeel van die navorser bepaal word, en of 'n ander navorser, vanuit 'n ander denkskool, met behulp van dieselfde stellings 'n ewe geldige teorie sou kon vorm?

1.4.7 TEORIEVORMING

Twee werkswyses wat onder andere in wetenskapsbeoefening onderskei kan word, is navorsing en teorievorming. Die twee aktiwiteite staan nie los van mekaar nie. Vir Botes (1990:6) is navorsing die eerste orde aktiwiteit wat op 'n studieveld fokus en uitsprake oor die studieveld in die vorm van stellings maak. Sy omskryf teorievorming soos volg: "Teorievorming fokus op die konstrakte van navorsing (tweede orde) en orden en sistematiseer die losstaande stellings (wat deur navorsing verkry is) en skep so tipologieë, modelle en teorieë." Verder word teorievorming beskou as "... 'n dinamiese proses van wetenskapsbeoefening waar dit gaan oor die steeds duideliker in fokus bring van die studie-objek. Teorievorming is navorsing oor tweede orde verskynsels."

In die onderhawige studie word vrae oor die rol wat **epistemologiese relativisme** in opvoedkundige teorievorming speel, gevra. Vrae sal byvoorbeeld gevra word oor die wyse waarop daar op bepaalde stellings, waaruit tipologieë, modelle en teorieë gevorm word, gefokus word. Word die navorser se afgrensing van sy studieveld (eerste orde aktiwiteit) bepaal deur sy tyd-ruimelike gesitueerdheid en is die stellings wat hy maak daarom moontlik altyd relatief tot ander stellings, wat deur ander navorsers in ander tyd-ruimtelike kontekste gemaak word? Is die wetenskaplike wat teorieë vorm (tweede orde aktiwiteit) se fokus en interpretasie van bepaalde stellings slegs gekoppel aan sy verbintenis met 'n bepaalde denkskool, of is hy in staat om objektiewe universeelgeldende teorieë te vorm?

1.5 VOORLOPIGE PROBLEEMSTELLING

Mouton en Marais (1989:7-8) onderskei verskillende aspekte of dimensies van kennis, naamlik: die epistemologiese, sosiologiese, metodologiese, ontologiese en die teleologiese dimensies van kennis. Vanuit hierdie kendimensies ontstaan vrae oor die **Wie? Wat?** en **Hoe?** van opvoedkundige teorievorming.

Wie vorm die teorie? Die opvoedkundige bevind homself in 'n bepaalde wetenskaplike milieu of paradigma. Vanuit hierdie lewensbeskoulige en kontekstuele raamwerk vorm hy teorieë aangaande opvoeding. Vrae wat na aanleiding van die **Wie?** (die persoon) in opvoedkundige teorievorming gevra word, het betrekking op die epistemologiese en sosiologiese dimensies van kennis (Mouton & Marais, 1989:7-8). (Vergelyk in dié verband Figuur 1.2). Vrae rakende die aard van waarheid, aannames, tyd-ruimtelike gesitueerdheid en konsepte en taalgebruik het hierop betrekking.

Vanuit die **epistemologiese dimensie** word die volgende vrae aangaande die waarheid, sekerheid en betroubaarheid van kennis gevra: Is opvoedkundige teorieë wat vanuit 'n bepaalde paradigma gevorm word, slegs relatief waar en geldig tot ander opvoedkundige teorieë wat vanuit ander paradigmas gevorm word? Die moontlike relatiewe aard van aannames omtrent die werklikheid kan ook bevra word: Is daar basiese, vasstaande aannames omtrent die werklikheid wat vir alle paradigmas geld, of is alle aannames omtrent die aard en verskyningsvorme van die werklikheid relatief waar en betroubaar tot ander aannames oor die werklikheid? Is dit moontlik om kennisuitsprake te maak wat die grense van moraliteit en kultuur oorskrei, of is alle kennisuitsprake relatief tot moraliteit en kultuur?

Vrae rakende die **sosiologiese dimensie** van opvoedkundige teorievorming is onder andere: Is een opvoedkundige se uitsprake oor kennis slegs relatief tot dié van 'n ander opvoedkundige, omdat elkeen se verwysingsraamwerk moontlik deur sy menslik-noodwendige tyd-ruimtelike gesitueerdheid begrens word? Word betekenis in sogenaamde "self-contradictory cultural packages" toegeken

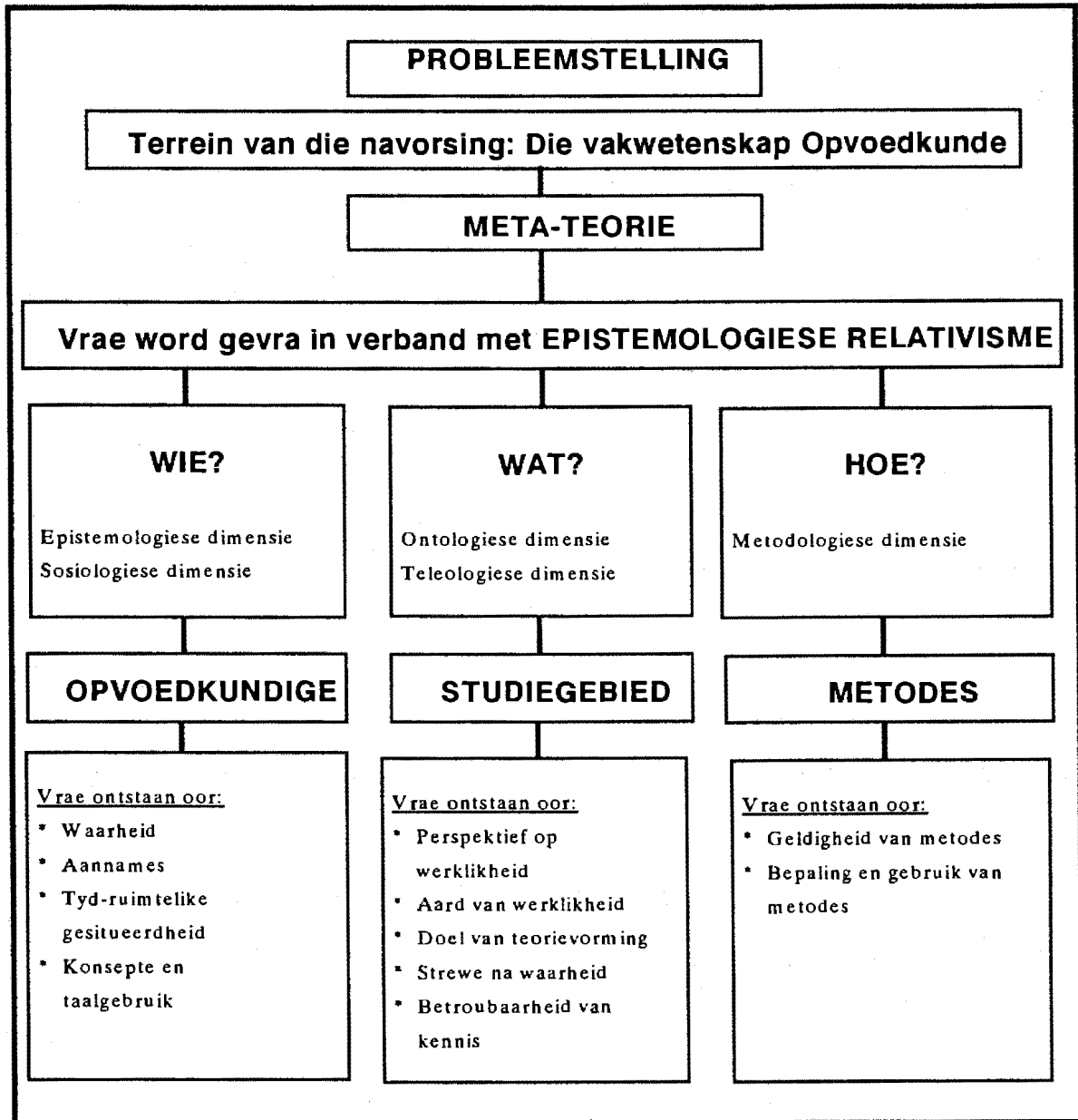
(Gellner, 1992:24)? Word die konseptuele raamwerk wat die opvoedkundige gebruik om stellings oor die werklikheid te maak, deur die paradigma waarin hy hom bevind, gekleur? Is die konsepte van een paradigma slegs relatief betroubaar tot konsepgebruik van ander paradigmas? Word dieselfde werklikheid by konsepvorming in verskillende paradigmas betrek?

Vrae aangaande die werklikheid waarvoor teorieë gevorm word, word vanuit die **ontologiese kending** gevra. Dit sluit aan by die **Wat**-vraag aangaande opvoedkundige teorievorming. Word die saak, konsep of kenobjek wat die fokus van studie is (die kenterrein), deur die paradigmatische perspektief van die opvoedkundige bepaal? Is een perspektief op die werklikheid slegs relatief tot 'n ander fokus op die werklikheid vanuit 'n ander paradigma? Is daar met ander woorde een sentrale kenbare werklikheid, of is die werklikheid wat ondersoek word, slegs 'n relatiewe aangeleentheid? Is dit voortspruitend uit die aard van opvoeding dat kennis aangaande die kenterrein van die Opvoedkunde partikulier, kultuurgebonde en relatief is? Behels die verstaan van sin, waardes en die bepaling van die relevansie van gegewens noodwendig relatiewe kennisuitsprake? Die menslike werklikheid is kompleks en vol oop moontlikhede (Higgs, 1991:196). Is dit moontlik om 'n komplekse werklikheid anders as relatief te ken?

Vrae wat ontstaan rakende die **teleologiese dimensie** van ken, is: Bepaal die aard van die opvoedkundige se perspektief op die werklikheid die doel wat hy met sy teorievorming het? Word die doel van sy navorsing deur die paradigma waarin die opvoedkundige hom bevind, begrens? Is een opvoedkundige se strewe na waarheid slegs relatief geldig tot die van 'n ander opvoedkundige? Is die doel van die kennisinsameling van opvoedkundiges in verskillende paradigmas relatief tot mekaar, of is daar algemene take en strewes van wetenskapsbeoefening wat die grense van paradigmas oorskrei? Is daar objektiewe kriteria waarvolgens die betroubaarheid van kennis bepaal kan word?

Nadat die opvoedkundige die doel van sy kennisverwerwing bepaal het, bepaal hy die metodes wat hy gaan gebruik om sy kennis in te samel. Die **Hoe**-vrae

behels vrae aangaande die **metodologiese kendimensie**: Is alle metodes ewe geldig om te volg nadat die doel van navorsing vasgestel is? Word alle metodes bepaal deur die paradigmas en navorsingsdoel wat vanuit 'n bepaalde paradigma gevorm word, of is daar metodes wat vir alle paradigmas geld?



Figuur 1.2 Samevattende skematiese uiteensetting van die voorlopige probleemstelling

1.6 DOELSTELLINGS MET DIE STUDIE

1.6.1 ALGEMENE DOELSTELLINGS

Die breë oogmerk met die onderhawige proefskrif is om vanuit 'n meta-teoretiese perspektief die terrein van epistemologiese relativisme en die implikasies van epistemologiese relativisme vir opvoedkundige teorievorming verkennend-beskrywend-analiserend te ondersoek, en om moontlike alternatiewe vir epistemologiese relativisme aan die orde te stel.

1.6.2 SPESIFIEKE DOELWITTE

Ten einde die algemene doelstelling te verwesenlik, word die volgende spesifieke doelwitte vir die voorgename studie gestel, naamlik:

- Om te bepaal en te verklaar hoedat die konsep **epistemologiese relativisme ontstaan en tot op hede ontwikkel het.**
- Om **kenmerke** van epistemologiese relativisme te identifiseer wat as uitgangspunte gebruik gaan word wanneer die invloed van epistemologiese relativisme op komponente van opvoedkundige navorsing bespreek gaan word.
- Om na aanleiding van die voorafgaande verkenning en beskrywing van die ontstaan en kenmerke van epistemologiese relativisme, **die invloed wat epistemologiese relativisme op komponente van opvoedkundige navorsing en opvoedkundige teorievorming het**, te verken, te beskryf en te analiseer.
- Om 'n **verbrede beskouing van die konsep rasionaliteit in die Opvoedkunde** voor te stel, waarmee epistemologiese relativisme grootliks vermy sal kan word.

1.7 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF

Die kennisideaal van 'n wetenskaplike vind gewoonlik gestalte binne 'n breër wetenskaplike tradisie of denkskool, genoem 'n paradigma. Elke wetenskaplike paradigma word gekenmerk aan 'n eiesoortige wetenskapsbeskouing wat voorskriftelik of regulatief is ten opsigte van onder andere die kennisbeskouing en kennisideaal, teoretiese vooronderstelling en aannames, metodologiese en instrumenteel-praktiese aannames (Smith, 1988a:26).

1.7.1 KENNISIDEALE

Aangesien wetenskap as menslike aktiwiteit 'n doelgerigte handeling is, is 'n sentrale probleem van die wetenskapsfilosofie die vraag aangaande wat die doel van wetenskap is of behoort te wees. Smith (1988a:26-27) onderskei vyf wetenskaplike kennisideale, naamlik:

- 'n **Ontologiese denkhouding** wat daarna streef om 'n greep en insig in die wesensaard van die mens en van verskynsels (byvoorbeeld opvoeding) te verkry.
- 'n **Empiries-analitiese wetenskapsbeskouing** wat primêr ten doel het om toekomstige situasies te voorspel en bestaande handeling en situasies te verklaar.
- 'n **Kontekstueel-funksionele kennisideaal** wat die primêre oogmerk het om beter insig en begrip van situasies (byvoorbeeld die opvoedingsituasie) te verkry om sodoende, as sekondêre oogmerk, normatiewe uitsprake te maak oor die aard van handeling (byvoorbeeld opvoedingshandeling).
- 'n **Emansipatoriese kennisideaal** wat 'n doelgerigte streef het na verandering van die gegewe omstandighede deur middel van rasonale kritiek.
- 'n **Protestants-Christelike wetenskapsbenadering** wat ten doel stel om in ooreenstemming met God se skeppingsopdrag aan die mens, die aarde te bewerk, te bewaak en te beheers.

In die onderhawig proefskrif sal gepoog word om die vraag na die wesensaard van relativisme en teorievorming langs fenomenologiese weg te beantwoord. Hierdie vraag na die wese van die verskynsel sal die vraag na die betekenis van die verskynsel, "epistemologiese relativiteit en relativisme" voorafgaan. Die ontologiese kennisideaal hou met universele teorieë verband. Teorieë wat onder hierdie groep val, is byvoorbeeld Grand-teorieë (Walker & Avant, 1983) en makroteorieë (Smith, 1988b). Hierdie teorieë poog om die wese van 'n studie-objek soos hy in sy universele aard voorkom, te verklaar.

Wanneer die vraag na die betekenis van epistemologiese relativisme gevra word, word 'n kontekstueel-funksionele benadering gevolg. 'n Kontekstueel-funksionele benadering behels kortliks die volgende: Funksionele denke kan beskryf word as enige leer of praktyk wat klem lê op die funksie, die gebruik, nut en aanpassing by praktiese eise of doelstellings. Die Funksionele Opvoedkunde is 'n denkrigting in die Opvoedkunde wat nie alleen ag slaan op die ontologiese struktuur en aard van opvoeding nie, maar ook en veral op opvoeding in handelingskonteks, met ander woorde daar waar opvoeding plaasvind (Smith, 1989:19).

Relativisme sal soos dit in die konteks van opvoedkundige teorieë voorkom, verken en beskryf word. Verder sal die rol van epistemologiese relativisme met betrekking tot die praktiese eise wat aan teorievorming gestel word, en die doelstellings van opvoedkundige teorievorming, ondersoek word.

Teorievorming geskied binne 'n bepaalde, partikuliere paradigmatische konteks. In dié opsig het elke teorie wat gevorm word 'n partikuliere element. Wanneer die konsep partikuliere teorieë in die literatuur gebruik word, word teorieë wat handel oor 'n studie-objek, in 'n bepaalde tyd-ruimtelike en kultuurkonteks bedoel. Teorieë wat onder hierdie groep val, is byvoorbeeld Midrange teorieë (Walker & Avant, 1983) en mikroteorieë (Smith, 1988b). Wanneer partikuliere teorieë gevorm word, moet rekening gehou word met die universele kenmerke van die studie-objek, wat in die universele teorie gestel is.

Samevattend kan dus gesê word dat 'n ontologiese en kontekstueel-funksionele kennisideaal nagestreef word.

1.7.2 KENTEORETIESE BESKOUIING

Wetenskap is in wese 'n soeke na waarheid en wysheid. Wat die wetenskaplike as waarheid beskou, sal ook sy metodologie bepaal. Die tese word gestel dat ware begrip en insig van opvoeding nie buite die grense van 'n partikuliere handelingskonteks opgesluit lê nie. Insig en begrip word eers in die handelingskonteks van enige verskynsel gerealiseer (Smith, 1988b:21).

Luijpen (1969:183) illustreer hierdie stelling met die volgende voorbeeld: Veronderstel persone A + B argumenteer oor 'n gebruiksvoorwerp soos 'n vulpen. A suggereer dat dit 'n skroewedraaier is, terwyl B meen dat dit 'n vulpen is. Die kriterium in die alledaagse lewe om te bepaal wie korrek is, sal wees: laat A met die voorwerp in kwessie 'n skroef indraai, dan sal hy wel sien. Die filosoof, volgens Luijpen, druk dieselfde uit wanneer hy sê: Die kriterium van die werklikheid is die vrugbaarheid van die dialoog met die werklikheid. Die wese (ware aard) van 'n saak tree te voorskyn in gebeure, in handeling, in die proses van selfverifikasie.

Smith (1994:9-10) verduidelik dat beter insig in en begrip van die wese en betekenis van studie-objekte dus moontlik is, vanuit 'n handelingsbeskrywing (vrugbaarheidsbeskrywing) daarvan. Wanneer 'n verskynsel in terme van die handelingspotensiaal daarvan beskryf word, word 'n waarde-uitspraak terselfdertyd gemaak. Wanneer daar byvoorbeeld in 'n paradigma besluit word op die wenslikheid van 'n metode (of metodes) om tot die oplossing van 'n probleem te kom, word die waarde-uitspraak implisiet of eksplisiet gestel, dat dit die beste metode of metodes is, om 'n bepaalde probleem op te los.

Wanneer 'n verskynsel in sy konteks ondersoek word, is dit moontlik om hom in sy veelvoudigheid te ken. Dieselfde verskynsel kan in verskillende kontekste voorkom. Wanneer die verskillende verskyningsvorme (kontekste) van een

studie-objek ondersoek word, kan dit daartoe bydrae dat die studie-objek in sy veelvoudige (komplekse) verskyningsvorme verstaan word. Hierdie kontekstueel-funksionele kenbenadering sluit aan by 'n wetenskapfilosofiese tendens om die kompleksiteit van 'n verskynsel te beklemtoon ten einde die verskynsel vollediger te verstaan. 'n Kontekstueel-funksionele kenbenadering neem dus die veelfasetigheid en geïntergreerdheid van die kenterrein van die Opvoedkunde in ag.

Wanneer hierdie kenteoretiese beskouing op die onderhawige studie van toepassing gemaak word, beteken dit dat epistemologiese relativisme se invloed op opvoedkundige teorievorming eers werklik verstaan sal word wanneer dit binne die konteks van opvoedkundige teorievorming ondersoek word. Die bestudering van die funksionering van epistemologiese relativisme binne opvoedkundige teorievorming, sal die verstaan daarvan verhoog. Die aard van epistemologiese relativisme word bepaal deur byvoorbeeld beskouings van waarheid in verskillende paradigmatische **kontekste** met mekaar te vergelyk. Na die kontekstuele vergelyking is dit eers moontlik om te sê dat 'n konsep of objek relatief is.

Die kontekstuele benadering het ook beperkinge, want uiteindelik strewe 'n mens ook daarna om buite die grense van 'n bepaalde konteks te ken. Jaspers (Winn, 1960:88) omskryf hierdie strewe soos volg:

We learn to know reality through our daily association with people, through the handling of tools, through technical knowledge, through contact with organized bodies of men ... But by its very nature the knowledge of reality transcends the immediate interests of practical life ... man wants to know what is real, regardless of any practical interest.

1.7.3 KENTEORETIESE AANNAMES

In die onderhawige studie word aangesluit by die persoonsgerigte (ook genoem die humanistiese) kenbenadering. Volgens hierdie benadering kan die mens nie op dieselfde wyse as natuurverskynsels verklaar en voorspel word nie. Binne die

persoonsgerigte denkrigting word die mens se andersheid en individualiteit erken. Metodologies vind 'n persoonsgerigte benadering by 'n eksistensiële-fenomenologiese kenbenadering aansluiting.

1.8 NAVORSINGSTRATEGIE

Na aanleiding van Wilhelm Windelband (1980:175) word breedweg tussen twee metodologiese navorsingstrategieë onderskei, naamlik 'n nomotetiese en 'n idiografiese.

Die **nomotetiese navorsingstrategie** streef na kennis van 'n meer verteenwoordigende **universele** aard. Die strategie word dus geken aan 'n poging om gemeenskaplikhede en ooreenkomste tussen verskynsels te identifiseer en om selfs wettestellend te wees, dit wil sê om, indien 'n vaste, definitiewe struktuur of patroon by verskynsels waargeneem kan word, dit as 'n vaste reëlmatigheid te tipeer. In die Opvoedkunde sou 'n poging om universele kenmerke van opvoeding te beskryf, as 'n studie van nomotetiese aard beskou word.

Die **idiografiese navorsingstrategie** laat die klem val op die verskille tussen verskynsels of die unieke of die onderskeidende kenmerke van 'n verskynsel. Die klem val hier op die partikuliere verskyningsvorme en neig dus na navorsing van 'n meer kontekstuele aard.

In die nomotetiese strategie is die werkswyse om die gemeenskaplikhede of ooreenkomste tussen verskynsels uit te lig, terwyl die idiografiese strategie klem lê op dit wat onderskeidend en uniek in 'n situasie of gebeurtenis is. Daarom word nomotetiese en idiografiese strategieë as uiterstes van dieselfde kontinuum beskou. Alle navorsing behels beskrywing van ooreenkomste en verskille.

Die onderhawige studie is beide nomoteties en idiografies van aard. Epistemologiese relativisme sal in die universele aard daarvan ondersoek word, met ander woorde soos wat dit in teorievorming in die gedragswetenskappe voorkom. Wanneer epistemologiese relativisme se invloed op opvoedkundige

teorievorming ondersoek word, val die klem op idiografiese navorsing omdat die klem dan is op 'n spesifieke konteks of terrein waarbinne epistemologiese relativisme voorkom. Daar sal ook gewys word op die partikuliere voorkoms van epistemologiese relativisme, waardeur die idiografiese aard van die studie as deel van die kontinuum na vore sal tree.

Die studie is verkennend van aard in dié opsig dat, opvoedkundig gesproke, 'n relatief onontginde terrein ondersoek word. Die studie is beskrywend, analiserend en interpreterend deurdat gepoog word om 'n sistematiese, feitelike en akkurate weergawe van epistemologiese relativisme deur 'n dieptebeskrywing te gee. Dit hang saam met 'n illuminatiewe strategie waarmee bedoel word dat die tema van die ondersoek beskryf, verhelder en geïnterpreteer word vanuit die konteks van teorievorming.

■ **Metodes van ondersoek**

Die volgende metodes van ondersoek, wat deur Smith (1988c) geïdentifiseer word, sal in die studie gebruik word.

1.8.1 WOORDANALISE

Deur die nagaan van woordeboekdefinisies en sinonieme word die betekenis van bepaalde woorde ondersoek. Sodoende word trefwoorde geïdentifiseer aan die hand waarvan onder andere rekenaarsoektogte na relevante literatuur gedoen word ('n ERIC-DIALOG-soektog en 'n soektog in Philosopher's Index word onderneem). Waar wenslik word daar ook tot die etimologiese betekenis van woorde deurgedring deur 'n ondersoek van woorde in grondtale.

1.8.2 KONSEPANALISE

'n Konsep is 'n denkbeeld, idee of begrip van 'n saak. 'n Konsepanalise is reeds in Hoofstuk Een gedoen om die konsepte relatiwiteit, relativisme, epistemologiese relativisme, teorie, teorievorming, Opvoedkunde en opvoeding te verklaar. Die

konsepte is ook van verwante konsepte onderskei en die voorwaardes van gebruik is genoem. Wanneer 'n konsepanalise gedoen word, word verskillende vertolkings van 'n bepaalde konsep teenoor mekaar gestel, sodat die konsep verhelder kan word.

1.8.3 VERSKYNSELANALISE

'n Navorsingsmetode wat aansluiting vind by die funderende denke en wat onontbeerlik is in die Opvoedkunde, is verskynselanalise. 'n Sinoniem vir die konsep **verskynselanalise** is die konsep **fenomenologie**. Die konsep **fenomenologie** is van die Grieks "phainomai" ontleen, wat beteken "om te verskyn" en "logos" wat "kennis of spreke" beteken. Die konsep **fenomenologie** hou dus in dat 'n verskynsel sigself aan die ondersoeker openbaar en dat die ondersoeker hierdie openbaring van die verskynsel verwoord, waardeur die kennis ook vir ander toeganklik word. Landman (1985:159) wys daarop dat die fenomenologiese metode by die eksisterende mens hoort omdat die mens 'n fenomenologiese wese is. Om te eksisteer is om in die wêreld (met die werklikheid) te wees, dus om te ervaar. Die werklikheid verskyn aan die fenomenoloog in die vorm van 'n teks of hy laat dit in die vorm van 'n teks verskyn.

Volgens Smith (1989:19-21) is die doel met die fenomenologiese metode om die wese van 'n verskynsel tot openbaring te bring. Dit geskied deur middel van drie reduksiestappe, naamlik fenomenologiese-, eidetiese- en transendentale reduksie:

- **Fenomenologiese reduksie** kom neer op die verwydering van navorsingsbelemmeringe.
- Deur **eidetiese reduksie** word die essensies of wese van die probleem binne konteks geïdentifiseer.
- In **transendentale reduksie** word die aandag terug na die ondersoeker verskuif.

Die doel en aard van die bogenoemde substappe in die fenomenologiese metode sal kortliks bespreek word:

■ **STAP 1: FENOMENOLOGIESE REDUKSIE**

Die doel met dié reduksiestap is om onder andere die opvoedkundige **relevansie** van die ondersoek te bepaal (met ander woorde sal dit betekenisvol wees om 'n antwoord te vind op die vraag na die invloed van epistemologiese relativisme op opvoedkundige teorievorming?); om die navorser van vooroordele te suiwer; om die navorsingsgebied duidelik af te grens; en om die vooronderstellings wat in die ondersoek geld, duidelik uiteen te sit (Smith, 1989:15).

In die motivering van hierdie studie is die behoefte aan 'n ondersoek van die invloed van epistemologiese relativisme op opvoedkundige teorievorming geïdentifiseer. Soos vereis, is 'n paradigmatische perspektief, vooronderstellings en aannames gestel. Verder is gepoog om die navorsingsgebied af te grens. Deur voorlopige verkenning van die literatuur het die ondersoeker haar vergewis van haar bevoegdheid om die ondersoek uit te voer. Die vakkundigheid van die promotor en medepromotor en hul belangstelling in die tema, het verdere ondersteuning ten opsigte van die uitvoerbaarheid van die ondersoek gebied.

■ **STAP 2: EIDETIESE REDUKSIE**

Die doel met die reduksiestap is om die basiese essensies, vorm of struktuur van die gekose agogiese lewenswyse(s) en die wesenskenmerke van die paslike navorsingsprosedures aan die lig te bring (Landman, 1985:163). Eidetiese reduksie geskied in die vorm van onthullingshandelinge met die doel om die essensies aan die lig te bring en te verifieer. Die eidetiese stappe behels volgens Landman (1985:164):

- * Bepaling van verskyningsplekke van die ondersoektema, byvoorbeeld literatuur, deskundiges ensomeer.

- * Die identifisering van essensiële kenmerke van die aard van epistemologiese relativisme.
- * Die essensiële kenmerke wat geïdentifiseer word, moet verder geëvalueer word om te bepaal of dit sinvol sal wees vir verdere navorsing. 'n "Gesuiwerde" essensietabel kan dus opgestel word, waaromheen verdere navorsingswerk georganiseer kan word.
- * Smith (1989:21) voeg 'n vierde eidetiese stap by, naamlik konteksonthulling en sinbepaling. Die oogmerk met konteksonthulling en sinbepaling as vierde stap in eidetiese (wesens-) reduksie, is om te bepaal wat die omstandighede is waarbinne die wesensonthulling plaasvind. Die bedoeling is om te probeer deurdring tot die ware betekenis (of sin in konteks) van die verskynsel. 'n Verskynsel bestaan immers nie in isolasie nie, maar in wye en komplekse verwysingsamehang. Dit kan gestel word dat die essensie teruggeplaas word in eksistensie. Wanneer 'n opvoedkundige byvoorbeeld navorsing oor 'n opvoedingsverhouding doen, kan hy nie die opvoedingsverhouding analiseer sonder om te vra na omstandighede (konteks) waarin die opvoedingsverhouding gestig word nie. Uit die konteks van die opvoedingsverhouding word baie geleer wat kan bydra tot beter verklarings van die opvoedingsverhouding.

In sy navorsing toon Smith (1980, 1994) vanuit 'n funksionele gesigshoek aan dat die wese van 'n verskynsel die beste tot uitdrukking kom in handeling, en dan veral in die bedoelde handeling. As voorbeeld neem Smith 'n tugaksie deur 'n ouer op sy kind deur middel van lyfstraf. Tensy hierdie tugaksie beskryf word in terme van die (historiese) aanloop daartoe, die kulturele konnotasie aan tugaksies in die opvoedingsverband en die bedoeling met die straftoediening, kan:

- * Die tugsituasie nie werklik begryp/verklaar word nie.
- * Die meriete van die optrede nie opvoedkundig geëvalueer word nie.
- * Die sin daarvan nie gepeil word nie.

Die gevolgtrekking waartoe Smith (1980, 1994) kom, is dat dit dus nie slegs om die sien (direkte waarneming) van die wesenselemente van 'n saak gaan nie, maar ook om die insien (begryping) daarvan, dit wil sê die ware sin (bedoeling) daarvan.

Deur die stappe **kontekstualisering** en **sinbepaling** by te voeg, word die fenomenologiese metode méér as net 'n nuwe en gesuiwerde vorm van positivisme. Hier spreek die mens se historisiteit (aanloop tot 'n handeling en kultuurtradisie) en lewensopvatting (in terme van die bedoeling met die handeling) ook mee. Kontekstualisering moet egter nie as 'n irrasionele sprong by die ervaringsgebeure (waargenome) verby vertolk word nie, maar juis as 'n indringing in die werklikheid van die totale gesitueerdheid van 'n saak.

■ **STAP 3: TRANSENDENTALE REDUKSIE**

Smith (1988c:21-22) beskou transendentale reduksie soos volg: Die doel met dié stap is om die moontlike beperktheid en subjektiwiteit van die navorser te oorskrei. Tydens die stap doen die navorser selfanalise wat deur selfkorreksie gevolg word indien nodig. Die navorser moet homself voortdurend krities beoordeel wat betref:

- * Sy navorsingsingesteldheid.
- * Sy keuse van navorsingsmiddele/metodes.
- * Die interpretasie van sy bevindinge.

Die navorser stel homself ook oop vir intersubjektiewe kontrole deur byvoorbeeld publikasie van sy bevindinge wat die geldigheid en aanvaarbaarheid van sy uitsprake sal verhoog (Smith, 1988c:21-22).

1.8.4 GESPREKVOERING

Die dialektiese gesprek tussen veral die promotor, medepromotor en student sal gebruik word in 'n poging om tot beter insigte te kom oor die saak wat ondersoek

word. Dit sal voortdurend in die loop van die studie gebruik word en behels 'n wisselwerking tussen tese, alternatiewe tese en sintese.

Deur gebruik van gesprekvoering word intersubjektiewe kontrole toegepas op die ondersoek en word 'n eensydige perspektief verhoed. 'n Hoër en beter vorm van kennis en insig kan bereik word, en dit bevorder die krities-evaluerende denke van die student. Die metode is aanvullend en ondersteunend tot ander navorsingsmetodes wat geïmplementeer word.

1.8.5 LITERATUURSTUDIE

Die doel met 'n literatuurstudie is volgens Smith (1988c:25) die volgende:

- Die navorser bepaal deur literatuurstudie 'n konseptuele verwysingsraamwerk (konteks) vir sy navorsing. Eie navorsing word dus in perspektief geplaas.
- Die navorsingstatus van die probleem word vasgestel.
- Begrip kan verkry word van die onderskeie doelstellings, navorsingsbenaderings, metodes, instrumentasie, strategieë en data-analises wat navorsers reeds gevolg het. Die rasionaal vir verskillende metodes kan ook onderskei word.
- Daar kan vasgestel word in watter mate soortgelyke navorsing suksesvol of onsuksesvol was. Die navorser kan deur 'n kritiese ingesteldheid vroegtydig moontlike slaggate identifiseer en vermy.
- Literatuurstudie bring 'n groter mate van helderheid vir definisies, aannames, beperkinge, probleemafbakening en hipoteseformulering na vore.
- Literatuurstudie bied intersubjektiewe kontrole en bevestiging.
- Literatuurstudie het tydsbesparing, probleemafspitsing, konseptuele raamwerkverwysing en duidelike hipoteseformulering tot gevolg.

'n Literatuurstudie word dus onderneem om elke aspek van die ondersoek teoreties te begrond en analises en interpretasies te kan ondersteun.

1.9 VERLOOP VAN STUDIE

Die studie sal soos volg verloop:

- In **Hoofstuk Twee** sal die ontwikkeling van epistemologiese relativisme beskryf word. Daar sal aangetoon word dat daar in die ontwikkeling van denkmodelle in die wetenskapsfilosofie toenemend wegbeweeg is vanaf 'n tradisionele, objektiewe positivistiese wetenskapsbenadering na 'n wetenskapsfilosofiese kenbenadering waarin die kompleksiteit en veelvoudigheid van studielewende en die relatiewiteit en subjektiewe gronde van kennis beklemtoon word. Sodoende kan meer insig in die ontstaan en aard van epistemologiese relativisme verkry word. Kenmerke van epistemologiese relativisme sal ook geïdentifiseer word. Die doel hiermee is om 'n breë verwysingsraamwerk vir Hoofstuk Drie te vorm.
- In **Hoofstuk Drie** sal daar na aanleiding van die verkenning, beskrywing en identifisering van kenmerke van epistemologiese relativisme, ondersoek ingestel word na die invloed van epistemologiese relativisme op komponente van opvoedkundige navorsing.
- In **Hoofstuk Vier** sal 'n moontlike oplossing vir epistemologiese relativisme in opvoedkundige teorievorming verken, beskryf en geïnterpreteer word. Daar sal aangetoon word waarom 'n verbrede begrip van rasionaliteit in die Opvoedkunde noodsaaklik is. Die meta-norme wat 'n verbrede begrip van rasionaliteit onderlê, sal in verband gebring word met die wetenskapsfilosofiese beskouings van die Eksistensiële Fenomenologie en Habermas se Teorie van Kommunikatiewe Rasionaliteit. Die aard van 'n verbrede begrip van rasionaliteit en die implikasies van 'n verbrede begrip van rasionaliteit vir die Opvoedkunde sal daarna bespreek word.

- In **Hoofstuk Vyf** sal bevindinge wat voortspruit uit die voorgenome ondersoek, verwerk en saamgevat word. Die studie sal afgesluit word met gevolgtrekkings en aanbevelings vir moontlike verdere navorsing.

■ ■ ■

HOOFSTUK TWEE

DIE ONTSTAAN EN ONTWIKKELING VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME

2.1 DOELWITTE EN WERKSWYSE

Die volgende word in die onderhawige hoofstuk ten doel gestel:

- Om aan te toon hoe daar in die ontwikkeling van denkmodelle in die wetenskapsfilosofie toenemend wegbeweeg is vanaf 'n tradisionele, objektiewe, positivistiese wetenskapsbenadering na 'n wetenskapsfilosofiese benadering - waarin die kompleksiteit en veelvoudigheid van studieverde en die relativiteit en subjektiewe gronde van kennis beklemtoon word. Sodoende kan meer insig in die **ontstaan en die aard van epistemologiese relativisme** verkry word.
- Om **kenmerke van epistemologiese relativisme te identifiseer**, wat as uitgangspunte gebruik kan word wanneer die invloed van epistemologiese relativisme op opvoedkundige teorievorming in Hoofstuk Drie bespreek word.

Ten einde die bogenoemde doelwitte te bereik, word sowel die kultuurontwikkelingsmodel van Van Peursen (1985) as Mouton en Marais (1989) se vyf dimensies van wetenskapsfilosofiese kennis, as struktuurriglyne vir hierdie hoofstuk gebruik. In sy ontwikkelingsmodel van kultuur onderskei Van Peursen (1985) tussen drie fases van 'n gemeenskap, naamlik die **mitiese fase**, die **ontologiese fase** en die **funksionele fase**. De Beer (1993a:2) onderskei 'n verdere dimensie, naamlik die **stochasties-fraktale** dimensie van die gemeenskap. De Beer (1993a:2) verkies die konsep **dimensie** bo die konsep **fase** soos deur Van Peursen gebruik, aangesien hy van die standpunt uitgaan

dat die verskillende fases gelyktydig in 'n gemeenskap kan voorkom.¹ In die onderhawige hoofstuk word by De Beer (1993a) se gebruik van die konsep **dimensie** aangesluit.

Die vyf dimensies van wetenskapsfilosofiese kennis (of aspekte van kennis), naamlik die sosiologiese, ontologiese, teleologiese, epistemologiese en metodologiese waarna in Hoofstuk Een verwys is (vergelyk 1.4), sal as breë raamwerk dien wanneer die ontwikkeling van epistemologiese relativisme in elkeen van die bogenoemde vier dimensies van kultuurontwikkeling (naamlik die mitologiese, ontologiese, funksionele en stochasties-fraktale dimensies), ondersoek word.

Die onderskeiding tussen die vier kultuurdimensies deur Van Peursen en De Beer dien as 'n struktureringsmiddel in die onderhawige hoofstuk. Daar sal veral op die aspekte van die onderskeie dimensies wat met epistemologiese relativisme verband hou, gefokus word. Daar word dus nie op 'n volledige bespreking van al die aspekte van die vier kultuurdimensies aanspraak gemaak nie.

In die bespreking van die rol van epistemologiese relativisme in elkeen van die bogenoemde kultuurdimensies, sal sekere kenmerke van epistemologiese relativisme geïdentifiseer word. Alvorens daartoe oorgegaan word, blyk dit sinvol te wees om 'n aanloop te neem in die vraag na die mens se strewe na betroubare kennis.

2.2 DIE SOEKE NA WETENSKAPLIKE KENNIS

Die wyse waarop mense aanvanklik kennis bekom het, was in 'n hoë mate ongekontroleerd en ongesistematiseerd (Smith, 1980:1). Die behoefte om meer objektief en verantwoordbaar kennisuitsprake te maak, het toenemend gegroei. Die ideaal van wetenskapsbeoefening is tradisioneel gesien as voorspelling en

¹ Van Peursen (1985: 20) noem dat die fases wat hy van mekaar onderskei nie noodwendig hiërargies op mekaar volg nie.

verklaring. Die mens het daarna gestrewe om sy wêreld te verstaan en te verklaar.

Aanvanklik het die menswetenskappe² die metodes van die natuurwetenskappe gebruik om die wêreld te verstaan en te verklaar. Daarmee saam het die epistemologiese aannames gevolg dat daar 'n duidelike onderskeid tussen die "knowing subject" en "known subject" (Harris, 1992:97) is. Die onderskeid tussen subjek en objek loop uit op epistemologiese kwessies soos voorwaardes vir kennis en teorieë van waarneming.

Die menswetenskappe het toenemend eie standpunte oor wetenskaplike kennis en oor wetenskaplike metodes begin ontwikkel. Mettertyd het dit duidelik geword dat die werklikheid wat vanuit die perspektief van die menswetenskappe ondersoek word, eiesoortige eise aan die aard van wetenskapsbeoefening stel. Die objekte van die natuurwetenskappe verskil van die objekte van die menswetenskappe. Die besef het toenemend gegroei dat die subjek van die menswetenskappe terselfdertyd ook objek is. Epistemologiese kwessies soos die voorwaardes vir kennis en teorieë van waarneming en epistemologiese relativisme wat hiermee verband hou, tree toenemend op die voorgrond.

Die wyse waarop wetenskap beoefen word, kan onder andere aan die kultuurdimensie waarin 'n gemeenskap hom bevind, verbind word. Anders gestel: die aard van die gemeenskap (of kultuurdimensie) waarin wetenskap beoefen word, raak die wetenskapsfilosofiese benadering tot kennis asook die doel en metodes waarmee kennis bekom word. 'n Gemeenskap wat hom in 'n ontologiese kultuurdimensie bevind, sal byvoorbeeld ander eise aan wetenskapsbeoefening stel as 'n gemeenskap wat in 'n stochasties-fraktale kultuurdimensie is. Beskouings van wat waarheid is en hoe die waarheid geken kan word, verander voortdurend. In elkeen van hierdie dimensies word waarheid vanuit 'n

²

In die onderhawige hoofstuk sal die oorkoepelende konsep **menswetenskappe** gebruik word as beskrywing van die Opvoedkunde en verwante vakwetenskappe. Dié konsep sluit aan by Van Niekerk (1992:2) se omskrywing van menswetenskappe as "... 'n aanduiding van die sistematiese en (hopelik) rasioneel verantwoordbare bestudering van die verskillende fasette van die menslik gestempelde werklikheid".

ander invalshoek beskou en verskil die metodes waarop hierdie waarheid geken kan word, van mekaar. Terselfdertyd is dit ook moontlik dat hierdie dimensies steeds elemente van mekaar kan bevat.

In al vier die kultuurdimensies wat vervolgens beskryf word, word die verkryging van wetenskaplike kennis op bepaalde wyses in die menswetenskappe nagestreef. Vervolgens sal aangedui word wat die rol van epistemologiese relativisme in elkeen van die vier kultuurdimensies is.

2.3 DIE MITIESE DIMENSIE

2.3.1 DIE AARD VAN DIE MITIESE DIMENSIE

'n Gemeenskap wat hom in die mitiese dimensie bevind, het 'n byna kinderlike, naïewe verwondering oor 'n geheimsinnige wêreld waarin bonatuurlike magte 'n rol speel. Die mite dien as 'n werktuig om "wêreldkennis" te bekom en gebeure te verklaar. Daar is reeds op gewys die mens in hierdie fase nog nie as 'n volledige subjek beskou kan word nie omdat hy byna "... geobsedeerd (bezeten word) door de geheimzinnige raadsels van vruchtbaarheid, leven, dood, stamverband" (Van Peursen, 1985:39).

Die mens, wat hom in hierdie fase bevind, is byna 'n "oop sirkel" wat nog nie afgerond is nie omdat hy nog deurdring word met die invloede van sy omringende wêreld. Van Peursen (1985:40-41) stel dit so: "De mens pas zichzelf binnen dit krachtenveld, hij heeft geen identiteit van zichzelf, maar dank zij de socio-mythische ruimte." Dit is dus magte buite homself wat die individuele identiteit bepaal.

2.3.2 EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME EN DIE MITIESE DIMENSIE

In hierdie dimensie is daar nog nie sprake van epistemologiese relativisme nie, omdat daar nog nie 'n onderskeid tussen subjek en objek is nie. (Daar is na die wedersydse deurdringing (partisipasie) van subjek en objek verwys.) Omdat die mens homself in hierdie dimensie nie distansieer van dit waaroor hy hom verwonder nie, is hy nie in staat om dit waaroor hy hom verwonder, te objektiveer of te relativer nie; die mens se identiteit is in sy sosio-mitiese ruimte geleë. Deur middel van mites, rituele, stamwette en gebruike is die onbekende met sy alledaagse bestaan verweef. Hy aanvaar dat daar 'n onbekende is, waaroor hy hom verwonder, maar hy bevra dit nie en het ook nie 'n behoefte daaraan om die onbekende aan te gryp en te beheers nie derhalwe kan daar nie van 'n wetenskapsideaal in hierdie dimensie gepraat word nie.

2.4 DIE ONTOLOGIESE DIMENSIE

2.4.1 DIE AARD VAN DIE ONTOLOGIESE DIMENSIE

Die oorgang van die mitologiese na die ontologiese dimensie word deur Gay (1969:27) soos volg beskryf:

*Pseudo-science was giving way to science, credence in the miraculous intervention of divine forces was being corroded by the acid of skepticism and overpowered by scientific cosmology. The **sacred was being hollowed out** from within by the drying up of religious fervor, the **call for good sense** (eie beklemtoning).*

Anders as 'n mens wat hom in die mitiese dimensie van kultuurontwikkeling bevind, is die mens wat homself in die ontologiese dimensie bevind, bereid om self sake vanuit 'n objektiewe oogpunt te ondersoek. In die ontologiese dimensie ontstaan daar dus 'n afstand tussen die subjek (die mens) en objek (die werklikheid buite die mens). Die mens word nou nie meer deur magte buite

homself beset nie, maar probeer om homself van die werklikheid te distansieer. Omdat die mens homself van kragte waaraan hy uitgelewer was, begin distansieer, word hy in die ontologiese dimensie van hierdie magte bevry - omdat hy begin om objektief teenoor sake buite homself te staan. "In de mythische houding is er een deelhebben (**participatie**) aan de Machten ... in de ontologische bezinning is er het afstand nemen (**distantie**) tot alles wat de mens omringt" (Van Peursen, 1985:57) (eie beklemtoning).

Die mens wat 'n ontologiese denkbenadering volg, is dus bewus van sy eie identiteit. Hy is nie soos die mens in die mitiese fase, wie se identiteit buite homself geleë is omdat hy deur magte buite homself beset word, nie.

Die ontologiese denkbenadering het tot gevolg dat die ondersoeker selfstandig en sistematies oor objekte buite homself begin dink. Daar word wegbeweeg van die erkenning **dat** iets is, na 'n vraag **wat** iets is. Die ondersoek na die alledaagse werklikheid kan die mens lei om dan ook moontlik antwoorde op die aard van die bonatuurlike (byvoorbeeld die ontstaan van die kosmos, godheid) te vind.

Van Peursen (1985:72) is van oordeel dat substansialisme 'n deel van die ontologiese denkbenadering kan uitmaak. Hiermee verwys Van Peursen na 'n denkhouding wat 'n studie-objek geheel en al op sigself wil stel en wat dit nie in direkte verband met enigiets anders wil sien nie. Die verhouding tussen een studie-objek en 'n ander word dus verbreek. "Substantialisme isoleert en scheidt" (Van Peursen, 1985:72).

Wanneer wetenskap op hierdie grondslag beoefen word, beteken dit dat elke wetenskapler 'n studieveld wat vanuit sy eie perspektief ondersoek word, verabsoluteer. Die kennis wat ingesamel is, word nie in 'n groter geheelkonteks geplaas of met ander studieveldde in verband gebring nie. Substansialisme kan ook wetenskapsbeoefening van die werklikheid in sy geheel vervreem, omdat dit werklikheid in kompartemente (substansialisties) benader.

Om tot 'n gevolgtrekking te kan kom oor die rol van epistemologiese relativisme in die ontologiese dimensie, sal daar vervolgens kursories besin word oor enkele denkrigtings wat met die ontologiese dimensie verband hou.

2.4.2 DIE POSITIVISME

In die ontologiese dimensie staan die mens op 'n afstand en beskou die werklikheid om hom objektief. Objektiviteit word onder andere deur die positivistiese (of Logiese Empiristiese) nagestreef, wat sintuiglike waarneming en logika in die verwerwing van kennis beklemtoon. Rasionaliteit is met logisiteit gelykgestel. Mouton en Marais (1989:29) stel dit soos volg: "Die wetenskap is rasioneel in die mate wat dit beantwoord aan die reëls van die logika." Dit is vervat in die positivistiese ideaal van 'n induktiewe logika. Mouton en Marais (1989:29) verwys in dié verband na die werke van Carnap, Carnap en Jeffrey en die deduktivisme (Popper) (verwys 2.3).

'n Oormatige beklemtoning van sintuiglike waarneming kan egter tot reduksionisme lei. Daarmee word bedoel dat die metodes van die natuurwetenskappe as die enigste geldige metodes beskou word. Dit kan volgens Higgs (Unisa, 1993:16) lei tot 'n metodologiese monisme, 'n ontologiese monisme (die sintuiglik waarneembare word beklemtoon) en epistemologiese monisme (daar is slegs een soort geldige kennis, naamlik die sintuiglik waarneembare). Wanneer wetenskap vanuit 'n positivistiese paradigma beoefen word, word kennis-aansprake voortdurend geverifieer. Vanuit 'n positivistiese perspektief is kennisuitsprake van 'n relatiewe aard dus nie aanvaarbaar nie. 'n Objektiewe, rasionalistiese benadering is die enigste geldige manier waarop kennis bekom kan word. Ashby (1964:508) vat die positivistiese bydrae tot wetenskapsbeoefening soos volg saam:

... the logical positivists contributed a great deal toward the understanding of the nature of philosophical questions, and in their approach to philosophy they set an example from which many still have to learn. They brought to philosophy an interest in cooperation ... They adopted high standards of rigor ... And they tried to formulate methods of inquiry that would lead to commonly accepted results.

2.4.3 DIE KRITIESE RASIONALISME

Soos die positivistes, beklemtoon die Kritiese Rasionaliste dat kennis objektief versamel moet word om as geldig aanvaar te kan word. Die Kritiese Rasionaliste beskou wetenskap egter nie as 'n versameling absolute waarhede nie, maar eerder as voorlopige waarhede, wat empiries toetsbaar moet wees met die oog op moontlike falsifikasie.

Die Kritiese Rasionalisme word veral met die werk van Karl Popper in verband gebring. Popper beweeg vanaf die positivistiese verifikasie-kriterium na 'n falsifikasie-kriterium van waarheid. 'n Aanspraak op waarheid is, volgens Popper, net geldig totdat dit gefalsifiseer kan word. Hy sien derhalwe kennis as 'n groeiproses: "... the growth of knowledge proceeds from old problems to new problems, by means of conjectures and refutations" (Popper, 1972:258).

Omdat die kriteria vir waarheid vanaf verifikasie na falsifikasie verskuif, verskuif die absolute gronde van waarheid ook. Popper beskou die "kennis" van empiriese wetenskap as voorlopige vermoedens ("conjectures") wat aan streng toetse onderwerp moet word. Wanneer daar tussen twee teorieë gekies moet word, is die teorie wat die strengste moontlike pogings tot weerlegging deurstaan het, die logiese keuse tussen mededingende teorieë (Faure & Venter, 1987:34-35). Wat voorheen deur die positivistes as absoluut waar en vasstaande beskou is, word nou deur die Kritiese Rasionaliste slegs as tydelik waar beskou. Daar is dus sprake van epistemologiese relativisme met betrekking tot die vasstaande of absolute aard van kennisuitsprake wat gemaak word. Kennisuitsprake kan slegs as absoluut of vasstaande beskou word, totdat dit weerlê is.

2.4.4 KUHN EN DIE ROL VAN PARADIGMA IN TEORIEVORMING

Harris (1992:96) noem Kuhn se werk "Structure of Scientific Revolutions" (1962), 'n belangrike katalisator vir die huidige kritiese bevraagtekening van tradisionele epistemologie en wetenskap. Kuhn het waarskynlik die post-positivistiese periode van wetenskapsbeoefening ingelei.

Die belangrikste aspek van Kuhn se werk, met betrekking tot epistemologiese relativisme, is sy siening dat wetenskapsbeoefening op paradigmas gebaseer is en dat hierdie paradigmas onversoenbaar ("incommensurable") met mekaar is. Kuhn (1970:10) omskryf 'n paradigma soos volg:

I mean to suggest that some accepted examples of actual scientific practice-examples which include law, theory, application and instrumentation, together provide models from which spring particular coherent traditions of scientific research (eie beklemtoning).

Kuhn se beskouing van paradigmas is kontroversieel, maar selfs diegene wat Kuhn se werk veroordeel, moet hom gelyk gee dat wetenskap in bepaalde paradigmas beoefen word, en dat die paradigmas 'n belangrike rol in die bepaling van doelstellings en die gebruik van navorsingsmetodes speel (Phillips, 1987:22). Kuhn is van mening dat die een paradigma nie na 'n ander uitgebrei kan word nie, maar dat een paradigma 'n ander volkome kan vervang. Paradigmabepaaldheid maak dit vir 'n individu volgens Kuhn (1977:338) onmoontlik: "... (to) hold both theories in mind together and compare them point by point with each other and with nature."

So 'n standpunt impliseer dat indien aansprake op waarheid vanuit verskillende paradigmas gemaak word, en hierdie paradigmas heeltemal onversoenbaar met mekaar is, die probleem van epistemologiese relativisme opduik. 'n Bepaalde aanspraak op geldigheid van kennis, vanuit 'n bepaalde paradigma, is dan slegs vanuit die betrokke paradigma geldig. Kuhn het met hierdie beredenering die debat oor epistemologiese relativisme geopen.

Deur na die paradigmatbepaaldheid van kennis te verwys, fokus Kuhn op die menslike gesitueerdheid wat 'n rol in die teleologiese, epistemologiese en metodologiese aspekte van wetenskapsbeoefening speel.

2.4.5 EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME EN DIE ONTOLOGIESE DIMENSIE

Omdat die mens in die ontologiese dimensie van sy eie identiteit begin bewus raak, is hy in staat om as subjek, objektief na die werklikheid om hom te kyk en hom van objekte om hom te distansieer (soos byvoorbeeld die positivistiese en die Kritiese Rasionalistiese). As gevolg van die mens se vermoë om te kan objektiveer, is hy ook in staat om te relativeer. Dit is tydens die ontologiese dimensie dat daar reeds sprake van epistemologiese relativisme kan wees, omdat bepaalde menslike moontlikhede na vore tree: naamlik distansiëring, objektivering en subjek-objek-onderskeiding wat daarmee gepaard gaan.

In die lig van die voorafgaande uiteensetting blyk dit dat die onderskeid tussen subjek en studie-objek in die ontologiese dimensie duidelik is. Die subjek raak nie by die studie-objek betrokke nie, en algemeen geldige, objektiewe uitsprake word deur wetenskaplikes gemaak.

Met uitsondering van Kuhn wat na die onversoenbaarheid van paradigmas verwys, en as die inleier van die post-positivistiese era beskou word, is wetenskapsbeoefening in die ontologiese dimensie vry van epistemologiese relativisme. Enkele redes kan hiervoor gegee word, naamlik: daar is eerstens 'n duidelike skeiding tussen subjek wat waarneem en objek wat waargeneem word. Tweedens is daar 'n distansie tussen die subjek en objek en betree die subjek nie die wêreld van die objek om dit byvoorbeeld te interpreteer nie. Daar is 'n duidelike onderskeid tussen die wêreld van wetenskapsbeoefening en die alledaagse lewenswerklikheid. Daar word na absolute kennisuitsprake gestrewe, en die doelaspek (teleologiese) sowel as die metodologiese aspek van wetenskapsbeoefening is vry van relativisme. Daar is duidelik onderskeibare wetenskaplike metodes wat as die enigste geldige metodes aanvaar word. Hierdie benadering behels die bevraging van die wese van die objek. Daar word nie gevra na die aard van die funksionering van 'n objek binne sy bepaalde konteks nie. Wetenskaplike ondersoek is dus a-histories en waarde-vry.

Wetenskapsbeoefening is 'n poging om die ware wêreld te verstaan en te verklaar. Hacking (1981:1) beskryf hierdie ideaal soos volg:

Science is an attempt to find out about one real world. Truths about the world are true regardless of what people think, and there is a unique best description of any chosen aspect of the world (vergelyk ook Dancy, 1985:235).

In die ontologiese dimensie is slegs een wêreld om te verken, met net een absolute ³, ware perspektief. Dit is moontlik om een wêreld te beskou, omdat individuele waardes en sosio-historiese kontekste nie in ag geneem word nie. Binne die riglyne van wetenskapsbeoefening word bepaalde teleologiese en metodologiese grense gestel en word relativisme in wetenskapsbeoefening uitgeskakel. Omdat bepaalde kontekste en individuele waardes wat daarmee gepaard gaan nie ondersoek word nie, kom relativisme nie ter sprake nie.

Die voorafgaande mag nie die indruk skep dat die anti-relativistiese benadering kritiekloos is nie. Voorstanders van absolute kennisuitsprake word veral daarvan beskuldig dat hulle bevooroordeeld, etnosentries, rassisties en seksities is. Harris (1992:2) wys daarop dat dit ironies is dat die wetenskapsbeoefening wat die mens van sy mitologiese vasgevangenskap en oorgelewerdheid bevry het, daarvan beskuldig word dat dit mense beperk en "enslave".

Uit die voorafgaande blyk dit dat daar in die ontologiese dimensie wetenskapsbenaderings gevolg word waarin absolute sienings van die waarheid gehuldig word. Volgens hierdie beskouings is dit die taak van die epistemologie

3

Volgens Sayers (1991:16) ontstaan daar probleme in 'n absolute benadering tot kennis. Indien absolute uitsprake oor 'n studie-objek gemaak word, word daar volgens hom gesuggereer dat die bepaalde kennisterrein voltooid en perfek ondersoek is, en dat geen verdere ondersoek nodig is nie. In die praktyk is egter bewys dat nuwe velde van kennis voortdurend ontdek word. Waarskynlik sal min mense daarop aanspraak maak dat hulle uitsprake absoluut waar is; dit is slegs absoluut waar vir 'n sekere tyd en binne 'n bepaalde konteks. Die strewe bly egter om absolute uitsprake te maak. In dié opsig is daar dus 'n element van epistemologiese relativisme in die ontologiese dimensie teenwoordig. Sayers (1991:16) omskryf hierdie element van relativisme in 'n tradisioneel-positivistiese benadering soos volg: "... we treat our knowledge as true-and 'absolutely' so - relative to our present stage of knowledge. But in the end, it is a matter of degree and relative."

om 'n metode te voorsien wat absolute waarhede kan bepaal en wat waarheid van onwaarheid kan onderskei (Sayers, 1991:15). Tradisioneel is vasstaande waarhede gevind in onmiddellike ervaring of in a priori redes. Die probleme hiermee het mettertyd duidelik geword. Onmiddellike ervaring of suiwere rede kan nie 'n vasstaande basis vir kennis voorsien nie (Sayers, 1991:15).

2.5 DIE FUNKSIONELE DIMENSIE

2.5.1 DIE AARD VAN DIE FUNKSIONELE DIMENSIE

Anders as die ontologiese dimensie wat die werklikheid substansialisties verken, beklemtoon wetenskapsbeoefening in die funksionele dimensie die konteks en verbande wat tussen verskillende studie-objekte bestaan. Soos wat die ontologie gesien word as bevryding van die mens om as subjek objektief na die werklikheid te kyk, so word wetenskapsbeoefening in die funksionele dimensie gesien as 'n bevryding van substansialisme (of kompartementalisering), omdat objekte binne die kontekste waarin hulle funksioneer, ondersoek word. In die ontologiese dimensie vra die wetenskaplike **wat** die aard van die objek is; in die funksionele dimensie word gevra hoedat die studie-objek binne 'n bepaalde **konteks funksioneer**. Objekte het nie op sigself betekenis nie, maar word aan die funksie wat dit binne 'n bepaalde konteks vervul, geken. Die begrip van die wese of essensie van dinge is met die funksiebegrip verweef. Die kontekstueel-funksionele kenbenadering, soos in 1.7.2 uiteengesit, is dus 'n kenbenadering wat in die funksionele kultuurdimensie gevolg word.

Die wetenskapsideaal in die funksionele dimensie is om eerder 'n klein stukkie werklikheid binne sy betekenisvolle konteks te ken, as om 'n omvangryke kennisgebied buite konteks te ken (Van Peursen, 1985:84). Die sin van die objek word verstaan as die funksie wat dit binne 'n bepaalde konteks verrig. Die sin en sinsvraag is met mekaar verweef. In hierdie opsig word aan die hand van Van Zyl (1977:50) by die eksistensiële denke aangesluit. Hy wys daarop dat die klem nie op opsigselfstaande vaste waarhede en essensies val nie, maar op

die kiesende en sinvolle verwerklikende bestaanswyses waardeur uitdrukking gegee word aan die wesenlike as struktuur-in-funksie." 'n Funksionele kenbenadering beklemtoon die primêre rol van handeling in die verstaan van 'n studie-objek. MacMurray (1961:47) som die beskouing soos volg op:

We must turn from thought to action as our centre of reference, and so make action primary. Then the reflective activities have their meaning in their reference to the practical world.

Waar die afstand tussen die subjek en die objek in die ontologiese dimensie beklemtoon word, fokus wetenskapsbeoefening in die funksionele dimensie op die verhouding wat tussen subjek en objek bestaan. Daardeur word die streng onderskeiding wat tussen subjek en objek in die ontologiese dimensie bestaan, in die funksionele dimensie opgehef. Die besef ontstaan dat die subjek ook deel van die objek vorm. Thompson (1990:21) omskryf dit soos volg:

The object domain of social historical inquiry is pre-interpreted domain, in which processes of understanding and interpretation take place as a routine part of everyday lives of the individuals who, in part make up this domain ... in some way, and to some extent, a phenomena already understood by the individuals who are part of the social-historical world; we are seeking, in short, to re-interpret a pre-interpreted domain.

Soos wat substansialisme die negatiewe keerkant van die ontologiese dimensie kan wees, kan die negatiewe keerkant van 'n funksionele wetenskapsbenadering operasionalisme wees (Van Zyl, 1977:51-52). Operasionalisering vind, volgens Van Peursen (1985:103), plaas wanneer 'n mens die "... 'hoe' een soort instrument voor geheel eigen gebruik maken". Die gevaar bestaan dus dat die objektiwiteit van die ontologiese benadering in die funksionele dimensie kan omsit in 'n subjektiewe beheersing van die werklikheid vir eie gerief. Wat hiermee gepaard kan gaan, is dat kennisuitsprake bloot vir praktiese oorwegings gerelativeer word.

Whyte (1993:113) noem in dié verband: "Relativism is a frightfully nice view about truth. It is tolerant." Whyte beskou dit as die verlengstuk van die

demokratiese beginsel dat elkeen op sy eie opinie geregtig is. "Anyone of historical, political or cultural sensitivity will be a relativist" (Whyte, 1993:113). Ook Gellner (1992:26) bring in 'n soortgelyke beskouing dekolonisasie in verband met 'n hermeneutiese benadering, wat weer op sy beurt met relativisme verband kan hou.

In die funksionele dimensie word die praktykgerigtheid en funksionaliteit van wetenskapsbeoefening beklemtoon. Die funksionele aard van wetenskapsbeoefening kom byvoorbeeld in die volgende omskrywing van wetenskap na vore: "Science is viewed as making life more manageable and social problems more solvable" (Popkewitz, 1984:9).

Vervolgens sal ondersoek ingestel word na denkrigtings wat met die funksionele dimensie verband hou, sodat vasgestel kan word wat die rol van epistemologiese relativisme in hierdie denkrigtings is. Sodoende kan tot 'n gevolgtrekking gekom word oor die rol van epistemologiese relativisme in die funksionele dimensie.

2.5.2 DIE FENOMENOLOGIE

In die mitologiese dimensie word die onverstaanbare aan geheimsinnige magte toegeskryf. In die ontologiese dimensie word die werklikheid vanaf 'n objektiewe afstand beskou en in die funksionele fase begin die mens om weer betrokke te raak by die werklikheid deur dit vanuit sy verwysingsraamwerk te interpreteer. So 'n betrokkenheid by die werklikheid word deur die Fenomenologie onderskryf.

Die Fenomenologie is nie soseer 'n metode van empiries wetenskaplike navorsing nie, maar eerder 'n filosofie van die menslike bewussyn. Oberholzer (1968:229) omskryf 'n fenomenologiese kenbenadering as: "... ('n) skepping van die **kennende bewussyn** van iemand wat wesenlik wil ken" (eie beklemtoning). Die invloed van die Fenomenologie is sedert die sestigerjare in die menswetenskappe sigbaar en het met ander anti-positivistiese benaderings in die menswetenskappe saamgesmelt. Die Fenomenologie bevraagteken nie die sukses van die natuurwetenskappe nie, maar beklemtoon dit dat die wetenskap

sy kontak met die wêreld verloor het as gevolg van die distansiëring van subjek en objek van ondersoek. Die kompleksiteit van die menslike bestaanswyse is deur die tradisionele wetenskapsbenadering tot blote feite gereduseer. Dit kom byvoorbeeld na vore in die volgende beswaar van die Fenomenologie teen die positivistiese benadering: "... the real world is stretched and shrunk to fit into the bed of mathematical formulas" (Unisa, 1993:23). Die Fenomenologie wil teruggaan na die saak self, wat deur wetenskaplike aktiwiteite verdoesel is; dit wil die rykheid en kompleksiteit van die werklikheid wat deur 'n streng positivistiese benadering verdoesel is, ontbloot. Die verbintenis wat tussen mens en wêreld bestaan, moet in wetenskaplike ondersoek erken word. Landman, Kilian, Roos en Viljoen (1975:92) noem die volgende aangaande onbetrokke wetenskapsbeoefening: "Wetenskapsbeoefening in afgesonderheid of geïsoleerdheid van die leefwêreld lei tot loutere spekulasie waardeur niks outentieks aangaande daardie leefwêreld openbaar kan word nie."

In aansluiting by wat in Hoofstuk Een aangaande die Fenomenologie gesê is, moet hier daarop gewys word dat die fenomenologiese metode alle vooropgestelde idees eenkant wil plaas (epoché) voordat 'n saak ondersoek word. Deur bewustelik vooropgestelde idees eenkant te plaas, kan 'n studie-objek helder benader word. Anders gestel: deur sy vooropgestelde idees eenkant te plaas, wil die fenomenoloog sy kennisuitsprake suiwer en waardevry hou. Sodoende word objektiewe kennisinsameling ten doel gestel. Deur objektiwiteit en waardevrye uitsprake na te streef, is dit moontlik om epistemologiese relativisme hok te slaan. Die verbintenis wat tussen die subjek (mens) en die objek (wêreld) bestaan, word dus deur die Fenomenologie erken, sonder om in epistemologiese relativisme te verval.

2.5.3 DIE KRITIESE TEORIE

Die Kritiese Teorie het in die dertigerjare as 'n denkskool by die Universiteit van Frankfurt in Duitsland ontwikkel, met Max Horkheimer en Theodor Adorno as sleutelfigure (Unisa, 1993:20). Die denke van Horkheimer en Adorno is verder deur Habermas uitgebou.

Bernstein (1976:180) omskryf die aard van die Kritiese Teorie soos volg:

Critical theory has a fundamental practical interest that guides it - a practical interest in radically improving human existence, of fostering the type of self-consciousness and understanding of existing social and political conditions so that mankind will for the first time be a conscious subject and actively determine its own way of life.

(In hierdie aanhaling verwys Bernstein na uitsprake van Horkheimer.)

Die Kritiese Teorie huldig dus die standpunt dat handeling deur praktiese belange bepaal word. Drie soorte belange word onderskei, naamlik tegniese, menslike en emansipatoriese belange (Unisa, 1993:20-21). Tegniese belange impliseer die onderwerping en manipulering van die omgewing; menslike belange behels die kennis wat ingewin word om die kommunikasie tussen mense te verbeter. Die emansipatoriese belange bevat beide die tegniese en menslike belange, naamlik die strewe van die mens om ware vryheid te bereik.

Omdat praktiese belange in kennisuitsprake in ag geneem word, bestaan die moontlikheid van epistemologiese relativisme. Die praktiese belange van een gemeenskap kan moeilik opgeweeg word teen die belange van 'n ander, sonder om tot 'n relatiewe slotsom te kom. Die teleologiese aspek van wetenskapsbeoefening in die Kritiese Teorie maak dit dus reeds vir epistemologiese relativisme vatbaar.

Die Kritiese Teorie staan teenoor die positivisme. Anders as die positivistes wat waarde-vrye kennisuitsprake gemaak het, huldig die beoefenaars van die Kritiese Teorie die voorveronderstelling dat daar nie 'n skeiding tussen feite en waardes kan wees nie. Wetenskapsbeoefening (soos alle ander menslike handeling) word deur belange wat diep in die menslike bestaan self gewortel is, gerig. Alle teoretiese aktiwiteite word uiteindelik aan die mens se praktiese handeling verbind, wat op die mens se omgewing en sy medemens betrekking het. Volgens die Kritiese Teorie kan wetenskap nie waarde-vry beoefen word nie.

Dus word die tradisionele skeiding wat tussen die "wêreld van die wetenskap" en die "allegaagse lewenswerklikheid" bestaan het, deur dié benadering van die Kritiese Teorie verbreek. Omdat eienskappe van die allegaagse lewenswerklikheid (soos byvoorbeeld die sosiale en politieke toestande) met die terrein van wetenskapsbeoefening vervleg raak, is daar sprake van epistemologiese relatiwiteit. Dit is moontlik dat aspekte soos waardes en norme met feite verweef kan word, en subjektief en relatief teenoor mekaar gestel word. Dit hoef egter nie noodwendig te gebeur nie (Zecha, 1994:6579).

2.5.4 DIE HERMENEUTIEK

Die konsep "hermeneutika" se oorspronklike gebruik in die sewentiende eeu het verwys na 'n stel interafhanklike hipoteses met betrekking tot die interpretasie van 'n teks (Verges, 1987:308). In die twintigste eeu is hermeneutika (of uitlegkunde) verder deur filosowe soos Heidegger en Gadamer uitgebou.

Die Hermeneutiek is, soos die Fenomenologie, 'n poging in wetenskapsbeoefening om na die lewende kontak tussen die subjek en die objek terug te keer. Die konteks van 'n objek speel 'n belangrike rol in die interpretasie daarvan. Die hermeneutiese beweging kan gesien word as 'n onderneming wat die kommunikasie tussen mense wil verruim. Die studie-objek word die geleentheid gegun om vir homself te praat. Begryping is 'n sirkulêre proses, omdat die subjek en studie-objek in interaksie met mekaar is. Die ondersoeker is in 'n bepaalde lewensbeskoulike konteks en interpreteer die werklikheid vanuit daardie konteks. In die begryping is daar 'n element van kreatiwiteit. Interaksie en kreatiwiteit impliseer dat die distansie wat daar tussen die subjek en objek in die tradisionele wetenskapsbenadering bestaan, verbreek word. Die studie-objek kry die geleentheid om ook 'n rol in die interpretasie daarvan te speel. Die subjek staan dus nie op 'n distansie en ken waardes toe nie. Sowel die teleologiese aspek as die metodologiese aspekte van wetenskapsbeoefening, word deur 'n interpretatiewe benadering vir relativisme vatbaar gemaak. Die tradisionele norme van wetenskapsbeoefening wat die grense van 'n absolute doel en vasstaande metodes bepaal het, word deur die interpretatiewe

benadering gerelativeer. Die subjek en die objek is nou in die sogenaamde hermeneutiese sirkel op mekaar aangewese om by 'n uiteindelijke waarheid uit te kom. Die sterk wetenskapsnormatiewe riglyne van die ontologiese dimensie word dus verbreek.

'n Tekortkoming van die tradisionele benadering, wat deur die hermeneutiese benadering ondervang word, is volgens Verges (1987:310): "... to seek some Archimedian point outside the community of language users as the ultimate source of epistemic authority." Die inagneming van die konteks en taalmatigheid van 'n gemeenskap veroorsaak dat daar van epistemologiese relativisme sprake kan wees. Rockmore (1990:121) wys daarop dat interpretasie nie relativisme kan uitsluit nie. Daar word dus van die absolute en vasstaande gronde van kennis, die sogenaamde "Archimedes-punt", wegbeweeg.

Gadamer (1975:58) beskou die skeiding tussen 'n bepaalde konteks (of gemeenskap) en kennisuitsprake as onnodige vervreemding ("alienation"). Hy stel dit so: "The intellectual creations of the past, art and history, are no longer automatically part of the present, but are objects of research, data from which a past can be made present." Die skeiding tussen die alledaagse lewenswerklikheid en wetenskapsbeoefening is dus kunsmatig. Volgens Gadamer se beskouing is rede ("reason") "... not a faculty or capacity that can free itself from historical context and horizons" (Bernstein, 1983:37). Die kunsmatige skeiding het egter 'n groot mate van objektiwiteit bewerkstellig, wat epistemologiese relativisme kon teëwerk. Die vraag kan gevra word of die kontak van subjek met objek behou kan word sonder om in relativisme te verval. Daar sal in Hoofstuk Drie aan hierdie vraag aandag gegee word.

'n Ander aspek van wetenskapsbeoefening waarop Gadamer konsentreer, is die belangrike rol wat taal in wetenskaplike uitsprake speel. Hy laat hom soos volg hieroor uit:

The linguistic analysis of our experience of the world is prior, as contrasted with everything that is recognized and addressed as beings. The fundamental relation of language and world does not, then, mean that the world becomes the object of language. Rather, the object of knowledge and of statements is already enclosed within the world horizon of language. The linguistic nature of the human experience of the world does not include making the world into an object (Gadamer, 1967:426, aangehaal deur Van Niekerk, 1992:35).

Een van die doelstellings van moderne hermeneutiese denke is om te bewys dat die wetenskap wel een van die wyses is waarop die betekenis van sake ontdek kan word, maar nie die enigste wyse nie (Unisa, 1993:27). Wetenskapsbeoefening, wat tradisioneel gesien is as die enigste ware soeke na kennis, word deur die hermeneutika gereduseer tot slegs een wyse waarop kennis bekom kan word. Wetenskapsbeoefening word dus gerelativeer tot ander aktiwiteite waardeur ewe goed kennis bekom kan word.

In die tradisionele benadering tot wetenskapsbeoefening (soos in die ontologiese dimensie beoefen), is 'n duidelike onderskeid tussen "episteme" en "doxa", kennis en opinie, waarheid en geloof getref. Kennis het interpretasie uitgesluit omdat interpretasie volgens die tradisionele benadering met lewensopvatting (oortuiging) verband hou. Volgens die tradisionele kenbenadering is kennis en interpretasie wedersyds uitsluitende kategorieë (Rockmore, 1990:116). In die funksionele en stochasties-fraktale dimensie neem die gemeenskap se eis vir interpretasie en 'n funksionele kenbenadering egter toe. Rockmore (1990:117) noem die volgende in verband met die tradisionele kenbenadering en eise van interpretasie: "... the theory of knowledge can no longer pretend to make out the distinction between epistemology and hermeneutics in the shift to anti-foundationalist relativism." In Hoofstuk Drie sal in die besonder aandag gegee word, aan die invloed wat die eis van interpretasie aan opvoedkundige teorievorming stel.

In die Opvoedkunde sal die hermeneutiese benadering impliseer dat die opvoedkundige hom in so 'n mate by die kenterrein van die Opvoedkunde laat betrek dat hy kennisuitsprake oor die aard van opvoeding sal maak. Die

opvoedkundige se waarde-oordele sal meesprek in sy beoefening van die Opvoedkunde omdat ware begrip ook die waardes wat betrokke is, sal begryp. Dikwels word die hermeneutiese benadering in samehang met die Fenomenologie en die Kritiese Denke beoefen.

Die hermeneutika is van die verskillende benaderings wat bespreek is, die verste van die Positivisme verwyder. 'n Verwerping van positivistiese reduksionisme en positivistiese ontologie is nie noodwendig 'n verwerping van alle formele wetenskapsbenaderings nie. 'n Hermeneutiese benadering is ook nie noodwendig relativisties nie. Geldige argumente word deur 'n hermeneutiese benadering geïmplementeer om by 'n sekere doelwit (naamlik betekenis en waarheid) uit te kom (Nuyen, 1992:77).

2.5.5 EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME EN DIE FUNKSIONELE DIMENSIE

In die funksionele dimensie groei die mens se bewussyn van sy eie identiteit toenemend. Waar die mens hom in die ontologiese dimensie van die wêreld gedistansieer het, besef die mens in die funksionele dimensie dat hy deel uitmaak van die wêreld wat hy bestudeer, en dat hy aan die wêreld bepaalde betekenis vanuit sy bepaalde verwysingraamwerk toeken. Die besef ontstaan dat daar nie 'n distansie tussen subjek en objekte is nie, maar 'n besondere relasie of verhouding. Van Zyl (1977:47) noem dat daar toenemend na die verhoudings van verskynsels (studie-objekte) gevra word, omdat die verskynsel in die aard van sy verhouding sy sin ontvang.

Waar daar in die ontologiese dimensie a-historiese, konteks-vrye kennis ingesamel is, fokus die funksionele dimensie onder andere op die konteks van die objek en die unieke funksionering van 'n objek in 'n bepaalde milieu. Laasgenoemde is kenmerkend van 'n kontekstueel-funksionele kenbenadering wat in die funksionele kultuurdimensie gevolg word. Die waarheid moet in konkrete, praktiese terme uitgespel word. Daar is dus 'n sterk klemverskuiwing ten opsigte van die aandeel van kennis vanaf teorie na praktyk. Indien kontekste

van studie-objekte in ag geneem word, kan epistemologiese relativisme ontstaan. Wat in die een konteks waar en geldig is, is dus nie noodwendig waar of geldig vir 'n ander konteks nie.

Harris (1992:113) noem onder andere die volgende in verband met kontekste: "The nature of human beings is ontologically determined by the historical situation in which we exist, and any understanding of that historical situation will always involve the interplay of 'subjective' prejudices and tradition". Die vraag ontstaan of alle waarhede wat in unieke kontekste beskryf word, dan relatief waar tot mekaar is. Is daar kriteria waarvolgens bepaal kan word dat kennisuitsprake in een konteks geldiger as uitsprake vanuit 'n ander konteks is? Hierdie soort vrae en probleme kan opduik wanneer 'n funksionele benadering tot kennis gevolg word. Die vraag ontstaan wat die invloed van so 'n benadering op opvoedkundige teorievorming kan wees en of relativisme vermy kan word. Hierdie aspekte van epistemologiese relativisme en opvoedkundige teorievorming sal in Hoofstuk Drie aandag geniet.

2.6 DIE STOCHASTIES-FRAKTALE DIMENSIE

2.6.1 DIE AARD VAN DIE STOCHASTIES-FRAKTALE DIMENSIE

Verklarings wat vir die konsep **stochasties** gegee word, is die volgende: "waarskynlik, ewekansig, nie doelbewus gekies nie" (Kritzinger & Labuschagne, 1980). 'n Stochastiese verband bestaan wanneer: "... daar 'n verband tussen twee waarskynlikhede is, en elkeen van die waarskynlikhede afsonderlik verwesenlik word" (Kritzinger & Labuschagne, 1980). "(To be) governed by the laws of probability" (Sykes, 1982).

Uit die voorafgaande woordeboekdefinisies blyk dit dat in die stochasties-fraktale dimensie die konsepte "waarskynlikheid en veelvoudigheid" sentraal sal staan. Die konsep "waarskynlik" is 'n antoniem van "absoluut", wat 'n sentrale konsep in die wetenskapsbenadering in die ontologiese dimensie is.

In die stochasties-fraktale dimensie word die aanname gemaak dat die waarheid veelvoudige vorme kan aanneem. Daar is dus nie net een kenbare waarheid (syn) nie, maar verskeie waarhede. In teenstelling met die ontologiese dimensie waar daar na een absoluut kenbare werklikheid gestreef is, word kulturele diversiteit in die stochasties-fraktale dimensie beklemtoon. Feyerabend (1987:9) huldig byvoorbeeld die volgende beskouing in dié verband: "Cultural variety cannot be tamed by a formal notion of objective truth because it contains a variety of such notions." Die kontekstueel-funksionele kenbenadering, wat in die funksionele kultuurdimensie gevolg word, word ook as 'n kenbenadering in die stochasties-fraktale kultuurdimensie aangewend, aangesien 'n kontekstueel-funksionele kenbenadering ook die veelfasettigheid, geïntegreerdheid en kompleksiteit van die kenterrein van die Opvoedkunde in ag neem.⁴

Omdat daar verskeie vorme van waarheid (syn) is wat geken kan word, is daar ook meer as een sinsverklaring. Die ontos (syn) en betekenis (of sin) van 'n studie-objek is relatief tot ander studie-objekte en relatief tot die konteks waarin die bepaalde studie-objek geken word.

Anderson (1990:xi) beskryf dié tendens om veelvoudige vorme van waarheid te beklemtoon, soos volg:

A mere couple of centuries ago, most societies recognized a single official reality and dedicated themselves to destroying its opposition ... Today, in some intellectual circles, you can get into trouble for suggesting there might only be one.

⁴

Dit is nodig om onderskeid te tref tussen die funksionele kultuurdimensie en die kontekstueel-funksionele kenbenadering. Eersgenoemde is 'n kultuurdimensie wat deur Van Peursen (1985) geïdentifiseer word, terwyl laasgenoemde 'n kenbenadering is wat nie alleen tot die funksionele kultuurdimensie beperk is nie, maar ook as 'n kenbenadering in die stochasties-fraktale kultuurdimensie aangewend kan word. Vanuit die gesigshoek van die kontekstueel-funksionele kenbenadering verwys Smith (1994: persoonlike medeleding) na 'n integrale dimensie wanneer die veelfasettigheid en die kompleksiteit van die kenterrein van die Opvoedkunde in ag geneem word.

Louw (1993:187) noem in soortgelyke trant dat 'n hedendaagse filosofiese benadering gekenmerk word deur: "... the concern for the multiplicity of ways in which the complex expressions of human culture are understood and interpreted."

In die ontologiese dimensie is die wetenskapsideaal om te weet wat die aard van 'n sekere studie-objek is, daarna is die syn en sin van die objek binne konteks in die funksionele dimensie bepra. Sekere tekortkominge bestaan in 'n funksionele benadering. Rauch (Louw, 1993:190) noem onder andere dat 'n gevaar van 'n funksionele benadering kan wees dat die studie-objek slegs in sy funksie gesien word, en nie in sy groter geheel nie. Menslike ervaring word deur konflik gekenmerk, en kan deur die konsep kontingensie omskryf word (Louw, 1993:190). Vanuit hierdie wetenskapspektief is 'n geheelerspektief net moontlik indien die "... harmonious tension of the cosmos as an organic whole is taken as the point of departure" (Louw, 1993:190).

Wanneer die groter geheel en die kontingente aard van die mens as studie-objek in ag geneem word, ontstaan die wetenskapsideaal van die stochasties-fraktale dimensie, naamlik om verskeie kontekste binne 'n groter konteks te plaas en dit volledig te verstaan, te verklaar en te interpreteer. Die wetenskapsideaal in die stochasties-fraktale dimensie is dus om die studie-objek in konteks te ken, en om dan die kennis van die objek in 'n bepaalde konteks weer in 'n groter geheel te plaas, ten einde die groter geheel net so volledig as die dele te ken.

Ten spyte van die gebrokenheid wat kenmerkend van die wetenskapsbeoefening in die stochasties-fraktale dimensie is, bestaan daar dus steeds 'n onderliggende strewe om die globale werklikheid te verstaan. In hierdie poging om te midde van die gebrokenheid, wat as gevolg van die veelheid van antwoorde ontstaan, 'n globale antwoord te vind, word kennis van sake relatief tot mekaar gestel. Die aard van die wetenskapsideaal in die stochasties-fraktale-dimensie het dus epistemologiese relativisme tot gevolg.

2.6.2 RORTY EN DIE HERMENEUTIEK

Die hermeneutiese benadering kan met die funksionele dimensie van kultuurontwikkeling, sowel as met die stochasties-fraktale dimensie in verband gebring word. Die hermeneutiese benadering sien die lewenswêreld as die konteks waarbinne die mens homself, sy medemens en omgewing verstaan. Die veelvoud van kontekste en die moontlike uiteenlopende verstaan van kontekste, bring die hermeneutiese benadering met die stochasties-fraktale dimensie in verband.

Rorty word as 'n verteenwoordiger van hedendaagse relativisme beskou. Hy vervang filosofie met hermeneutiek en sien hermeneutika as 'n plaasvervanger vir epistemologie en wetenskaplike kennis (Harris, 1992:113). Rorty se benadering tot hermeneutiek verskil van onder andere Gadamer s'n, en is meer vatbaar vir epistemologiese relativisme omdat daar by Rorty nie 'n basis bestaan waarop 'n wetenskaplike gesprek plaasvind nie. Gadamer beskou die doel van interpretasie en gesprek om by uiteindelijke waarheid uit te kom (Nuyen, 1992:72). Nuyen (1992:72) som Rorty se beskouing soos volg op: "There is no need to be guided by the concern for truth and knowledge. For truth has dwindled in importance and the word 'knowledge' is not worth fighting for." Rorty distansieer homself van 'n sogenaamde "vulgar relativism" wat tot gevolg het dat alle onversoerbare opinies in elk geval waar is. Vir Rorty is ooreenstemming ("agreement") belangrik (Nuyen, 1992:73).

Die gedagte van ooreenstemming geld ook wanneer die Rortiaanse pragmatistiese verhaal as 'n bydrae tot die gemeenskap vertel, in plaas daarvan om die verhouding waarin hy tot 'n universeel-menslike (en daarom bo-menslike) realiteit staan, te probeer ontrafel. Die pragmatistiese het nie 'n universalistiese wetenskapsideaal nie, hy het volgens Rorty 'n etnosentriese waarheidsideaal. Daar is dus 'n beweging vanaf objektiwiteit na solidariteit. Volgens Rorty word rasionaliteit gedefinieer deur plaaslike gelokaliseerde kulturele norme. "Die pragmatistiese maak dus 'n radikale keuse vir solidariteit en etnosentrisme en laat vaar die 'futiele strewes' na 'objektiwiteit'" (Van Niekerk, 1992:107).

2.6.3 DIE CHAOSTEORIE

In die tradisionele wetenskapsbenadering staan voorspelling, kwantifisering en geldigheid van kennis sentraal. In die chaosteorie van kennis word variasie, verandering, verrassingselemente en onvoorspelbaarheid tot die sentrum van die kenproses gebring (Young, 1991:290). In die chaosteorie bestaan daar nie natuurlike, vasstaande punte of finale eindprodukte nie. Die chaosteorie het derhalwe noodwendig 'n herevaluering van die aard en rol van teorievorming en die kenproses tot gevolg, en in hierdie teorie is uiteenlopende uitkomst te wagte.

Die onlangse beskouing van chaos is 'n ontwikkeling in die nie-liniêre, dinamiese sisteemteorie. Dit kom daarop neer dat verskeie eenvoudige, deterministiese sisteme, in teorie, uiters komplekse (en vir alle praktiese doeleindes onvoorspelbare) gedrag tot gevolg kan hê (Kamminga, 1990:50). Die chaosbenadering word soos volg deur Young (1991:300) omskryf:

Chaos is a science which deals with the complex harmonies and disharmonies between order and disorder. Chaos focuses upon states with multiple periods or without discernible periodicity.

Vir Young (1991:290) is 'n chaotiese sisteem 'n sisteem waarin: "... the relationship between two parts, events, variables or states cannot be predicted; those relationships change nonlineary, unpredictably over time."

Loye en Eisler (1987:56) haal Prigogine en Stengers (1984) asook Abraham en Shaw (1984) aan wat 'n drie-stadia raamwerk in wetenskapsontwikkeling identifiseer (dit word deur die skrywers op ontwikkeling in die natuurwetenskappe van toepassing gemaak). Die eerste stadium is wanneer wetenskaplike teorieë gevorm word, wat op sogenaamde ewilibrumtoestande fokus. 'n Tweede onderskeibare stadium is wanneer periodieke fluktuering in wetenskaplike teorieë erken word. Die derde en mees onlangse fase fokus op toestande van onstabiliteit - sogenaamde chaos. Hierdie derde fase kan verband hou met die veelvoudige gebrokenheid van die stochasties-fraktale dimensie, waarin

relatiwiteit 'n rol speel. Loye en Eisler (1987:57) wys daarop dat die menswetenskappe grootliks nog in die eerste en tweede stadia van wetenskapsontwikkeling is. Wanneer die menswetenskappe die derde stadium van wetenskapsontwikkeling gaan bereik, is dit onvermydelik dat relativisme ter sprake sal kom.

Volgens Loye en Eisler (1987:64) is die sosiale probleme waarmee die mens gekonfronteer word, tans in die derde stadium van wetenskapsontwikkeling geleë, naamlik non-ekwilibriumrealiteit. Soos vermeld is die probleem egter dat wetenskapsbeoefening in die menswetenskappe nog in die eerste twee stadia is. Loye en Eisler (1987:64) beklemtoon hoe belangrik dit is vir die sosiale wetenskappe (ook menswetenskappe) om by 'n non-ekwilibriumrealiteit betrokke te raak: "... investment in developing third-stage/normative social science is of most critical, urgent, and pressing importance."

2.6.4 EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME EN DIE STOCHASTIES-FRAKTALE DIMENSIE

Die deelname-aspek (of partisipasie) van die mitologiese dimensie kom weer in die stochasties-fraktale kultuurdimensie na vore. In die mitologiese fase het die mens die onverstaanbare (byvoorbeeld godheid, natuurverskynsels, ongewone verskynsels) verklaar as 'n mistieke mag wat hom beset, omdat hy hom nie daarvan kon distansieer nie. In die stochasties-fraktale dimensie is die aard van deelname (partisipasie) byna omgekeerd. 'n Studie-objek word binne 'n sekere konteks verklaar. Hierdie verklarings binne kontekste word dan weer in een globale (geheel) konteks geplaas en relatief tot mekaar gestel. Anders as in die mitologiese fase waar die mens beset gevoel het deur die mistieke of onverstaanbare, neem die mens, as subjek, in die stochasties-fraktale dimensie beheer van die onverstaanbare en ken self daaraan betekenis (sin) toe.

In 'n sekere opsig beset die mens dus die werklikheid in die stochasties-fraktale dimensie. Anderson (1990:9) noem die moderne mens "... consumers of reality" en "... greater numbers of us also become creators and merchandisers of reality.

virtual reality

As the faith in old absolutes wanes, the season opens on the construction of new realities for those who do not care to be seen in the standard models". Harris (1992:66,71) verwys na hierdie tendens om die werklikheid te rekonstrueer deur verskillende wêreld te skep, as "worldmaking".

Die gedagte van "worldmaking" is ook onderliggend aan die volgende aanhaling van Doyal en Harris (1986:30): "... increasingly the new aim of science became the control of nature - the attempt to use nature for human purposes rather than passively allowing it to continue to dominate so much of existence." In die ontologiese dimensie het die mens objektief en passief, dus onbetrokke by die werklikheid, waargeneem. In die stochasties-fraktale dimensie is hy aktief by die werklikheid (objek) wat hy bestudeer, betrokke. Die mens vervorm en interpreteer die werklikheid soos dit hom pas, omdat hy sodoende 'n greep op die werklikheid kan kry.

Een van die uitvloeisels van die sogenaamde, "worldmaking" is epistemologiese relativisme. Deur die werklikheid self te skep en dit dan te "verkoop", deur die werklikheid en waarheid te relativeer, poog die mens om in beheer van sy wêreld te kom. Epistemologiese relativisme hou verband met hierdie strewe na beheersing en mag. Van Niekerk (1992:97) noem dat daar 'n verskuiwing van 'n kosmosentriese na 'n heliosentriese wêreldbeeld plaasgevind het. Dit het die totstandkoming van kenniskultuur, waarin magsverwerwing die vernaamste oogmerk van die proses van wetenskapsbeoefening geword het, tot gevolg.

Alhoewel daar gepoog word om die subjek in noue kontak met die studie-objek te bring, word erken dat daar nooit weer teruggekeer kan word na die primitiewe naïwiteit van die mitiese kultuurdimensie nie. Die stochasties-fraktale dimensie kan gesien word as 'n poging om na die noue kontak tussen subjek en objek van die mitiese dimensie terug te keer, sonder die naïewe onwetenskaplikheid. Dit het epistemologiese relativisme tot gevolg.

Die moderne mens beskou wetenskap soos volg: "... the work of **science as yet another form of reality construction** and not a secret technique for taking

objective photographs of the universe" (Anderson, 1990:25) (eie beklemtoning). Wetenskapsbeoefening het dus 'n wyse geword waarop die werklikheid gerekonstrueer word. Omdat mense se werklikheidskonstruksies van mekaar verskil, moet die weg van epistemologiese relativisme noodwendig gevolg word om kennisuitsprake te regverdig. Anderson (1990:25) beklemtoon diversiteit in die volgende aanhaling: "... for the foreseeable future, the global culture is going to be one with a thin, fragile, and evershifting web of common values, and within that, incredible diversity - more diversity than has ever been."

Van Peursen (1985:20) wys daarop dat in die fases wat hy onderskei, ook negatiewe kragte aan die werk is. In die stochasties-fraktale dimensie is die negatiewe keerkant die beklemtoning van die relatiewe aard van kennis.

2.7 KENMERKE VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME

Die kenmerke van epistemologiese relativisme wat uit die voorafgaande besprekings na vore gekom het, word vervolgens uiteengesit en met figure toegelig. Soos in 2.1 aangedui, word die vyf aspekte van wetenskapsbeoefening soos deur Mouton en Marais (1989) uiteengesit, as uitgangspunt vir die bespreking gebruik.

2.7.1 DIE ONTOLOGIESE ASPEK VAN WETENSKAPS- BEOEFENING

Subjek/objek onderskeiding speel 'n rol in die ontwikkeling van epistemologiese relativisme. In die mitologiese dimensie is die mens deur magte buite homself beset, die subjek en objek deurdring mekaar as gevolg van wedersydse **partisipasie**. In die ontologiese dimensie ontstaan 'n **distansie** tussen subjek en objek, daar kan dus sprake van relativering wees. Die wetenskapsideaal in die ontologiese dimensie is egter om die absolute waarheid na te streef en daarom is daar weinig sprake van epistemologiese relativisme. Epistemologiese

relativisme kom veral in die funksionele dimensie ter sprake, wanneer die samehange tussen subjek en objek binne konteks aangetoon word.

Die "**wat-vraag**" van die ontologiese dimensie het verskuif na 'n "**hoe-vraag**". Van Zyl (1977:51) noem dat die "wat-" en "hoe-vraag" met mekaar verband hou: "Antwoorde op die hoe-vraag spreek iets van die wese van die verskynsels uit wanneer die **verhouding** waarin die mens tot die verskynsel staan ingesien word" (eie beklemtoning). Omdat die **relasie** (verhouding) tussen objek en konteks in die funksionele dimensie belangrik is, kan daar sprake van epistemologiese relativisme wees. Kennis wat in een konteks geldig is, hoef volgens 'n relativistiese beskouing nie noodwendig in 'n ander konteks geldig te wees nie. In die stochasties-fraktale dimensie word van enige moontlike substansialisme wegbeweeg en word alle waarheid gerelativeer. Die ontwikkeling van epistemologiese relativisme word in Figuur 2.1 aangetoon.

Die kernaspek van epistemologiese relativisme wat uit bogenoemde na vore kom, is dat indien die grens tussen subjek en objek in so 'n mate oorgesteek word dat daar sprake van 'n verweefdheid van die subjek en objek met mekaar is, soos wat in die stochasties-fraktale dimensie gebeur, is epistemologiese relatiwiteit onvermydelik. Dit laat wetenskapsbeoefening byna na die onwetenskaplikheid van die mitiese dimensie terugkeer. Wanneer die objektiewe distansie tussen subjek en objek in so 'n mate oorskrei word dat die subjek met die objek "verweef" raak, ontstaan epistemologiese relatiwiteit. Ten slotte word ook die rol van subjek en objek in die wetenskapsbenaderings van die vier kultuurdimensies en die ontwikkeling van epistemologiese relativisme in Figuur 2.1 opgesom.

KULTUURDIMENSIE	SUBJEK/OBJEK	AARD VAN VERHOUDING	ONTWIKKELING VAN RELATIVISME
Mitologies	Deurdringing: subjek/objek	PARTISIPASIE	Geen
Ontologies	Subjek/objek skeiding ontstaan	DISTANSIE	Absolute waarheid in kompartemente
Funksioneel	Samehang tussen subjek en objek beklemtoon. Objek in funksie.	RELASIE	Relasie beklemtoon. Epistemologiese relativisme kom op die voorgrond.
Stochasties-fraktaal	Veelvoudige kontekste van subjek/objek beklemtoon. Subjek omvat objek.	VEELVOUDIGHEID	Epistemologiese relativisme volledig.

Figuur 2.1 Subjek/objek skeiding en die ontwikkeling van epistemologiese relativisme

2.7.2 DIE TELEOLOGIESE ASPEK VAN WETENSKAPS-BEOEFENING

Die verandering van die aard van die **wetenskapsideaal** dra ook by tot die ontwikkeling van epistemologiese relativisme. In die mitiese dimensie is daar nie sprake van 'n wetenskapsideaal nie, omdat daar aanvaar is **dat** onverklaarbare sake bestaan en dit nie bevra is nie. Die vraag na die wese, **syn** van die objek

en die gepaardgaande ideaal van absolute, objektiewe wetenskaplike verklaring, skakel in 'n groot mate epistemologiese relativisme in die ontologiese dimensie uit.

Die wetenskapsideaal in die funksionele dimensie, naamlik om 'n studie-objek volgens sy funksionering binne 'n sekere **konteks** te verstaan, maak epistemologiese relativisme meer waarskynlik as in die genoemde twee ander dimensies. Omdat kontekste in ag geneem word, is dit moontlik om die verklarings van die werklikheid in verskillende kontekste relatief teenoor mekaar te stel.

Die wetenskapsideaal in die stochasties-fraktale kultuurdimensie is om die syn en sin van studie-objekte binne partikuliere kontekste en dan weer in 'n groter geheel te verstaan. Daar is twee maniere waarop die veelvoudige antwoorde oor verskillende aspekte van die werklikheid in 'n relatiewe verhouding teenoor mekaar gestel kan word. Dit kan met bepaalde meta-teoretiese, normatiewe riglyne teenoor mekaar gestel word, of dit kan sonder meta-teoretiese norme teenoor mekaar gestel word.

Laasgenoemde loop uit op 'n epistemologiese relativisme wat gelyk gestel kan word aan 'n epistemologiese nihilisme. **Wanneer studie-objekte binne konteks bestudeer word, en die teorieë binne kontekste sonder meta-teoretiese norme teenoor mekaar gestel word, ontstaan epistemologiese relativisme.** In Figuur 2.2 word die wetenskapsideaal en die ontwikkeling van epistemologiese relativisme voorgestel.

DIMENSIE	WETENSKAPSIDEAAL	ONTWIKKELING VAN RELATIVISME
Mitologies	Aanvaar (dat)	Geen relativisme.
Ontologies	Wat (syn)	Absolute waarheid, onafhanklik van konteks van kenobjek.
Funksioneel	Wat (syn) & Hoe (sin)	Relatiewiteit moontlik, konteks van kenobjek word in ag geneem.
Stochasties-fraktaal	Syn en Sin in partikuliere sowel as geheelkonteks.	Omvangryke kennisgebied. Kontekste interafhanklik om groter geheel te vorm.

Figuur 2.2 Die wetenskapsideaal binne die vier kultuurdimensies en die ontwikkeling van epistemologiese relativisme

2.7.3 DIE METODOLOGIESE ASPEK VAN WETENSKAPSBEOEFENING

In die mitiese dimensie is vreemde, misterieuse gebeurlikhede deur middel van rituele, oorlewering en verwonderende aanvaarding verwerk. In die ontologiese dimensie word 'n studie-objek objektief bestudeer. Daar bestaan 'n duidelike skeidslyn tussen die subjek wat ondersoek en die objek wat verklaar gaan word. Die navorsingsmetodes wat met die ontologiese dimensie geassosieer word moet tot objektiewe, geverifieerde en algemeen geldige kennisuitsprake lei. Die kontekstueel-funksionele kenbenadering is kenmerkend van die funksionele dimensie. Omdat die subjek by die objek betrokke raak, kom interpretasie (die hermeneutiese benadering) en daarmee gepaardgaande persoonlike waardes

ook ter sprake. Die hermeneutiese benadering hou ook met die stochasties-fraktale dimensie verband. Verder word die kompleksiteit van die werklikheid deur die kompleksiteitsteorie beklemtoon. Dit het tot gevolg dat alle kennis oor die werklikheid gerelativeer word, en geen kennis meer as absoluut waar aanvaar word nie. **Wanneer metodes gevolg word wat nie deur sekere normatiewe riglyne bepaal word nie, soos byvoorbeeld die vestiging van 'n wetenskapsideaal, ontstaan epistemologiese relativisme.**

2.7.4 DIE SOSIOLOGIESE ASPEK VAN WETENSKAPS-BEOEFENING

Die aard van die gemeenskap waarin wetenskap beoefen word, bepaal in 'n groot mate wat die rol van epistemologiese relativisme daarin sal wees. Anders as in die mitiese dimensie, vestig die mens in die ontologiese dimensie sy eie identiteit. Hy is in staat om homself van objekte om hom te distansieer. In die funksionele dimensie word die funksionaliteit van 'n mens se wetenskaplike kennis beklemtoon. Omdat bruikbaarheid beklemtoon word, kom relatiewiteit ook ter sprake - omdat kennis wat in een konteks bruikbaar is, nie noodwendig in 'n ander konteks funksioneel is nie.

Die kompleksiteit en veelvoudigheid van studie-objekte wat in die stochasties-fraktale dimensie beklemtoon word, veroorsaak dat die relatiewe aard van alle kennis beklemtoon word. **Wanneer verwagtinge van funksionaliteit aan wetenskapsbeoefening gestel word en die kompleksiteit van die gemeenskap beklemtoon word, kan epistemologiese relativisme ontstaan.** Die aard van die vier kultuurdimensies word in Figuur 2.3 opgesom.

KULTUURDIMENSIE	AARD VAN GEMEENSAP
Mitologies	Primitief.
Ontologies	Objektiewe, algemeengeldige, geverifieerde kennisuitsprake word beklemtoon.
Funksioneel	Beklemtoon bruikbaarheid/funksionaliteit.
Stochasties-fraktaal	Beklemtoon veelvoudigheid en kompleksiteit.

Figuur 2.3 Kultuurdimensies en die aard van die gemeenskap

Die aard van die gemeenskap bepaal ook die rol wat die individu binne die betrokke gemeenskap vervul. Dit is opmerklik dat beklemtoning van individualiteit met epistemologiese relativisme verband hou. Die mens begin van sy eie identiteit in die ontologiese dimensie bewus raak. In die funksionele dimensie is die mens bewus van sy identiteit in verhouding tot die objek wat hy bestudeer. Die bewussyn dat hy subjek sowel as objek is, neem toe. In die stochasties-fraktale dimensie is die mens besonder bewus van sy unieke identiteit en staanplek in die wêreld. Daarmee saam kom 'n toenemende besef van die relatiewe aard van die kennis (of wete) van 'n individu. Figuur 2.4 is 'n opsomming van die kultuurdimensies en die rol wat individualiteit daarin speel.

KULTUURDIMENSIE	ROL VAN INDIVIDU
Mitologies	Geen eie identiteit, kragte beset mens.
Ontologies	Identiteit word gevestig.
Funksioneel	Identiteit in partikuliere konteks
Stochasties-fraktaal	Identiteit in komplekse konteks gevestig.

Figuur 2.4 Die kultuurdimensies en die rol van die individu

2.7.5 DIE EPISTEMOLOGIESE ASPEK VAN WETENSKAPS-BEOEFENING

In die mitiese dimensie is die onbekende aanvaar. In die ontologiese dimensie word die klem op die substansiëring van kennisuitsprake gelê. In die funksionele dimensie word kennis geoperasionaliseer.

In die tradisionele benadering (ook genoem fundamentalistiese ⁵ "foundationalist" benadering, na aanleiding van die strewe om een stabiele, vasstaande Archimedes-punt vir kennisuitsprake te identifiseer), is tussen "episteme" (kennis) en "doxa" (interpretasie) onderskei. Geleidelik is daar van hierdie duidelike onderskeid wegbeweeg, en word 'n tweeledige beskouing van die konsep "kennis" gehuldig, naamlik dat kennis beide absoluut en relatief kan wees (Rockmore, 1990:128). Rede word anders as in die tradisionele wetenskapsbenadering, gesien in verband met die bepaalde paradigma waarin uitsprake gemaak word. Paradigmas word as onversoenbaar (inkommensurabel)

⁵

De Wet (1989:178) wys daarop dat Botha (1984:74) die konsep "foundationalism" met "fondamentalisties" vertaal, en dat dit nie met fundamentalisme verwar moet word nie.

gesien, en daarom ook die wetenskapstaal en konsepte wat eie aan 'n paradigma is.

In die tradisionele benadering is gefokus op die ontwikkeling van teorieë wat konsepte soos "waarheid", "kennis", "redes", "belief" ontwikkel (Harris, 1992:13). Met die verskuiwing van die tradisionele kenbenadering na 'n funksioneel-interpretatiewe kenbenadering, is nuwe betekenis aan hierdie konsepte gegee. In die stochasties-fraktale dimensie word kennis gerelativeer. Rockmore (1990:130) noem die volgende in verband met kennisuitsprake: "There is no longer truth as such, but only relative to a given conceptual framework, a form of truth whose justification is merely relative, but which is no longer deductive or absolute in any sense". Hoedat die aard van kennis beskou word, hang ten nouste met die metodologiese en teleologiese aspekte saam. In Figuur 2.5 word die verband tussen die kultuurdimensies en die aard van kennis voorgestel.

KULTUURDIMENSIE	AARD VAN KENNIS
Mitologies	Aanvaarding
Ontologies	Substantief
Funksioneel	Operasioneel
Stochasties-fraktaal	Relatief

Figuur 2.5 Die kultuurdimensies en die aard van kennis

2.7.6 SLOTOPMERKINGS MET BETREKKING TOT EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME

Die positivistiese model van die natuurwetenskappe het in die menswetenskappe ontoereikend geword. Daar is toenemend aan die unieke eise wat die studieveld van die menswetenskappe stel, voldoen. Daarmee saam het epistemologiese relativisme toenemend op die voorgrond getree.

Die volgende tendense wat met epistemologiese relativisme verband hou, word deur Van Niekerk (1992:120) geïdentifiseer: Die geldigheid van 'n individu se opinie word beklemtoon, subjektiwiteit, partikulariteit, teoretiese raamwerke wat sin aan observasies verleen, geskiedenis en verandering wat beklemtoon word, gesag, tradisie, paradigmas, verbintenis ("commitment") aan waardes, die afwesigheid van interparadigmatiese reëls en gevolglike inkommensurabiliteit. Hierdie tendense is deur die voorafgaande bespreking van die vyf aspekte van wetenskapsbeoefening en epistemologiese relativisme omvat.

Die besef het toenemend gegroei dat rasionaliteit nie net in 'n ontologiese dimensie moontlik is nie. Rasionaliteit is onder andere 'n proses wat deurspek is met die invloede van die sosiaal-historiese leefmilieu van die mens (Van Niekerk, 1992:11). Dit blyk dat dit nodig is om standarde (norme) van rasonele vergelyking te hê om rasonele evaluering van teorieë te kan doen. Omdat daar ook relatiwiteit van standarde kan bestaan, is dit nodig om vasstaande doelstellings te identifiseer.

'n Gevaar van epistemologiese relativisme in opvoedkundige teorievorming is dat die werklikheid in soveel fragmente verdeel word dat die mens in elk geval objektiwiteit en beheer verloor. In die tradisionele benaderings het teorie 'n plek in die kennisgeheel gehad, nou is teorieë altyd in dichotomiese posisie. 'n Teorie het dus nie 'n staanplek op sy eie nie, maar word altyd in verhouding met ander teorieë gesien.

Tot dusver is die ontstaan en ontwikkeling van epistemologiese relativisme in die loop van vier kultuurdimensies bespreek. Sekere kernaspekte wat met epistemologiese relativisme verband hou, het na vore gekom. 'n Samevatting van die genoemde kernaspekte wat kenmerkend van epistemologiese relativisme is, word in Figuur 2.6 gegee.

ASPEKTE VAN WETSKAPSBOEFENING	KENMERKE VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME
ONTOLOGIESE ASPEK	Indien die grens tussen subjek en objek in so 'n mate oorgesteek word, dat daar sprake van 'n verweefdheid van die subjek met die objek is, is sprake van epistemologiese relativiteit onvermydelik.
TELEOLOGIESE ASPEK	Wanneer studie-objekte binne konteks bestudeer word, en die kennisuitsprake binne kontekste word sonder meta-teoretiese norme teenoor mekaar gestel, is daar sprake van epistemologiese relativisme.
METODOLOGIESE ASPEK	Wanneer metodes gevolg word wat nie deur sekere normatiewe riglyne bepaal word nie (soos byvoorbeeld die vestiging van 'n wetenskapsideaal), ontstaan epistemologiese relativisme.
SOSIOLOGIESE ASPEK	Wanneer eise van funksionaliteit aan wetenskapsbeoefening gestel word, en die kompleksiteit van die konteks van die navorser asook die kenobjek oorbeklemtoon word, kan epistemologiese relativisme ontstaan.
EPISTEMOLOGIESE ASPEK	Wanneer alle kennisuitsprake en waarhede relatief teenoor mekaar gestel word, bestaan daar geen sin in wetenskapsbeoefening nie, die doel (teleologiese aspek) en die metodes (metodologiese aspek) van wetenskapsbeoefening verval en loop op 'n nihilisme uit.

Figuur 2.6 Samevatting van die vyf aspekte van wetenskapsfilosofiese kennis en kenmerke van epistemologiese relativisme

In Hoofstuk Drie word die voorgenoemde kernaspekte as uitgangspunt gebruik vir 'n bespreking van die invloed van epistemologiese relativisme op komponente van opvoedkundige navorsing.

HOOFSTUK DRIE

DIE INVLOED VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME OP KOMPONENTE VAN OPVOEDKUNDIGE NAVORSING

3.1 INLEIDENDE ORIËNTERING

Tot dusver is aangetoon hoe epistemologiese relativisme ontstaan het, en is bepaalde kenmerke van epistemologiese relativisme in terme van vyf aspekte van wetenskaplike kennis geïdentifiseer, naamlik die ontologiese, teleologiese, metodologiese, epistemologiese en sosiologiese (verwys na Figuur 2.6). (Die vyf aspekte van wetenskaplike kennis is as uitgangspunt gebruik om verskillende aspekte van wetenskaplike kennis so wyd as moontlik te dek.) Die **kenmerke van epistemologiese relativisme** is teen die agtergrond van die aard van wetenskapsbeoefening in vier kultuurdimensies geïdentifiseer. Dié vier kultuurdimensies is in Hoofstuk Twee beskryf as die mitiese, ontologiese, funksionele en stochasties-fraktale kultuurdimensies. (Die vier kultuurdimensies is as struktuurriglyne gebruik om die ontstaan en ontwikkeling van epistemologiese relativisme aan te toon).

Die aard van wetenskapsbeoefening in elkeen van die vier kultuurdimensies hang baie nou saam met hoé die konsep **rasionaliteit** in elkeen van die kultuurdimensies gesien word. In die ontologiese kultuurdimensie is rasionele, verantwoordbare kennisuitsprake byvoorbeeld as objektiewe, logiese, konteksoorskredende kennisuitsprake gesien. Daarna het die fokus van wetenskapsbeoefening toenemend op die interpretasie van studie-objekte vanuit 'n bepaalde teoretiese verwysingsraamwerk begin val. Die fokusverskuiwing in wetenskapsbeoefening vanaf die studie-objek na die subjek wat navorsing doen, het tot gevolg dat epistemologiese relatiwiteit en relativisme in die stochasties-fraktale kultuurdimensie 'n hoogtepunt bereik, wanneer beweer word dat alle kennisuitsprake relatief tot mekaar is omdat objektiwiteit nie moontlik is nie.

Na aanleiding van die oorsig oor die ontwikkeling van epistemologiese relativisme in Hoofstuk Twee kan die vraag aangaande die moontlike invloed van epistemologiese relativisme op komponente van opvoedkundige navorsing in die onderhawige hoofstuk aan die orde gestel word. Die komponente waarna verwys word, is konsepte, definisies, hipoteses, modelle, teorieë, tipologieë en paradigmas.

Die konsepte **opvoedkundige navorsing** en **opvoedkundige teorievorming** is sentrale konsepte in die onderhawige hoofstuk. De Wet (1989:108) haal Tuckman (1987:1) aan wat navorsing omskryf as 'n sistematiese poging om antwoorde op vrae te verskaf. Dié beskouing van navorsing is ook op opvoedkundige navorsing van toepassing. Mouton (1988:7), aangehaal deur De Wet (1989:108), beskou wetenskaplike navorsing as 'n gemeenskaplike menslike aktiwiteit waardeur 'n bepaalde verskynsel in die werklikheid op 'n formele, sistematiese en intensiewe wyse bestudeer word ten einde 'n **geldige** begrip van die verskynsel daar te stel. **Opvoedkundige navorsing** is moontlik wanneer 'n opvoedkundige 'n bepaalde aspek van 'n opvoedingswerklikheid, met behulp van bepaalde simboliese gereedskap, bestudeer. Met simboliese gereedskap word bedoel die instrumente wat die navorser gebruik om sin te maak van die werklikheid wat hy bestudeer, byvoorbeeld konsepte en stellings. Die redes waarom 'n opvoedkundige navorsing doen, is volgens Borg en Gall (1989:5-11) om aspekte van die werklikheid wat op opvoeding betrekking het, te **beskryf** (byvoorbeeld 'n beskrywing van die onderriggebeure in 'n klaskamer), te **voorspel** (byvoorbeeld indien 'n voorskoolse kind X eienskappe van skoolgereedheid toon, behoort hy in die laerskool suksesvol te wees), die opvoedingspraktyk te **verbeter** (byvoorbeeld die leesvermoë van leerling X sal verbeter indien hy aan leesprogram Y blootgestel word) of te **verklaar** (byvoorbeeld 'n verklaring word gegee vir die afwesigheid van 'n onderrigleerkuur in talle Suid-Afrikaanse skole). Opvoedkundige navorsing kan ook gelyktydig beskrywend en voorspellend, of beskrywend en verklarend wees. Die simboliese gereedskap (soos konsepte en stellings) wat die navorser gebruik, is die instrumente waarmee hy sin maak van 'n bepaalde aspek van die werklikheid wat hy bestudeer. Alle opvoedkundige navorsing geskied sistematies, volgens

vasgestelde riglyne binne die kader van konsepte, stellings en konseptuele raamwerke. Daarom is dit nodig om in die onderhawige hoofstuk te vra wat die moontlike rol van epistemologiese relatiewiteit en relativisme in elkeen van die genoemde komponente van opvoedkundige navorsing is. Opvoedkundige navorsing en **opvoedkundige teorievorming** is aktiwiteite wat met mekaar verband hou.

Met **opvoedkundige teorievorming** word bedoel die handeling of aktiwiteit waardeur 'n totale sisteem wat uit verskeie kleiner teorieë bestaan, opgebou word (De Wet, 1989:106). De Wet vind in haar definisie aansluiting by Smith (1980:21) wat teorievorming beskou as "...die dinamies, korrektiewe element van wetenskapsbeoefening met as doel die bes moontlike verstaan of begryping van 'n bepaalde studieveld." Opvoedkundige teorievorming is die belangrikste doel van opvoedkundige navorsing. Dit is omdat opvoedkundige teorievorming die ander genoemde doelwitte van opvoedkundige navorsing soos beskrywing, voorspelling en praktykverbetering omvat (Borg & Gall, 1989:25). In dié opsig kan opvoedkundige teorievorming as 'n produk van opvoedkundige navorsing beskou word.

Die volgende sake wat met opvoedkundige navorsing verband hou, sal ook in die onderhawige hoofstuk uitgelig word: vooronderstellings wat die vakfilosofie van die Opvoedkunde onderlê en verwagtinge wat aan opvoedkundige teorievorming gestel word. Die **vooronderstellings** wat opvoedkundige navorsing onderlê, rig die wyse waarop opvoedkundige navorsing geskied en bepaal die aard van opvoedkundige teorieë wat na aanleiding van navorsing gevorm word. Daar bestaan ook sekere **verwagtings** wat aan opvoedkundige navorsing en teorievorming gestel word, waaraan die opvoedkundige wil voldoen wanneer hy opvoedkundige navorsing onderneem. Hierdie vooronderstellings en verwagtings sal die aard van opvoedkundige navorsing beïnvloed en dus ook 'n bydrae lewer tot die mate waarin epistemologiese relatiewiteit en relativisme 'n rol in opvoedkundige navorsing speel.

Vervolgens sal daar dan eerstens gekyk word na die vooronderstellings wat in die vakfilosofie van die Opvoedkunde aangetref word.

3.2 VOORONDERSTELLINGS IN DIE VAKFILOSOFIE VAN DIE OPVOEDKUNDE

Die aard van vooronderstellings in die Opvoedkunde word ondersoek omdat vooronderstellings in die vakfilosofie van die Opvoedkunde (wat die aard van wetenskapsbeoefening in die Opvoedkunde onderlê), onder andere die doel van opvoedkundige wetenskapsbeoefening asook die daarmee gepaardgaande metodes wat gevolg word, sal bepaal. De Wet (1989:33) definieer vooronderstellings soos volg:

Vooronderstellings is al die voorafgaande, onderliggende, subjektiewe, dog verantwoordbare, ingesteldhede van 'n individu aangaande die gronde van 'n aangeleentheid. Vooronderstellings is moeilik verwoordbaar en ewe moeilik empiries kontroleerbaar.

Volgens Smith (1980:187) verrig wetenskaplike vooronderstellings die volgende funksies: dit lei en stimuleer navorsing deur die voorsiening van regulatiewe beginsels en kontroleer die opname van nuwe elemente in die paradigmatische struktuur. Vooronderstellings het ook 'n informatiewe funksie in die opsig dat dit bepaalde suggesties deurgee oor hoe die kenobjek beskou en geïnterpreteer behoort te word.

De Wet (1989:78) verwys na Smith (1980) wat vooronderstellings in twee groepe verdeel, naamlik meta-wetenskaplike vooronderstellings en wetenskaplike vooronderstellings. Meta-wetenskaplike vooronderstellings het volgens Smith (1980:187) veral betrekking op die filosofies lewensbeskoulike uitgangspunte en oortuigings van die wetenskaplike groep. De Wet (1989:82) wys daarop dat meta-wetenskaplike vooronderstellings waardes en beskouings behels wat 'n mens van geboorte af verwerf. Wetenskaplike vooronderstellings word deur De Wet (1989:87) omskryf as die:

... vooronderstellings van die opvoedkundige ... daardie reste wat deel van sy bewussyn geword het deur die jare se omgaan met sy vakgebied ... al die onbewuste oortuigings en aannames aangaande die wetenskap en die vak wat ten grondslag van sy wetenskapsbeoefening as individu lê.

In aansluiting by Kuhn wys Smith (1980:167) daarop dat wetenskap nie anders kan as om vanuit bepaalde meta-wetenskaplike en wetenskaplike vooronderstellings beoefen te word nie. Die erkenning van die rol van vooronderstellings in wetenskaplike kennisuitsprake staan teenoor die beskouing van die logiese positiviste dat "teorie-onafhanklike" waarneming moontlik is (Botha, 1976:24).

Dit is ook nodig om in die breër konteks van die onderhawige studie kennis te neem van die verband tussen wetenskaplike vooronderstellings in die Opvoedkunde, opvoedkundige teorievorming en epistemologiese relativisme. Vooronderstellings in die Opvoedkunde bestaan, wat 'n invloed het op die wyse waarop die opvoedkundige navorsing onderneem word en die aard van opvoedkundige teorieë wat uiteindelik gevorm word. Namate daar in die beoefening van die Opvoedkunde van die tradisionele wetenskapsbenadering (wat met die wetenskapsbeoefening in die ontologiese kultuurdimensie verband hou) wegbeweeg word, kom die rol van vooronderstellings in die Opvoedkunde toenemend ter sprake. Daarmee saam kom epistemologiese relatiwiteit ook ter sprake, omdat die aanname gemaak kan word dat aangesien vooronderstellings 'n rol in kennisuitsprake speel, dit nie moontlik is om 'n oordeel oor die geldigheid van verskillende kennisuitsprake uit te spreek nie.

Vooronderstellings wat in verskillende opvoedkundige paradigmas geld, bepaal wat in 'n paradigma as wetenskaplik verantwoordbare kennis opgeneem sal word, en dit suggereer ook hoe 'n opvoedkundige 'n kenobjek sal benader en hoe hy die kenobjek sal interpreteer. Die wetenskaplike vooronderstellings wat byvoorbeeld 'n positivitiese kenbenadering in die Opvoedkunde onderlê, is dat objektiewe, neutrale waarneming moontlik is, dat waarneming "waarde-vry" is en dat kennis tot die waarneembare werklikheid beperk is. Daarom sal slegs navorsing wat vanuit dié vooronderstellings onderneem word, in 'n positivistiese paradigma opgeneem word en as geldig beskou word. 'n Ander voorbeeld van

vooronderstellings wat opvoedkundige navorsing rig, is opvoedkundige navorsers soos McKay en Romm (1992:69) wie se navorsing deur die vooronderstelling gerig word dat kennis van emansipatoriese belang is. Op grond van dié vooronderstelling maak hulle die volgende aanspraak oor dit wat hulle as kennis binne hulle paradigmatische verwysingsraamwerk ag: "... individuals are engaged in the process of constructing their own knowledge and hence also their own realities."

Volgens Landman (1993b:10) is 'n algemene wetenskaplike aanname wat opvoedkundiges se wetenskapsbeoefening onderlê, die aanname dat die **opvoedingswerklikheid hulle roep tot besinnende en berekende denke daaroor**. Die opvoedingswerklikheid as ervaringsverskynsel is dan ook die kerntema en die vertrekpunt van die vakwetenskap Opvoedkunde. Smith (1980:53) haal Beekman (1972:4) aan wat noem dat in die Opvoedkunde die teorie van die opvoedingswerklikheid afhanklik is, in dié sin dat die teorie die opvoedingswerklikheid as bestaande aantref. In dié opsig verwys Van Manen (1990:15) na die verhouding tussen teorievorming en praktyk soos volg: "... human science does not see theory as something that stands before practice in order to 'inform' it. Rather theory enlightens practice." In Hoofstuk Vier sal daarop gewys word dat die bestaande werklikheid ook 'n reeds geïnterpreteerde werklikheid behels (vergelyk 4.6). Die kenterrein van die Opvoedkunde sal dus 'n rol speel in die aard van die teorieë wat in die Opvoedkunde gevorm word.

Nog 'n wetenskaplike vooronderstelling wat die meeste opvoedkundiges deel, is dat daar 'n **objektief kenbare werklikheid bestaan**. Opvoedkundiges kan vanuit hulle verskillende wetenskapsbeskouings oor die aard van die objektiewe kennis verskil, maar die onderlinge aanname by meeste opvoedkundiges is dat objektiewe kennis wel moontlik is. Opvoedkundiges wat in die ontologiese kultuurdimensie opvoedkunde beoefen, huldig byvoorbeeld die beskouing dat objektiewe kennis volledig moontlik is en dat universeelgeldende kennisuitsprake gemaak kan word. 'n Voorbeeld daarvan is Van Rensburg et al. (1994) se identifisering van universeel geldende strukture van die opvoedingsverhouding en opvoedingsverloop. Die opvoedkundige kenbenadering van die funksionele

kultuurdimensie beskou objektiewe kennis ook as 'n moontlikheid. Smith (1980) ondersteun byvoorbeeld in sy proefskrif dié kenbenadering en verduidelik hoé objektiewe kennisuitsprake in 'n kontekstueel-funksionele kenbenadering wel moontlik is. Deur 'n kontekstueel-funksionele kenbenadering kan die veelfasettigheid, geïntegreerdheid en kompleksiteit van die kenterrein van die Opvoedkunde in ag geneem word, sonder om noodwendig van epistemologiese relativisme beskuldig te word. In dié verband word die aanname in die onderhawige studie gemaak dat terwyl die opvoedkundige daarop aanspraak maak dat hy met wetenskapsbeoefening besig is, hy terselfdertyd ook die wetenskaplike vooronderstelling huldig dat daar 'n objektief kenbare werklikheid bestaan.

Objektiewe kenbaarheid beteken nie dat die opvoedingswerklikheid as vasstaande of rigied beskou word nie (Harris, 1992:149-156). Die opvoedkundige erken die **dinamiese aard van die werklikheid** in sy strewende na objektiewe kennis. Vandenberg (1979:178) omskryf dié dinamiek soos volg:

The idea of educational theory therefore assumes there is an educative development of inwardness and outwardness at the heart of education as a process of becoming as reasonable a person as possible, given the human condition.

Opvoedkundige wetenskapsbeoefening as soeke toon dus altyd 'n **voorlopige karakter**. Alhoewel die opvoedkundige die dinamiese aard van die werklikheid erken, is dit ook vir die opvoedkundige moontlik om sekere vasstaande strukture te identifiseer waarmee die studie-objek opvoeding objektief benader kan word. Die struktuur van die opvoedingsituasie is een so 'n objektiewe, redelik vasstaande struktuur. Daarmee word bedoel dat daar in elke opvoedingsituasie byvoorbeeld 'n opvoeder, opvoedeling, 'n opvoedingsverhouding, opvoedingsinhoud en 'n opvoedingsdoel is.

Moore (1974:17-20) identifiseer na aanleiding van dié bogenoemde struktuur van die opvoedingsituasie enkele **aannames wat opvoedkundige teorievorming onderlê**. Hy identifiseer aannames oor die **doel** van opvoeding, die **aard van**

die persone wat opgevoed word, en aannames oor die **aard van kennis** en die **metodes** wat toepaslik is om die doel van opvoeding te bereik. Dit is moontlik om met betrekking tot al drie dié aannames uitsprake oor relativiteit en selfs relativisme te maak. Daar word byvoorbeeld bepaalde inhoud aan die opvoedingsdoel gegee. Selfs die bepaling van volwassenheid as opvoedingsdoel geskied vanuit 'n bepaalde paradigma (vergelyk ook in die verband 3.7.3.1.1). Omdat opvoeding as 'n doelgerigte aktiwiteit beskou word, word kennis oor die doel wat bereik moet word en norme wat dit onderlê, veronderstel (Brezinka, 1992:6). Doelstellings, norme en aanbevelings vir handeling is die uitstaande komponente van 'n praktiese teorie van opvoeding.

Die **aard van die opvoedeling** kan ook uiteenlopend vanuit verskillende paradigmas geïnterpreteer word. Vanuit een perspektief word die mens byvoorbeeld as 'n wese met 'n sondige natuur beskou, terwyl die mens vanuit 'n ander perspektief as 'n onskuldige natuurwese gesien kan word. Opvoedkundige beskouings oor die aard van die opvoedingsinhoud en metodes wat gebruik kan word om die inhoud oor te dra, verskil ook van mekaar. Wanneer standpunt vir epistemologiese relativisme ingeneem word, kan alle kennisuitsprake wat op bogenoemde aannames gegrond is relatief teenoor mekaar gestel word, wat in sy uiterste vorm op relativisme uitloop.

Wetenskapsbeoefening in die Opvoedkunde behels nie slegs 'n strewe na objektiewe kennisuitsprake nie, maar ook vooronderstellings met betrekking tot **praktykgerigte verstaan en verklaring**. Dié vooronderstelling word gemaak op grond van die onderskeid wat daar tussen die wetenskapsaktiwiteite van die menswetenskappe en die natuurwetenskappe gemaak word. Volgens Vandenberg (1987:3) is die natuurwetenskappe sinchroniese, verklarende wetenskappe, terwyl die menswetenskappe poog om die menslike lewe diachronies, met ander woorde as 'n historiese realiteit, te verstaan. Dié onderskeid tussen natuur- en menswetenskappe is oorspronklik deur Dilthey gemaak. Mouton en Marais (1989:151) wys daarop dat in vergelyking met die natuurwetenskappe probleemoplossing nie so 'n sentrale epistemiese doelwit in die menswetenskappe is nie, maar eerder die indiepte verstaan, verklaring en

ontleding van 'n studie-objek. Van Manen (1990:3) noem dat die natuurwetenskappe se taak is "... (to) study objects of nature" terwyl die menswetenskappe ten doel stel "... (to) study the way objects behave." Daar word tussen sogenaamde naturalistiese metodes, wat gelyk gestel word aan die positiwiesiese metodes en nie-naturalisiese metodes soos byvoorbeeld hermeneutika en fenomenologie, onderskei. Die vooronderstelling dat opvoedkundige teorievorming ook nie-naturalistiese metodes behels, onderlê die volgende beskouing van Van Manen (1990:2): "Pedagogy requires a **hermeneutic ability** to make sense of the phenomena of the life world in order to see the pedagogic significance of situations and relations of living with children" (eie beklemtoning).

Met betrekking tot vooronderstellings in opvoedkundige teorievorming is daar sprake van twee soorte kontekste wat moontlik tot aansprake van epistemologiese relativisme in opvoedkundige teorievorming kan lei. Eerstens bestaan die konteks waarin opvoeding plaasvind in die alledaagse leefwêreld van die mens en tweedens bestaan die konteks (paradigma/teoretiese verwysingsraamwerk) van die opvoedkundige navorser. Vanuit 'n bepaalde paradigma raak die opvoedkundige by die opvoedingswerklikheid betrokke wanneer hy praktykrigtend verstaan, verklaar en interpreteer. In Hoofstuk Twee is aangetoon dat epistemologiese relativisme juis ter sprake kom indien die grens tussen die subjek (navorser) en die objek (kenterrein) in so 'n mate oorgesteek word, dat daar sprake van verweefdheid van die subjek (navorser) met die objek (kenterrein) is.

Samevattend kan die volgende gestel word: Wanneer 'n opvoedkundige navorsing met die oog op opvoedkundige teorievorming onderneem, doen hy dit met bepaalde uitgangspunte (vooronderstellings of aannames) wat die aard van sy navorsingsaktiwiteite en teorievorming gaan beïnvloed. In die voorafgaande bespreking is die volgende wetenskaplike **vooronderstellings** wat die aard van die opvoedkundige se navorsingsaktiwiteit beïnvloed, geïdentifiseer: die **opvoedingswerklikheid roep die opvoedkundige tot besinnende en berekende denke daaroor, 'n objektief kenbare werklikheid bestaan, die**

werklikheid wat bestudeer word het 'n dinamiese aard en wetenskapsbeoefening as soeke het altyd 'n voorlopige karakter. Vooronderstellings wat met opvoedkundige teorievorming verband hou, raak beskouings oor die **doel van opvoeding, die aard van die persone wat opgevoed word** asook aannames oor die **aard van kennis en metodes om die doel te bereik**. Wanneer die individuele navorser se vooronderstellings ter sprake kom, hou dit noodwendig ook met die objektiviteit van sy kennisuitsprake verband.

Teen die agtergrond van die bespreking van die vooronderstellings in die vakfilosofie van die Opvoedkunde, sal ondersoek na die verwagtinge ten opsigte van opvoedkundige teorievorming ingestel word.

3.3 VERWAGTINGE TEN OPSIGTE VAN OPVOEDKUNDIGE TEORIEFORMING

Vanuit die gesigshoek van 'n kontekstueel-funksionele kenbenadering word die aanname gemaak dat wetenskapsbeoefening in die Opvoedkunde 'n bepaalde dienskarakter vertoon en dat dit onder andere vir bepaalde praktiese redes beoefen word. 'n Opvoedkundige teorie kan praktykgerig wees. Dit beteken dat dit moontlik is dat bepaalde praktykgerigte riglyne in 'n opvoedkundige teorie neergelê kan word (Moore, 1974:7; Ornstein, 1985:47). Alhoewel teorie praktykgerig kan wees, is dit so dat "Practice (or life) always comes first and theory comes later as a result of reflection" (Van Manen, 1990:15). Die opvoedkundige filosoof Van Zyl (1968:9; 1975:31) huldig 'n soortgelyke beskouing.

Volgens Smith (1980:175) behoort enige teorie in die Opvoedkunde aan die volgende voorwaardes te voldoen: Dit moet 'n gekontroleerde begrip van die studieveld opvoeding bied ('n teorie is dus meer as net 'n spekulasie oor kenobjekte); dit moet met enkele minimum voorwaardes vir opvoedkundige teorievorming rekening hou; en opvoedkundige teorieë moet 'n dinamies ontplooiende struktuur vertoon.

'n Uitvloeisel van die praktykriktende aard van opvoedkundige teorievorming is die moontlikheid van epistemologiese relativisme wat uiteindelik ook sekere implikasies vir die opvoedingspraktyk kan inhou. Morele relativisme kan byvoorbeeld in die opvoedingspraktyk 'n uitvloeisel van epistemologiese relativisme wees. Volgens Sayers (1992:14) is epistemologiese relativisme nie wenslik in opvoedkundige navorsing nie omdat: "... our research is doubly important, because we wish not only to construct credible theories of human behavior but also determine their relevance for how we carry out the practice(s) of schooling."

Daar word in die alledaagse opvoedingspraktyk sekere verwagtinge van opvoedkundige teorievorming gekoester. Aangesien die opvoedingswerklikheid wat bestudeer word primêr 'n praktiese werklikheid is (Moore, 1974:7), word daar van 'n opvoedkundige verwag dat hy die terrein van die opvoedingswerklikheid sal betree en dat hy vanuit bepaalde kontekste praktykriktend sal interpreteer, verklaar en voorspel. 'n Mens se kennis is gerig op sy handeling in die wêreld. Dit is deel van menswees om kennis te versamel ten einde sy handeling daarom te bou. Dit is ook nie anders met wetenskapsbeoefening nie. Wetenskaplike kennis word versamel om die praktyk te verbeter. Moore (1974:7) sien in die lig van dié beskouing die taak van die opvoedkundige as: "... getting something done in the world."

Soos in die voorafgaande bespreking (3.3) aangetoon, is 'n aanname wat opvoedkundige teorievorming onderlê dat die opvoedkundige wetenskap objektief wil beoefen. Oënskynlik kan daar dan spanning by die opvoedkundige bestaan, wat tegelykertyd aan die verwagtinge van praktykbetrokkenheid en objektiewe wetenskapsbeoefening wil voldoen. Landman (1991:19) wys byvoorbeeld daarop dat indien teorie aan 'n bepaalde praktyk onderdanig gemaak word, die bepaalde teorie sy outonomie inboet. 'n Teorie word dan eintlik onnodig (sinloos) want daar is 'n bepaalde praktyk wat die mag het om aan die teorie voorskrifte te maak. Die betrokke praktyk bepaal dan welke uitsprake daarvoor aanvaarbaar is. As sodanig word die praktyk dan tot norm verhef. Een van die probleme wat tot epistemologiese relativisme aanleiding gee, is juis 'n oormatige beklemtoning

van die praktyk. Wanneer die praktyk dikteer wat waar en aanvaarbaar is en wat in 'n teorie vervat behoort te word, kan epistemologiese relativisme ontstaan. Noodwendig moet die wetenskap dan op 'n stadium kom waar hy ter wille van verdraagsaamheid teenoor verskillende opvoedingspraktyke, tot die slotsom kom dat alle teorieë relatief waar tot mekaar is.

In Hoofstuk Twee is aangetoon dat 'n navorser in die ontologiese kultuurdimensie hom van 'n studie-objek distansieer, ten einde so ver as moontlik objektiewe uitsprake te kan maak en dat epistemologiese relativisme veral ter sprake kom wanneer praktykgerigte interpretasie gemaak word (verwys Figuur 2.6).

Dit is moontlik dat epistemologiese relativisme 'n rol in verskeie fasette van opvoedkundige navorsing kan speel. Volgens Vandenberg (1987:1) wat Soltis (1985:1984) in dié verband aanhaal, behels opvoedkundige navorsing die volgende fasette:

- a) Empiriese navorsing: metodes van die natuurwetenskappe kan aangewend word om oorsake en korrelasies te ontdek.
- b) Interpretasie: die metodes van gewone taalfilosofie, fenomenologie en die hermeneutiek kan aangewend word om intersubjektiviteit en subjektiewe betekenis te onthul.
- c) Normatiewe uitsprake: om die etiese grondslae van keuses te vestig met betrekking tot die aard van vakinhoud en pedagogiese prosedures en praktyke.
- d) Ideologiese kritiek: " ...to demystify educational ideas and show their relation to societal power structures."

Met verwysing na die voorafgaande fasette van opvoedkundige navorsing is dit veral met betrekking tot die aspekte van interpretasie (vergelyk byvoorbeeld die navorsing van Van Manen (1990)), normatiewe uitsprake (vergelyk byvoorbeeld die navorsing van Higgs (1993)) en ideologiese kritiek (vergelyk byvoorbeeld McKay en Romm (1992)) waarin epistemologiese relativisme 'n rol kan speel. In Hoofstuk Twee is aangetoon dat namate die subjek (die navorser) die terrein

van die objek betree en die aard van die studie-objek vanuit sy eie verwysingsraamwerk begin interpreteer, epistemologiese relativisme toenemend ter sprake kom. Indien daar nie sekere riglyne geïdentifiseer word, waarteen die rasonale aard van interpretasie en norme gemeet kan word nie, bestaan die moontlikheid dat alle interpretasies en norme relatief teenoor mekaar gestel kan word, en sodoende uiteindelik op relativisme kan uitloop. In Hoofstuk Vier sal aangetoon word dat daar bepaalde meta-teoretiese riglyne bestaan wat die rasonale aard van interpretasie onderlê. Daar sal geargumenteer word dat dit impliseer dat die interpretasie van kenobjekte nie noodwendig relativisties teenoor mekaar gestel hoef te word nie.

Uit die voorafgaande blyk dit dat van die opvoedkundige navorser verwag word om **praktykriglyne** in sy opvoedkundige teorievorming neer te lê. Dit is alleenlik moontlik wanneer die opvoedkundige die opvoedingspraktyk deur middel van sy navorsing betree. Dit behels onder andere dat 'n opvoedkundige aspekte van die **praktyk sal interpreteer, normatiewe navorsing sal doen en ideologiese kritiek sal uitspreek**. Sodoende kom normatiewe kennisuitsprake noodwendig in die opvoedkundige se navorsing en teorievorming ter sprake. Dit kan op die oog af voorkom dat die wetenskaplike vooronderstelling wat in 3.3 geïdentifiseer is, naamlik dat daar 'n **objektief kenbare werklikheid** bestaan, teenstrydig is met 'n opvoedkundige se **praktykriktende benadering** omdat die vraag kan ontstaan of dit vir die opvoedkundige tegelykertyd moontlik is om praktykriktend te interpreteer en die opvoedingswerklikheid objektief te ken. Dié vraag hou uiteraard weer met die moontlike relatiewe aard van opvoedkundige navorsing en teorievorming verband.

In die voorafgaande bespreking is daar telkens na die subjektiewe en objektiewe aard van kennisuitsprake verwys. Voordat die moontlike invloed van epistemologiese relativisme op sekere komponente van opvoedkundige navorsing bespreek kan word, is dit eers nodig om tussen subjektiewe en objektiewe kennisuitsprake en die verband daarvan met die gebruik van die konsep epistemologiese relativisme, te onderskei.

3.4 SUBJEKTIEWE EN OBJEKTIEWE KENNISUITSPRAKE

In die literatuur oor die aard van kennisuitsprake bestaan daar verskeie onderskeidings wat neerkom op onderskeid tussen sogenaamde subjektiewe en objektiewe kennisuitsprake. Wanneer 'n navorser in verhouding tot 'n niemenslike objek staan, is dit vir hom makliker om op objektiwiteit aanspraak te maak, as wanneer hy 'n bepaalde praktykriktende bydrae wil lewer. Rorty (1985:3) onderskei in die verband tussen "... stories of a contribution to a community" en "... (stories) in describing themselves as standing in immediate relation to a nonhuman reality ... (these stories) exemplify the desire for objectivity". Habermas (1972) asook Barnes (1977) wys egter daarop dat sogenaamde universele uitsprake ook vanuit kontekste gemaak kan word (aangehaal deur McHoul & Luke, 1988:180). Kierkegaard (1846), soos aangehaal deur Bolton (1979:246) asook Vandenberg (1979:166), tref ook die onderskeid tussen subjektiewe of eksistensiële waarheid en objektiewe waarheid. Subjektiewe waarheid verwys onder andere na die morele ingesteldheid van 'n individu. Mouton en Marias (1989:49) stel in dieselfde trant voor dat daar na aanleiding van Windelband se onderskeiding tussen 'n nomotetiese en idiografiese navorsingstrategieë (verwys 1.7) tussen navorsing van kontekstuele belang en navorsing van universele belang, onderskei word.

Die volgende onderskeid word tussen die konsepte **absoluut** en **objektief** getref wanneer dit in samehang met die konsep epistemologiese relativisme gebruik word. **Die epistemologiese relativis neem standpunt in teenoor die objektiewe aard van kennis en nie noodwendig teenoor die absolute aard van kennisuitsprake nie.** In Hoofstuk Een (1.8) is reeds genoem dat die beskouing van kennisuitsprake as synde absoluut, uitgedien is. Wanneer die konsep epistemologiese relativisme teenoor die konsep objektiwiteit gestel word, kom die aard van die probleem van epistemologiese relativisme duideliker na vore. Die probleem wat die epistemologiese relativis stel is dat alle kennisuitsprake relatief is omdat dit binne konteks geskied. Wanneer die subjek die kenterrein van die objek betree en dit interpreteer, kan daar volgens 'n relativistiese kennisbeskouing nie rasioneel verantwoordbare objektiewe uitsprake

gemaak word nie. Dié onderskeiding ten opsigte van konsepte word nie noodwendig deur alle beskouings van epistemologiese relativisme onderskryf nie. Meiland (1977:372) byvoorbeeld, beskou epistemologiese relativisme in teenstelling met absolutisme.

Die konsep **objektief** soos wat dit deur Bernstein (1983:8) omskryf word, naamlik: "**... the basic conviction that there is or must be some permanent, ahistorical matrix or framework to which we can ultimately appeal in determining the nature of rationality, knowledge, truth, reality, goodness, or rightness**", word in teenstelling met die begrip epistemologiese relativisme gebruik.

Alhoewel epistemologiese relativisme in teenstelling met die konsep objektiwiteit gebruik word, beteken dit nie dat dié konsep 'n sinoniem vir subjektiwiteit is nie. Epistemologiese relativisme beteken nie noodwendig dat alle subjektiewe kennis relatief is nie, ook kennisuitsprake wat op algemeengeldigheid (universaliteit) en objektiwiteit aanspraak maak, kan as relatief beskou word. Phillips (1987) tref ook dié onderskeid tussen die konsepte subjektiwiteit, objektiwiteit en relativisme.

Die konsep epistemologiese relativisme kan as feilbaar beskou word indien epistemologiese relativisme as 'n absolute standpunt beskou word (Siegel, 1987:18-19). Indien die relativis sy standpunt as absoluut waar voorhou, weerspreek hy sy standpuntinname vir relativisme. Wat egter onder relativisme in die onderhawige studie verstaan word, is dat die konsep epistemologiese relativisme behels dat daar nie iets is soos objektiewe kennisuitsprake bestaan nie. Bradley, soos aangehaal deur Sayers (1991:17), stel dit so: "... we treat our knowledge as true-and 'absolutely' so - relative to our present stage of knowledge. But in the end, it is a matter of degree and relative."

Dié twee aspekte van kennis (naamlik subjektiewe en objektiewe kennisuitsprake) is nie onversoenbaar nie. Soos vroeër aangetoon (3.3) is die vooronderstellings wat opvoedkundige teorievorming onderlê, dat objektiewe kennisuitsprake gemaak kan word en dat dit terselfdertyd ook interpreterend en

praktykrygend behoort te wees. Die erkenning van die dinamiese aard van die opvoedingswerklikheid impliseer nie noodwendig dat daar nie objektiewe, redelik vasstaande metodes en gepaardgaande strukture kan bestaan waarmee die werklikheid objektief benader kan word nie. In Hoofstuk Twee is aangetoon dat aansprake van epistemologiese relativisme ontstaan wanneer metodes gevolg word wat nie deur sekere normatiewe riglyne bepaal word nie. Die interpretasie van opvoeding soos wat dit in verskillende kontekste voorkom, kan vanuit verskillende kontekste (teoretiese verwysingsraamwerke) verskillend geïnterpreteer word. **In 'n tradisionele wetenskapsbenadering is objektiwiteit in verband met 'n beskouing van rasionaliteit gebruik wat nie interpretasie van 'n kenobjek en die waarde-uitsprake wat daarmee gepaard kan gaan, as rasioneel verantwoordbaar beskou het nie.** Opvoeding sal byvoorbeeld verskillend vanuit 'n emansipatoriese en Christelike wetenskapsbenadering geïnterpreteer word. Wanneer daar egter bepaalde meta-teoretiese riglyne geïdentifiseer word wat metodes vir wetenskapsbeoefening (wat verstaan, verklaar en interpreteer behels) onderlê, hoef konteksgebonde interpretasie nie noodwendig op epistemologiese relativisme uit te loop nie. In Hoofstuk Vier sal aangetoon word wat moontlik die meta-teoretiese norme is wat onder andere die rasionaliteit van intepretasie in en vanuit kontekste onderlê.

Fundamenteel kan daar dus twee benaderings tot die aard van kennisuitsprake onderskei word, naamlik subjektiewe en objektiewe kennisuitsprake. 'n Navorser se siening van subjektiwiteit en objektiwiteit hou met sy wetenskapsbeskouing en sy siening van die aard van rasionaliteit verband. In die ontologiese dimensie is daar byvoorbeeld na objektiewe, algemeengeldige kennis gestrewe, wat met 'n tradisionele beskouing van rasionaliteit in verband gebring is. In die funksionele sowel as in die stochasties-fraktale kultuurdimensies word onder andere 'n kontekstueel-funksionele kenbenadering gevolg, wat die kontekstualiteit en die veelfasettigheid van die kenterrein van die Opvoedkunde benadruk. Indien 'n interpretatiewe, kontekstueel-funksionele kenbenadering teenoor 'n tradisionele beskouing van objektiwiteit (en rasionaliteit wat daarmee saamhang) beoordeel word, kan dit tot beskuldigings van epistemologiese relativisme lei. In Hoofstuk

Vier sal die aard van rasionaliteit en die verband met die subjektiewe en objektiewe kennisuitsprake bespreek word.

3.5 DIE KENTERREIN VAN DIE OPVOEDKUNDE

Dit is nodig om in die onderhawige hoofstuk kennis te neem van die aard van die kenterrein van die Opvoedkunde. Die aard van die kenterrein wat die opvoedkundige betree, hang saam met die opvoedkundige se vooronderstellings oor die kenterrein van die Opvoedkunde en die verwagtinge wat ten opsigte van opvoedkundige wetenskapsbeoefening bestaan. In die bespreking wat volg, word enkele opmerkings oor die aard van die kenterrein van die Opvoedkunde gemaak.

Die afbakening van die kenterrein van die Opvoedkunde kan as 'n **arbitrêre aangeleentheid** beskou word. Met verwysing na die arbitrêre aard van die afbakening van die kenterrein van die Opvoedkunde haal Brezinka (1992:58) Popper aan:

No single science has an eternally fixed 'essence' graven in stone. A so-called scientific field is nothing but an arbitrarily demarcated and constructed conglomeration of problems and attempted solutions.

Die afbakening van 'n bepaalde kenterrein as die kengebied van die Opvoedkunde is arbitrêr van aard omdat opvoedkundige navorsers vanweë hulle menslike gesitueerdheid alleenlik deur middel van taal bepaalde aspekte van die werklikheid wat hulle interpreteer kan benoem.

Die kenobjek van die Opvoedkunde wat as opvoeding benoem word, is 'n **komplekse aspek van die werklikheid**. Die Opvoedkunde bestudeer 'n bepaalde aspek van die werklikheid, wat fundamenteel deel van elke mens se bestaan is. Die kenterrein van die Opvoedkunde is 'n uniek, menslike aangeleentheid naamlik **opvoeding** en het verskeie fasette en verskyningsvorme (byvoorbeeld uiteenlopende opvoedingsmetodes en opvoedingsinhoude).

Wanneer die opvoedkundige **opvoeding** bestudeer maak hy die aanname (vergelyk 3.4) dat die spesifieke kenterrein objektief kenbaar is. Verder wil die opvoedkundige ook dié **bepaalde aspek van die werklikheid** wat as die kenterrein van die Opvoedkunde geïdentifiseer word, **praktykrigtend interpreteer** om aan die verwagtinge van praktykrigting en funksionele wetenskapsbeoefening te voldoen. Die opvoedkundige sal onder andere uitsprake maak oor die doel van opvoeding, opvoedingsinhoud, opvoedingsverhouding, persone betrokke by opvoeding en opvoedingsmetodes. Die opvoedkundige betree dus deur sy navorsing 'n aspek van die werklikheid waarby elke individu op een of ander stadium in sy lewe betrokke sal wees. Die vraag met betrekking tot epistemologiese relativisme ontstaan wanneer die aard en omvang van die kenterrein van die Opvoedkunde in ag geneem word, want is dit moontlik dat 'n kenterrein soos opvoeding, wat soveel fasette en veelvoudige manifesterings het, hom tot enkelvoudige, objektiewe interpretasie kan leen? Is alle wetenskaplike interpretasies van opvoeding nie maar relatief tot mekaar nie?

Die kenobjek van die Opvoedkunde, naamlik **opvoeding, kom in mikro- en makrosisteme voor**. Smith (1994:7) onderskei byvoorbeeld tussen mikro-sisteme soos die gesin, die uitgebreide familiekring, die portuurgroep en die skool, asook makro-sisteme soos die politieke, ekonomiese, sosiaal-kulturele en tegnologiese. Elkeen van dié sisteme kan 'n rol in die verstaan van die opvoedingsituasie speel. In Hoofstuk Twee is aangetoon dat indien opvoeding binne konteks bestudeer word en konteksgebonde kennisuitsprake sonder meta-teoretiese norme teenoor mekaar gestel word, dit moontlik is dat aansprake op epistemologiese relativisme gemaak kan word. In Hoofstuk Vier sal aangetoon word watter meta-teoretiese norme die interpretasie van kenobjekte binne kontekste moontlik onderlê.

Opvoeding is 'n **eg menslike** aangeleentheid wat terselfdertyd ook 'n **unieke** karakter in die bogenoemde sisteme, waarbinne opvoeding plaasvind, vertoon. Wanneer 'n opvoedkundige die homoversaliteit sowel as die partikulariteit van opvoeding in ag neem, kan hy nie anders as om die kompleksiteit van die

kenterrein van die Opvoedkunde te erken nie. Smith (1980:42) omskryf die kompleksiteit van die studie-objek opvoeding as: "... die prinsipiële oneindigheid van veeldimensionele samehange." In die natuurwetenskappe bestaan die verwagting dat die wetenskaplike waardeevrye kennisuitsprake sal maak, dié verwagting bestaan ook ten opsigte van opvoedkundige kennisuitsprake in die wetenskapsbeoefening van die ontologiese kultuurdimensie. Toenemend raak opvoedkundiges daarvan bewus dat betekenis nie van feite geskei kan word nie. Feite word in terme van 'n geheel geïnterpreteer, wat deur 'n verhouding tussen dele onderlê word. Data en konsepte kan nie verstaan word sonder teorie en konteks nie. Teorie en kontekste is weer op sigself van data en konsepte afhanklik (Bernstein, 1985:32). Dit is dus vir die opvoedkundige belangrik om deurlopend in sy navorsing bogenoemde verhoudings in ag te neem, sonder om aansprake op epistemologiese relativisme te maak.

Die opvoedingsverhouding is 'n komplekse verhouding waarin 'n veelheid van faktore 'n rol speel en kan op verskillende maniere geëvalueer word. Geen twee opvoedingsituasies is presies dieselfde nie, en geen twee opvoeders of volwassewordendes is dieselfde nie. In die opvoedingsverhouding is daar 'n voortdurende dinamiese interaksie tussen verskeie faktore. In die Opvoedkunde poog die opvoedkundige om oomblikke in die **komplekse studieveld van opvoeding te stol en dit te verstaan, te verklaar en te interpreteer**. Dit is 'n studieveld wat toenemend groei en in veelvoudigheid en kompleksiteit kan toeneem. Namate opvoedkundiges dié fasette van die studieveld opvoeding in ag neem, en wegbeweeg van 'n wetenskapsbenadering tot opvoeding wat op natuurwetenskaplike beginsels gebaseer is, word die voorspellende aard van opvoedkundige teorievorming en metodes wat objektiewe navorsing in die Opvoedkunde moontlik maak, toenemend aan bevraagtekening oor die moontlike relatiewe aard daarvan blootgestel.

Omdat die opvoedingswerklikheid vanuit verskillende teoretiese raamwerke binne verskillende kontekste benader word, kan die **magdom interpretasies** oorweldigend raak en 'n uitspraak soos die volgende in die gees van epistemologiese relativisme gemaak word: Alle interpretasies van die studieveld van die

Opvoedkunde is ewe waar en geldig, omdat elke teoretiese raamwerk slegs verskillende momente van die opvoedingswerklikheid stol en dit vanuit verskillende perspektiewe waarneem. Dit kom neer op 'n siening soos dié van Weimer (Phillips, 1987:17) aangehaal deur Lakatos: "There are no ultimate sources of knowledge or epistemological authorities."

Alhoewel die opvoedingswerklikheid 'n komplekse werklikheid is, is dit nie voldoende om te aanvaar dat alle uitsprake binne konteks (sogenaamde subjektiewe kennisuitsprake), voldoende is nie. Brezinka (1992:48) noem byvoorbeeld in dié verband dat alhoewel opvoeding in 'n netwerk van komplekse sosiale interverhoudings plaasvind, dit ook vir die opvoedkundige navorser nodig is om te abstraher en te objektiveer wanneer hy teorieë oor opvoeding vorm. Die opvoedkundige probeer deur abstrahering en objektivering om **vastighede of reëlmattighede in opvoeding** te identifiseer, soos byvoorbeeld die identifisering van die struktuur van die opvoedingsituasie. Die struktuur bestaan uit die fundamentele komponente van 'n opvoedingsituasie, naamlik 'n opvoeder, 'n opvoedeling, 'n opvoedingsdoel, opvoedingsinhoud, 'n verhouding tussen opvoeder en opvoedeling, 'n opvoedingskonteks en metode van opvoeding. Brezinka (1992:49) se siening van die kenterrein van die Opvoedkunde sluit hierby aan, hy identifiseer naamlik die **doelstellings van opvoeding, opvoeders (objekte van opvoeding), opvoedlinge (subjekte van opvoeding) en opvoedingsmetodes (opvoedingshandelinge en opvoedingsinstellings) as die opvoedingsituasies (of terreine) wat in die Opvoedkunde bestudeer word**. Dié verskillende terreine hou onderling met mekaar verband en is ook dan weer in verhouding tot die sosio-kulturele omgewing as geheel.

Die afbakening van die kenterrein van die Opvoedkunde deur middel van die fundamentele komponente van die opvoedingsituasie, is 'n poging in die Opvoedkunde om objektief 'n struktuur ('n konseptuele raamwerk) te identifiseer waarmee die opvoedkundige die werklikheid kan benader. Dit is teen dié agtergrond wat in Hoofstuk Vier (vergelyk 4.6) geargumenteer sal word dat **interpretasie deur middel van taal wetenskaplike navorsing voorafgaan**. Soos in Hoofstuk Vier aangetoon sal word (vergelyk 4.6), beteken dit egter nie

dat opvoedkundige kennisuitsprake noodwendig epistemologies relatief hoef te wees nie.

In die lig van die voorafgaande bespreking sal daar vervolgens ondersoek ingestel word na die moontlike invloed van bepaalde kenmerke van epistemologiese relativisme op opvoedkundige teorievorming.

3.6 DIE INVLOED VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME OP KOMPONENTE VAN OPVOEDKUNDIGE NAVORSING

3.6.1 DIE IDENTIFISERING VAN KOMPONENTE VAN NAVORSING

Mouton en Marais (1989:125) identifiseer sekere onveranderlike komponente wat in alle navorsing teenwoordig is, naamlik **konsepte, definisies, hipoteses, modelle, teorieë, tipologieë en paradigmas**. Hy noem dit die "simboliese gereedskap" (of tipiese konstrukte) van die navorser - die instrumente waardeur die navorser sin maak van die werklikheid wat hy bestudeer. In die voorafgaande bespreking van die kenterrein van die Opvoedkunde (vergelyk 3.6) is die fundamentele komponente van die opvoedingsituasie byvoorbeeld as konstrukte gebruik om die kenterrein van die Opvoedkunde te omskryf. Dit vorm die verwysingsraamwerk van die opvoedkundige navorser. Geen navorsing kan buite die kader van konsepte, stellings en konseptuele raamwerke plaasvind nie. Dié konstrukte is die produkte van die navorsingsproses. Daar bestaan 'n bepaalde hiërgiese orde tussen die komponente van navorsing. Die hiërgiese orde van komponente van navorsing word in Figuur 3.1 na aanleiding van Mouton en Marais (1989:125) aangetoon.

PARADIGMA/NAVORSINGSPROGRAM		
KONSEPTUELE RAAMWERKE		
1. Tipologieë		
2. Modelle		
3. Teorieë		
STELLINGS		
1. Definisies	*	Beskrywende
	*	Stipulatiewe
	*	Operasionele
2. Hipoteses	*	Navorsingshipotese
	*	Sentrale teoretiese stelling
KONSEPTE		
Konnotasies		
Denotasies		

Figuur 3.1 Komponente van navorsing in 'n hiërargiese volgorde

Met dié bogenoemde basiese komponente van navorsing as uitgangspunt sal in die bespreking wat volg aangetoon word hoedat dié basiese komponente in opvoedkundige navorsing en teorievorming figureer. Daar sal ook aangetoon word hoedat probleme met betrekking tot epistemologiese relativisme in verband met komponente van opvoedkundige navorsing kan ontstaan (vergeelyk 3.7.2 - 3.7.4.4).

As uitgangspunt vir die voorgenome bespreking van die invloed van epistemologiese navorsing op komponente van opvoedkundige navorsing, sal die opvoedkundige navorsing van Louw (1994) oor die keuring van voorgraadse studente as voorbeeld gebruik word. Dit word gedoen om die moontlike implikasies van epistemologiese relativisme op komponente van opvoedkundige navorsing so funksioneel as moontlik in resente opvoedkundige navorsing aan te toon. Die komponente van opvoedkundige navorsing soos wat dit in Louw (1994) se navorsing voorkom, word vervolgens in Figuur 3.2 aangetoon. In die bespreking wat volg sal na Figuur 3.2 terugverwys word.

PARADIGMA:	'n Kontekstueel-funksionele kenbenadering.
KONSEPTUELE RAAMWERK:	'n Voorspellingsmodel van die akademiese en beroepsukses van voornemende tersiêre studente.
STELLINGS:	Byvoorbeeld: Definisies van keuring en voorspelling. Hipotese: Toelatingvereistes tot beroepspesifieke kursusse behoort die akademiese sukses sowel as die persoonlikheidseienskappe van die voornemende student in ag te neem.
KONSEPTE:	Keuring, voorspelling, billikheidsbeginsel, skoolprestasie.
ASPEK VAN DIE WERKLIKHEID WAT ONDERSOEK WORD:	Keuring van voornemende studente.

Figuur 3.2 Komponente van opvoedkundige navorsing soos wat dit in die navorsing van Louw (1994) voorkom

3.6.2 KONSEPTE EN KENMERKE VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME

In die bespreking wat volg, word die volgende sake aangespreek: 'n Omskrywing van die begrip **konsep** word gegee, die **funksies van konsepte** word aangetoon en daar word tussen **konnotatiewe en denotatiewe** betekenis asook **subjektiewe en konvensionele konnotasie** van 'n konsep onderskei. Daar word deurlopend, met die navorsing van Louw (1994) as voorbeeld, na die moontlike rol van epistemologiese relativisme verwys.

In die lig van sy omskrywing van die hiërargiese orde van komponente van navorsing omskryf Mouton en Marais (1989:126) 'n **konsep** as: "... die mees elementêre linguale (simboliese) konstruksies waardeur die werklikheid geklassifiseer of gekategoriseer word." Vandenberg (1979:178) se siening van konsepte stem met dié van Mouton ooreen:

Each of the sciences has its own theorists who formulate the concepts and conceptual structures that outline the phenomena distinctive of the particular domain. These make it possible to conduct empirical and quantitative research into the domains phenomena because they define them.

Die opvoedkundige stel vir homself 'n **konseptuele verwysingsraamwerk** vas waarmee hy die studie-objek opvoeding benader. In Louw (1994) se navorsing identifiseer sy byvoorbeeld die konsepte keuring, voorspelling, billikheidsbeginsel en skoolprestasie as kernkonsepte wanneer sy navorsing oor die keuring van voornemende studente onderneem.

Konsepte (en konstrukte) vorm dus die **boustene** van teorieë, modelle en tipologieë. In die onderhawige voorbeeld van Louw (1994) se navorsing vorm die genoemde konsepte die boustene van 'n model. LeCompte en Preissle (1993:119) noem dat 'n model (of teorie) uit twee aspekte bestaan, naamlik konsepte en die verbinding van konsepte met mekaar. Dit is ook in Louw (1994) se voorspellingsmodel waarneembaar.

Daar word tussen die **konnotatiewe en denotatiewe betekenis** van konsepte onderskei (Mouton & Marais, 1989:126). Mouton en Marais haal Copi (1972:125) aan wat soos volg tussen denotasie en konnotasie onderskei:

*In one sense the meaning of a term consists of the class of objects to which the term may be applied. This sense of **meaning**, its referential sense, has traditionally been called **extensional** or **denotative** meaning. A general or class term **denotes** the objects to which it may correctly be applied, and the collection or class of these objects constitutes the extension or denotation of the term The collection of properties shared by all and only those objects in a term's extension is called the **intension** or **connotation** of the term.*

In die navorsing van Louw (1994) is sukses 'n konsep waaraan **konnotatiewe en denotatiewe betekenis** geheg kan word. Dit is moontlik om verskillende konnotasies aan die konsep sukses vanuit verskillende verwysingsraamwerke toe te ken. Die konsep sukses (van 'n student) kan verskillend deur 'n student se ouers, beurshouer, dosente en voornemende werkgewer verstaan word. Daarom

ken die opvoedkundige navorser 'n denotatiewe betekenis aan 'n konsep toe wanneer hy die konsep as bousteen gebruik waarmee hy 'n bepaalde aspek van die werklikheid beskryf, interpreteer of verklaar. So byvoorbeeld ken Louw (1994:156) denotatiewe betekenis aan die konsepte keuring en voorspelling toe.

Die denotasie van teoretiese konsepte word grotendeels deur konnotasies bepaal, soos byvoorbeeld in die geval van die denotatiewe omskrywing van die konsep sukses, wat verband hou met die konnotatiewe betekenis daarvan. Daar word na konsepte wat teoriebepaal is, verwys as teoretiese konsepte of konstrunkte (Mouton & Marais, 1989:127). Teoretiese **konsepte groei nie uit die konkrete ervaringswêreld nie, maar kry betekenis binne die "... teoretiese ruimte van 'n konseptuele raamwerk"** (Mouton & Marais, 1989:124). Dit is konsepte wat in abstrakte teorieë ontstaan en nie in die alledaagse lewe nie. Dit is met betrekking tot dié konsepte wat deur 'n teorie bepaal word, waar die probleem van epistemologiese relativisme kan ontstaan. Die ontologiese status van hierdie konstrunkte kan soms in gedrang kom, wanneer die vraag ontstaan of hierdie konstrunkte na iets werklik verwys (Mouton & Marais, 1989:127). Indien die beskouing gehuldig word dat konstrunkte slegs bestaansreg binne 'n bepaalde teorie het, is dit moontlik dat beskuldigings van epistemologiese relativisme gemaak kan word. Die vraag kan ontstaan of verskillende teoretiese konsepte binne bepaalde teorieë na dieselfde werklikheid verwys, en of die gebruik van konsepte met mekaar versoenbaar is in 'n algemene teorie, wat beskouings vanuit verskillende paradigmas met mekaar kan versoen.

Mouton en Marais (1989:126) onderskei verder tussen die **subjektiewe en die konvensionele konnotasie** van 'n konsep. Die subjektiewe konnotasie wat 'n persoon aan 'n bepaalde konsep heg, is daardie besondere betekenseienskappe wat hy as individu aan 'n bepaalde konsep toeken. Konvensionele konnotasie is die veronderstelde betekenis van die woord. Dit is die betekenis waaroor "... implisiet ooreengekom word, ter wille van die moontlikheid van kommunikasie" (Mouton & Marais, 1989:127).⁶ Met betrekking tot die denotatiewe en

⁶

Dit is na dié "implisiete ooreenkoms" waarna onder andere verwys sal word in die bespreking van die meta-norme wat rasionaliteit onderlê.

konnotatiewe betekenisgebruik van konsepte in wetenskapsbeoefening, merk Mouton en Marais (1989:127) op dat elke navorser wel ook subjektiewe konnotasies aan konsepte toeken. Die subjektiewe konnotasie wat 'n navorser aan konsepte heg, hang saam met sy besondere teoretiese voorkeure, opleiding en belangstelling. Navorsers binne bepaalde paradigmas deel egter ook bepaalde konnotatiewe betekenis van konsepte. As gevolg van die konnotatiewe betekenis van konsepte, is dit vir navorsers binne 'n bepaalde raamwerk makliker om met mekaar oor denkskole of raamwerke heen te kommunikeer (Mouton & Marais, 1989:127). So byvoorbeeld sal dit vir 'n navorser soos Louw (1994) moontlik wees om met ander opvoedkundige navorsers vanuit ander paradigmas oor die keuring van voornemende studente in gesprek te tree, omdat konnotatiewe betekenis aan konsepte soos keuring, voorspelling en billikheid toegeken word.

Konsepte is mensgemaakte konstrakte wat gebruik word om die **werklikheid vanuit 'n bepaalde verwysingsraamwerk te interpreteer** (Mouton en Marais (1989:129) noem konstrakte die "toegangspoorte tot die empiriese ervaring".) Dit kan dus gestel word dat interpretasie wat met die navorser se bepaalde teoretiese verwysingsraamwerk verband hou, grondliggend aan die gebruik van konsepte in teorieë is. Dit is in dié verband wat die probleem rondom epistemologiese relativisme kan ontstaan omdat die **grondstene van 'n teorie (ook opvoedkundige teorie), interpretasie behels**. So byvoorbeeld behels die konsep billikheid, interpretasie in die navorsing van Louw (1994). Vanuit 'n positivistiese kenbenadering is psigometriese toetse byvoorbeeld op 'n stadium as 'n billike keuringsinstrument vir voornemende studente beskou. Later is dieselfde psigometriese toetse vanuit 'n ander kenbenadering as bydraer tot keuringsdiskriminasie beskou (Louw, 1994:156).

'n Moontlike gevolgtrekking kan wees, dat omdat die opvoedkundige teorieë deur vooraf geïnterpreteerde konsepte vorm, alle kennisuitsprake dan relatief tot mekaar behoort te wees. Die probleem kan ontstaan dat verskillende wetenskaplikes met verskillende teorieë oor dieselfde konstrak verskillende studieveldde kan bestudeer. Dit is hierdie problematiek wat onder andere die "incommensura-

bility thesis" van Kuhn onderlê. Volgens Kuhn en Feyerabend is konsepte volledig afhanklik van die teoretiese-raamwerk waarbinne dit gebruik word (Mouton & Marais, 1986:12). Feyerabend (aangehaal deur Nagel, 1976:37) het byvoorbeeld die volgende beskouing:

... a word does not mean anything in isolation; ... they (words) obtain their meanings by being part of a theoretical system. Every theory has its own observational terms Theories that are not logically equivalent will not share a single observation statement (eie beklemtoning).

Winch (aangehaal deur Phillips, 1987:26) het 'n soortgelyke beskouing:

... our universe of discourse cannot appraise other universes of discourses, or appraise itself as the only true universe of discourse. Reality is built into a universe of discourse.

Konsepte uit verskillende teoretiese raamwerke word dus as heeltemal onversoenbaar met mekaar gesien.⁷

In die wegbeweeg van die tradisionele benadering tot wetenskapsboefening (soos in die wetenskapsbenadering in die ontologiese dimensie beskryf), het die besef toenemend gegroei dat **konsepte** wat in teorievorming gebruik word **nie vasgevang kan word in rigiede, observasie of operasionele terme nie**. In 'n teorie kom **konsepte in sekere verhoudings** tot mekaar voor. In die opvoedkundige navorsing van Louw (1994:156) word die konsep billikheid byvoorbeeld in verhouding tot die konsepte bruikbaarheid en ongelykheid (in die gemeenskap) gebruik. Phillips (1987:12) omskryf die implikasie van die verhouding tussen konsepte soos volg: "... theoretical terms gain their meaning from the network of relationships that tie them in with other terms in a theory." Partikuliere konsepte staan nie in isolasie nie maar vorm deel van 'n **breër netwerk**. Hierdie gedagte sluit aan by 'n beskouing van die Hua Yen Budhisme wat geïllustreer word in die beeld van die "Juweelnet van Indra". Die beeld van

⁷

In Hoofstuk Vier sal dié kwessie aangespreek word. Daar sal aangetoon word dat rasioneel verantwoordbare kennisuitsprake ook interpretasie kan behels en dat dit deur bepaalde meta-teoretiese norme vir rasionaliteit onderlê word.

'n net wat by elkeen van die knope van die net 'n edelgesteente bevat wat die ander reflekteer, sluit aan by die beskouing dat konsepte elemente van mekaar kan bevat en in 'n breër netwerk by mekaar aansluiting kan vind.⁸

Samevattend kan die volgende opmerkings oor konsepte in die Opvoedkunde en epistemologiese relativisme gemaak word: Konsepte vorm die **boustene** van opvoedkundige teorieë, modelle en tipologieë. Omdat konsepte slegs **simboliese konstruksies** is waarmee 'n navorser bepaalde aspekte van die werklikheid waaroor hy navorsing doen benoem, hou konsepte met die opvoedkundige navorser se **interpretasie** vanuit 'n bepaalde paradigmatische konteks verband. Dit is dié faset van interpretasie en betekenistoekenning in die Opvoedkunde, wat met epistemologiese relatiwiteit verband hou. In die voorafgaande bespreking is daar eksemplaries na Louw (1994) se opvoedkundige navorsing verwys asook na die moontlike probleme van epistemologiese relatiwiteit in die gebruik van die konsep billikheid. Daar bestaan egter 'n "implisiete ooreenkoms" tussen mense wanneer hulle met mekaar in gesprek tree, wat ook op die gebruik van konsepte van toepassing is. Oor die aard van die "implisiete ooreenkoms" tussen mense wanneer hulle aspekte van die werklikheid interpreteer en deur middel van taal benoem, sal in Hoofstuk Vier uitgebrei word (vergelyk 4.9.1).

Nog 'n aspek van konsepte naamlik "veranderlikes" sal vervolgens bespreek word.

3.6.2.1 EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME EN DIE KONSEP "VERANDERLIKES"

Die konsep **veranderlikes** is 'n aanvaarde konsep wat die basiese eienskappe van studie-objekte tipeer. Veranderlikes is 'n afkorting van "eienskappe wat

⁸ Die gedagte van reflektoring binne 'n dialogiese netwerk sal in Hoofstuk Vier uitgebrei word wanneer die besondere belang van gesprek, of dialoog in die interpretasie van opvoeding beklemtoon word. Dit is onder andere in gesprekvoering wat dié raakpunte in konsepgebruik geïdentifiseer en in kontekste van breër paradigmatische netwerke geïnterpreteer kan word (vergelyk 4.9.1).

veranderlik is" (Mouton & Marais, 1989:129). Voorbeelde van veranderlikes in navorsing is byvoorbeeld geslag, inkomste en intelligensie. Daar word onder andere tussen dichotomiese, politomiese en kontinue veranderlikes onderskei (Mouton & Marais, 1989:130). Epistemologiese relatiwiteit en moontlik ook relativisme kan met betrekking tot veranderlikes 'n rol speel. Dit kan soos volg verduidelik word: Dichotomiese veranderlikes dui op veranderlikes wat slegs twee waardes kan aanneem: byvoorbeeld lewendig-dood. Politomiese veranderlikes kan meerdere waardes aanneem, byvoorbeeld politiese affiliasie (nasionaal, konserwatief, liberaal). Die meeste veranderlikes kan egter 'n **kontinuum van waardes** aanneem, byvoorbeeld intelligensie, angs, ensomeer. Wanneer die gedagte van 'n kontinuum van waardes gebruik word, impliseer dit 'n skaal of norm waarteen dit gemeet kan word. Wanneer die gedagte van 'n kontinue skaal egter opgehef word, ontstaan die moontlikheid van epistemologiese relativisme, omdat daar geen norm van meting meer bestaan nie. Alle veranderlikes word dan aan mekaar gelykgestel. In opvoedkundige teorievorming beteken dit byvoorbeeld dat kontekstueel-funksionele uitsprake die moontlikheid dat veranderlikes op 'n kontinuum van waardes gebruik kan word, in ag neem. In Louw (1994) se navorsing kan akademiese sukses byvoorbeeld as 'n veranderlike beskou word omdat dit verskillende waardes kan aanneem.

Wanneer die kompleksiteit van 'n studie-objek (soos byvoorbeeld die aard van die opvoedingsverhouding) beklemtoon word, vloei dit daaruit voort dat die rol van veranderlikes en die komplekse samehang en veelvoudige moontlike interpretasies van verhoudings tussen veranderlikes beklemtoon kan word. Die opvoedingsverhouding is 'n lewende faset van die werklikheid wat nie deur die opvoedkundige navorser soos 'n objek gemanipuleer kan word nie. Wanneer 'n opvoedkundige byvoorbeeld navorsing oor die opvoedingsverhouding onderneem, is sy navorsing uit die aard van die lewende, veelkantigheid van die opvoedingsverhouding nie beperk tot eenmalige, volledige navorsing nie. Die navorser kan byvoorbeeld tydens sy navorsing in 'n opvoedingsverhouding tree en dit wat hy vanuit sy paradigmatiese konteks waarneem, interpreteer deur onder andere van bepaalde konsepte gebruik te maak. Navorsers soos Van Rensburg et al. (1994) gebruik byvoorbeeld konsepte soos gesag, begryping en

vertroue as kernkonsepte wanneer hulle die opvoedingsverhouding bestudeer. Dit is die aard van die interaksie tussen subjek (navorsers) en die studie-objek opvoeding wat enige veralgemening en struktuurvaslegging kompleks maak, aangesien die navorsers by die bestudering van die studie-objek betrek word. Dit is moontlik dat die navorsers die relatiewe van die verhoudings tussen die veranderlikes kan insien en dat dit bevorderlik vir die interpretasie van die studie-objek kan wees. Louw (1994) se navorsing is byvoorbeeld gedeeltelik daarop gegrond dat sy die relatiewe tussen die veranderlikes akademiese sukses en beroepsgeskiktheid, geïdentifiseer het. Wanneer 'n navorsers egter vanuit 'n relativistiese oogpunt na die studie-objek kyk, bestaan die moontlikheid dat die interpretasie en betekenisgewing aan die studie-objek belemmer kan word. Wanneer veranderlikes in teorievorming in ag geneem word, is dit nodig om dus duidelik tussen relatiewe en relativisme te onderskei. Relatiewe gaan met interpretasie en die konteks van veranderlikes saam, terwyl relativisme verskillende kontekste en interpretasies in verhouding tot mekaar verabsoluteer.

3.6.3 KENMERKE VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME EN STELLINGS

Vervolgens word die moontlike rol van epistemologiese relativisme in stellings bespreek. "Stellings is sinne waarin aantoonbare epistemiese aanspraak gemaak word" (Mouton & Marais, 1989:130). Twee besondere stellings word deur Mouton en Marais (1989:131) geïdentifiseer, naamlik **definisies** en **hipoteses** (vergelyk in dié verband Figuur 3.1).

3.6.3.1 DEFINISIES

Mouton en Marais (1989:131) omskryf definisies kortliks soos volg: "... daardie besondere versameling stellings waardeur die betekenis (konnotasie en denotasie) van konsepte gespesifiseer en gepresiseer word." Op grond van denotatiewe en konnotatiewe betekenis word definisies in **beskrywende** of **teoretiese definisies** en **operasionele definisies** ingedeel.

3.6.3.1.1 *Beskrywende of teoretiese definisies*

Wanneer die algemene idee wat 'n konsep beliggaam nader gespesifiseer word, word daarna as 'n teoretiese definisie verwys. In die Opvoedkunde is talle **voorbeelde** van teoretiese definisies. Konsepte soos **opvoeding, opvoedingsdoel, dissipline, gesag, menswaardigheid en gelykheid** kom byvoorbeeld in opvoedkundige navorsing en teorievorming voor, wat in verskillende paradigmas uiteenlopend gedefinieer kan word. In 3.7.7 is die verhoudings (relasies) waarin 'n bepaalde konsep tot aanverwante konsepte binne 'n bepaalde konseptuele raamwerk (model of teorie) staan, bespreek. Daar is aangetoon dat die konteks waarin 'n konsep gebruik word, die konnotasie wat daaraan geheg word afbaken. Daarom kan teoretiese definisies van byvoorbeeld dissipline, gesag, menswaardigheid en gelykheid verskillende konnotasies binne verskillende paradigmas hê, en kan epistemologiese relatiwiteit ter sprake kom.

In die kontekstueel-funksionele kenbenadering word daarvan kennis geneem dat die konnotasies wat aan konsepte (soos byvoorbeeld opvoeding en gesag) geheg word, onder andere deur die **konteks** waarin dit gebruik word, bepaal word. Die konnotatiewe waarde wat in wetenskapsbeoefening aan 'n konsep geheg word, hang saam met die toenemende erkenning van die rol wat die navorser (subjek) se interpretasie in die bestudering van studie-objekte speel, namate daar vanaf 'n tradisionele wetenskapsbenadering wegbeweeg word. Omdat die verhoudings van 'n konsep tot ander konsepte binne 'n bepaalde konseptuele raamwerk in ag geneem word, kan dit daartoe lei dat teoretiese definisies in 'n ryk en omvangryke konteks gebruik word. 'n Teoretiese definisie van opvoeding kan byvoorbeeld in verhouding met konsepte soos lewensbeskouing, opvoedingsdoel en volwassenheid gesien word om sodoende die betekenis van die konsep opvoeding te verhelder. Volgens Landman (1993b:9) is dit juis die verbintenis van die konsep opvoeding met 'n konsep soos volwassenheid wat dit problematiseer. Omdat teoretiese definisies omvangryke konnotatiewe betekenis binne bepaalde raamwerke kan vertoon, is dit moontlik dat die veelvoudigheid en kompleksiteit van studie-objekte wat met behulp van teoretiese definisies omskryf word, geïnterpreteer kan word. Omdat die

verhoudings tussen aanverwante teoretiese definisies, sowel as **konnotasie** van betekenis binne bepaalde teoretiese raamwerke ter sprake kom, is dit waarskynlik dat **epistemologiese relativiteit** ook ter sprake kom. Wanneer die kontekste van teoretiese definisies verabsoluteer word, kan aanspraak op epistemologiese relativisme gemaak word.

Opvoeding en die doel van opvoeding is sentrale konsepte in 'n opvoedkundige se wetenskapsfilosofiese verwysingsraamwerk, wat uiteenlopend deur opvoedkundiges in verskillende paradigmas geïnterpreteer word. So veelvoudig is die interpretasies en gevolglike beskrywings van opvoeding dat Pratte (1992), aangehaal deur Landman (1993b:9), die volgende opmerk: "... an inward shudder occurs when one is asked, what is meant by education." As voorbeelde van die **uiteenlopendheid van beskouings oor die doel van opvoeding** kan die beskouings van enkele opvoedkundiges genoem word. **Adler**: aanpassing by die vereistes van die gemeenskap; **De Vries**: aanvaarbare plek-inname in die grootmensewêreld; **Hurlow**: voer van 'n redelike bestaan; en **Muir**: gewenste doelwitte binne 'n sosio-politieke konteks (Landman, 1993a:14-17). Die uiteenlopende beskouings van opvoeding behels onder andere dan ook uiteenlopende beskouings vanuit verskillende Opvoedkunde paradigmas oor die persone wat by opvoeding betrokke is, die aard van die opvoedingsbegeleiding (is dit doelbewus of onbewustelik), die normatiewe raamwerk waarbinne opvoeding geskied (normatief of universeel) en die aandeel van die gemeenskap in opvoeding (Landman, 1993b:18). Die probleem met betrekking tot epistemologiese relativisme ontstaan wanneer daar op grond van wetenskaplike verantwoordbaarheid 'n keuse tussen die genoemde opvoedingsdoelwitte gemaak moet word. Moontlike oplossings bestaan vir dié dilemma waarin die opvoedkundige hom mag bevind. Die opvoedkundige kan eerstens aanvaar dat daar 'n veelvoudigheid van moontlikhede bestaan en al die moontlikhede gelyk of relatief tot mekaar stel. Tweedens kan **die opvoedkundige steeds poog om die ideaal van objektief bereikbare kennis na te streef, met erkenning van die veelvoudigheid en die kompleksiteit van die studie-objek** opvoeding. Dit is die laasgenoemde weg van die opvoedkundige wat as uitgangspunt vir die onderhawige studie dien, naamlik dat die opvoedkundige steeds die

wetenskapsideaal van objektiewe kennisuitsprake kan behou, te midde van sy kontekstueel-funksionele interpretasie van die kenterrein opvoeding (vergelyk in dié verband ook 3.2). In Hoofstuk Vier sal aangetoon word dat dit vir die opvoedkundige moontlik is om objektiewe kennis na te streef in 'n interpretatief kontekstueel-funksionele kenbenadering indien hy 'n verbrede beskouing van rasionaliteit huldig.

Die konsep **gesag** is nog 'n konsep wat nader deur opvoedkundiges gespesifiseer word en waaroor daar probleme met betrekking tot epistemologiese relatiewiteit kan ontstaan. In sy navorsing behoort die opvoedkundige die komplekse aard van 'n opvoedingsverhouding en die vele manifesterings van die uitoefening van gesag wat daarmee verband hou, in ag te neem. Gesag word byvoorbeeld anders in 'n gesin uitgeoefen waar 'n outokratiese opvoedingstyl bestaan, as in 'n gesin waar opvoeding volgens 'n "laat-maar-gaan" styl geskied. Die opvoedkundige bevind homself in die beoefening van die Opvoedkunde in 'n posisie waar daar van hom verwag word om objektief en wetenskaplik verantwoordbaar aan te toon watter opvoedingstyl die uitoefening van gesag die beste akkommodeer. Saam met die opvoedkundige se spesifisering van gesag en "korrekte" uitoefening daarvan, kom **kontekstuele interpretasie en waardeoordele** egter noodwendig ter sprake, wat uiteraard ook vrae oor die moontlike relatiewe aard van die opvoedkundige se kennisuitsprake laat ontstaan omdat dit interpretasie en waardeoordele behels.

Konnotasies wat aan konsepte geheg word, varieer baie omdat die **raamwerke** waarin die konsepte gebruik word van mekaar verskil. Vergelyk byvoorbeeld die konsep opvoedingsdoel vroeër in die onderhawige bespreking. Omdat die mens die empiriese werklikheid met behulp van konsepte benader, is dit moontlik dat verskillende aspekte van die werklikheid deur konsepte afgebaken word. Oor hierdie gedagte word verder in Hoofstuk Vier (4.7) uitgebrei, wanneer Habermas se teorie van kommunikatiewe rasionaliteit bespreek word. Op hierdie stadium kan die opmerking egter gemaak word dat die konnotasie wat aan 'n konsep binne 'n bepaalde teoretiese raamwerk gegee word, onder andere bepaal watter aspek van die werklikheid omvat word, en deur die gebruik van die konsep

afgegrens word. Die opvoedkundige navorser se **afgrensing** van 'n bepaalde aspek van die werklikheid deur die gebruik van konsepte, wat met interpretasie saamhang, is **in teenstelling met die aard van die werklikheid self**, wat voortdurend verander, oop en kreatief is. Daarom is dit ook moontlik dat die teoretiese beskrywing wat op een stadium van opvoedkundige wetenskapsbeoefening aan 'n bepaalde aspek van die werklikheid toegeken is, mag verskil van 'n teoretiese beskrywing in 'n volgende stadium van opvoedkundige wetenskapsbeoefening. Dié faset van die veranderende aard van die werklikheid en die benoeming daarvan deur beskrywende konsepte in die Opvoedkunde, bring epistemologiese relativisme weer eens ter sprake, omdat die kennisuitsprake van die opvoedkundige dan nie alleen moontlik relatief tot dié van ander opvoedkundiges in ander paradigmas kan wees nie, maar ook relatief tot die wetenskapsbenadering van 'n bepaalde tydperk in opvoedkundige wetenskapsbeoefening.

Omdat soveel uiteenlopende betekenis aan dieselde konsep toegeken kan word, maak navorsers van operasionele definisies gebruik.

3.6.3.1.2 *Operasionele definisies*

Wanneer bepaalde voorwaardes vir die gebruik van 'n konsep neergelê word, word daar na die gebruik van die konsep as 'n operasionele definisie verwys. Wanneer die doel van opvoeding byvoorbeeld geoperasionaliseer word, word dit byvoorbeeld in 'n ontologiese kenbenadering in verband met bepaalde kriteria vir volwassenheid gebring. (Vergelyk byvoorbeeld in dié verband die opvoedingsdoelstruktuur in Van Rensburg et al., 1994.) Dit is dan vir 'n opvoedkundige navorser moontlik om op grond van die gegewe kriteria van volwassenheid 'n vraelys op te stel en op 'n vyfpuntskaal, op grond van die operasionele definiëring van konsepte soos selfverantwoordelike selfbepaling en onafhanklike besluitneming, eienskappe van volwassenheid te evalueer. Alhoewel operasionele definisies 'n poging tot objektiwiteit is, kan die navorser se interpretasie van konsepte nie weggedink word nie. In 3.6 is reeds daarna verwys dat die studieveld wat nagevors gaan word, deur die interpretasie wat die

navorser aan die konsep gee, afgegrens word. **Epistemologiese relatiwiteit kom ter sprake omdat die operasionele definisies van konsepte, soos byvoorbeeld opvoeding en opvoedingsdoel, met die kontekstuele interpretasie daarvan verband hou.** In dié opsig kan die vraag gevra word of 'n opvoedkundige in 'n posisie is om deur middel van sy kennisuitsprake oor opvoeding universeelgeldende kriteria vir volwassenheid voor te skryf.

3.6.3.2 KENMERKE VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME EN HIPOTESES

'n Hipotese is 'n "... stelling wat 'n vermeende verband of verskil tussen twee of meer verskynsels of veranderlikes postuleer" (Mouton & Marais, 1989:135). Louw (1994) se navorsing word byvoorbeeld onderneem op grond van die hipotese dat daar moontlik 'n verband tussen akademiese prestasie en persoonlikheidseienskappe in die bepaling van die beroepsukses van voornemende studente bestaan.

Dit is nodig om in die onderhawige hoofstuk aan die aard van opvoedkundige hipoteses en die moontlike invloed van epistemologiese relativisme aandag te gee, aangesien hipoteses 'n **sentrale komponent van opvoedkundige navorsing** is. Afhangende van die navorsing wat onderneem word, kan die navorser bepaalde verwagtinge hê aangaande die studie-objek wat hy gaan verken (in die geval van verkennende navorsing), of die navorser kan 'n duidelik geformuleerde hipotese hê.

Die vereistes wat Mouton en Marais (1989:137) aan 'n goeie hipotese stel is die volgende:

... 'n navorsingshipotese moet empiriese toetsbaar wees: bevestigbaar of weerlegbaar. 'n Teoretiese hipotese moet deur logiese en konseptuele argumentasie as 'n houdbare of onhoudbare hipotese uitgewys kan word.

Dit is moontlik om die houdbaarheid of onhoudbaarheid van 'n teoretiese hipotese te argumenteer wanneer navorsers met mekaar in gesprek tree. Wanneer hipoteses geformuleer word, word dit uit bepaalde konsepte wat eie

aan die verwysingsraamwerk van die navorser is, opgebou. Dit is moontlik dat aansprake op epistemologiese relativisme met betrekking tot beide navorsingshipoteses en teoretiese hipoteses gemaak kan word, indien Kuhn se beskouing dat kennisuitsprake uit verskillende verwysingsraamwerke (paradigmas) onversoenbaar met mekaar is, in ag geneem word.

Teoretiese en navorsingshipoteses word binne bepaalde teoretiese raamwerke induktief of deduktief gegeneraar en word dan ook in en vanuit bepaalde paradigmas bevestig of weerlê. Die verwysingsraamwerk van die opvoedkundige bepaal onder andere hoë hy deur middel van taal, sekere aspekte van die werklikheid (wat hy uit sy verwysingsraamwerk glo dat dit met opvoeding verband hou), interpreteer. Dit is dus deur middel van **taalgebruik, wat met die interpretasie en rasionaliteit** van 'n navorser verband hou, wat 'n navorser die houdbaarheid of onhoudbaarheid van sy hipotese kan argumenteer. Soos vroeër aangetoon (vergelyk 3.7.2) is die verband tussen konsepte en die saak wat dit benoem, arbitrêr. Die gevolg is egter nie dat alle hipoteses relatief tot mekaar is nie. 'n Navorser kan steeds die **houdbaarheid van 'n hipotese argumenteer, op grond daarvan dat daar meta-norme van interpretasie bestaan wat met taalgebruik en rasionaliteit verband hou**. In Hoofstuk Vier word oor hierdie aspek uitgebrei.

3.6.4 KENMERKE VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME EN KONSEPTUELE RAAMWERKE

Wanneer stellings (definisies, hipoteses of stellings oor waarnemings), wat nooit werklik los van mekaar staan nie, georden en saamgevoeg word, ontstaan die strukture van wetenskap, naamlik **tipologieë, modelle en teorieë** (Mouton & Marais, 1989:137). Daar word tussen tipologieë, modelle, teorieë en paradigmas onderskei op grond van die funksies wat elkeen verrig. Teen die agtergrond van die hiërargiese volgorde van navorsingskomponente (verwys Figuur 3.1) sal vervolgens aangetoon word wat die moontlike rol van epistemologiese relativisme in elkeen van die genoemde konseptuele raamwerke is.

3.6.4.1 KENMERKE VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME EN TIPOLOGIEË

Tipologieë verrig 'n klassifiserende funksie en dien as 'n verwysingsraamwerk vir waarneming en die insameling van data. 'n Tipologie kan ook 'n bepaalde ontdekkende funksie verrig wanneer dit tot moontlike nuwe hipoteses lei. Die verhouding met 'n teorie blyk dan te wees dat dié hipoteses weer tot teorievorming kan lei.

Smith (1993:28) noem as voorbeeld van tipologieë die identifisering van verskillende opvoedingsstyle (demokraties, outokraties en laissez-faire). Krathwohl, Bloom en Masia (1964:6-7) se onderskeid tussen die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese domeine van opvoedingdoelstellings is 'n verdere voorbeeld van tipologieë in die Opvoedkunde. Epistemologiese relativisme kom ter sprake wanneer in ag geneem word dat 'n tipologie vanuit 'n opvoedkundige se paradigma gevorm word. Die data wat 'n opvoedkundige navorser selekteer om in 'n bepaalde tipologie op te neem, hang dus met sy teoretiese verwysingsraamwerk saam. Wanneer 'n opvoedkundige byvoorbeeld kenmerke van 'n demokratiese opvoedingsstyl identifiseer, doen hy dit vanuit 'n bepaalde verwysingsraamwerk. Die moontlikheid bestaan dus dat 'n navorser slegs dié data selekteer wat hy binne sy betrokke raamwerk geskik ag en dat sy kennisuitsprake relatief tot die konteks van die navorser se paradigmatische verwysingsraamwerk bly.

3.6.4.2 KENMERKE VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME EN MODELLE

Soms word die konsepte **model** en **teorie** as sinonieme gebruik. Daar is volgens Mouton en Marais (1989:139) algemene ooreenkomste tussen modelle en teorieë. 'n **Model gee slegs voor om 'n gedeeltelike weergawe (nabootsing of voorstelling) van 'n studie-objek te wees.** 'n Model kan nuwe fokuspunkte vir navorsing suggereer deur sekere relasies en dimensies sterk uit te lig. 'n Model kan as voorafgaande aan teorieë beskou word. Smith (1993:28) noem as voorbeelde van analoë modelle in die Opvoedkunde die pottebakker-model en die tuiniermodel, wat na bepaalde opvoedingsstyle verwys.

Epistemologiese relativisme kan in modelvorming in die Opvoedkunde ter sprake kom wanneer in ag geneem word dat 'n model **met 'n opvoedkundige navorser se interpretasie van 'n bepaalde kenterrein** verband hou. Botha (1993:237) verwys onder andere na 'n model as 'n "web van relasies" en 'n "**talige konstruksie.**"

Die laasgenoemde opmerking hou besondere betekenis vir 'n bespreking van epistemologiese relativisme en modelle in. 'n Model as 'n web van relasies dui op die verbondenheid van konsepte met mekaar in die model. Dit sluit aan by die navorser se taalmatige interpretasie van 'n kenobjek vanuit 'n bepaalde paradigma. Daarom kan 'n model 'n talige konstruksie genoem word. Die talige aard van 'n model en die interpretasie van die werklikheid deur middel van taal wat daarmee gepaard gaan, hoef nie noodwendig op epistemologiese relatiwiteit of relativisme te dui nie. Dié saak sal in Hoofstuk Vier aangespreek word.

Ten slotte kan genoem word dat epistemologiese relatiwiteit in 'n groot mate in Louw (1994) se voorspellingsmodel uitgeskakel is, omdat haar navorsing van empiriese aard is. Alhoewel sy noodwendig konsepte soos keuring en voorspelling moes interpreteer, berus haar model grootliks daarop dat die moontlikheid bestaan dat voornemende studente se potensiaal empiries gemeet kan word. In Hoofstuk Twee is aangetoon dat namate daar van die tradisionele wetenskapsbenadering wegbeweeg is en navorsers interpreterend te werk gaan, epistemologiese relativisme toenemend ter sprake kom. Die stelling kan ook met betrekking tot Louw (1994) se navorsing geïllustreer word. Omdat daar nie veel interpretasieprobleme rondom Louw (1994) se voorspellingsmodel bestaan nie is daar ook nie juis sprake van epistemologiese relatiwiteit of relativisme in verband met Louw se voorspellingsmodel nie.

3.6.4.3 KENMERKE VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME EN TEORIEVORMING

In die bespreking wat volg, gaan epistemologiese relativisme met betrekking tot die **aard van 'n teorie as 'n konseptuele netwerk** en die **preskriptiewe funksie** van opvoedkundige teorievorming, bespreek word.

Wanneer die **aard** van "teorie" in die literatuur omskryf word, kom die gedagte van veelvoudige verbindings van **konsepte in 'n netwerk** dikwels na vore. Nagel (aangehaal deur Phillips, 1987:96) omskryf die aard van teorie soos volg:

Theories are intellectual tools ... conceptual frameworks deliberately devised effectively for directing experimental inquiry, and for exhibiting connections between matter of observation that would otherwise be regarded as unrelated.

Hempel (1952:36), soos aangehaal deur Bernstein (1985:13), gebruik ook die beeld van 'n netwerk om die aard van 'n teorie uit te druk:

*A scientific theory might therefore be likened to a complex spatial network: its terms are represented by the **knots**, while the threads connecting the latter correspond, in part, to the definitions and in part, to the fundamental and derivative hypothesis included in the theory (eie beklemtoning).*

Bradley (bespreek deur Sayers, 1991) het 'n soortgelyke beskouing van een kennisuitspraak wat raakpunte met die vorige vertoon.

Wanneer 'n opvoedkundige teorie gevorm word (soos in die geval van tipologieë en modelle ook aangetoon), is daar verskeie konsepte wat aan mekaar verbind word, en wat in verhouding tot mekaar in 'n bepaalde teorie staan. In 3.7.2 is gewys op die verbinding van konsepte en die kenmerke van epistemologiese relativisme wat daarmee gepaard gaan. Wedersydse verdringing van die subjek en objek kan lei tot relativisme (Odin, 1982:4). 'n Opvoedkundige navorser **verbind konsepte aan mekaar vanuit sy partikuliere verwysingsraamwerk**. 'n Navorser wat byvoorbeeld vanuit 'n Christelike lewensbeskouing 'n teorie oor opvoedingsgesag vorm, kan konsepte soos gesag, eerbied, onderdanigheid en

gehoorsaamheid aan Christelike norme in verhouding tot mekaar stel. Die moontlikheid bestaan egter dat dié besondere teorie oor gesag slegs binne 'n Christengemeenskap geldig is en uiteraard dan relatief geldig is tot ander teorieë oor gesag wat vanuit ander lewensbeskouings gevorm word. (So 'n skrifgefundeerde kenbenadering tot die Opvoedkunde word byvoorbeeld in die navorsing van JC Coetzee 1893-1989 gevolg). Wanneer opvoedkundige navorsers vanuit hulle onderskeie paradigmas met mekaar in gesprek tree, bestaan die moontlikheid egter dat navorsers teen die agtergrond van die geheel van hulle teorieë met mekaar in gesprek tree, eerder as met enkele dele (byvoorbeeld geïsoleerde stellings of geïsoleerde konsepte).

Vir Hempel (1958:52), soos aangehaal deur Bernstein (1985:13), is die bewys van teorie nie geleë in die "knope" nie, maar in die netwerk as geheel. Daar bestaan "... rules of interpretations" in die drade wat die konsepte met mekaar verbind. (Daar word beoog om die meta-norme wat interpretasie onderlê in Hoofstuk Vier te bespreek). **Die drade wat die knope aan mekaar verbind is bepaalde "... principles of interpretation":**

The whole system floats, as it were, above the plane of observation and is anchored to it by rules of interpretation. These might be viewed as strings which are not part of the network of the latter with specific places in the plane of observation (Hempel in Bernstein, 1985:13).

Dit is daarom van belang dat 'n teorie as geheel beoordeel word.

Wanneer die **funksies** van teorie uitgelig word, word die konsepte **verstaan en verklaar** veral belang (Moore, 1974:4; LeCompte & Preissle, 1993:118). Verder het 'n teorie ook 'n **interpreterende funksie**. Van Manen (1990:5) stel dit soos volg: "Theorizing is the intentional act of attaching ourselves to the world, to become more fully part of it, or better, to **become** the world." Dit is met betrekking tot die interpreterende aard van 'n opvoedkundige teorie wat epistemologiese relatiwiteit ter sprake kom. Wanneer 'n opvoedkundige 'n bepaalde aspek van die werklikheid deur sy teorievorming interpreteer, ontstaan

die moontlikheid dat sy kennisuitsprake relatief tot ander is omdat hy kennisuitsprake vanuit 'n bepaalde konteks maak.

Verskillende beskouings oor opvoedkundige teorievorming hang saam met die verwagting van praktykrigting wat aan die Opvoedkunde gestel word. Volgens La Breque (1985:108) behels opvoedkundige teorievorming beskrywende, verklarende en voorspellende wetenskaplike teorieë. 'n Sleutelement wat die drie soorte opvoedkundige teorieë onderlê, is 'n "behoort te" element: "... all (theories) involve claims as to what is or **ought to be**" (La Breque, 1985:108) (eie beklemtoning). Dit is juis hierdie **preskriptiewe of evaluatiewe funksie** van opvoedkundige teorievorming wat dit vir epistemologiese relatiwiteit en self relativisme oopstel, omdat dit onder andere waarde-oordele en interpretasie behels. Dit verskil van die tradisionele benadering waar verklarings 'n groter rol gespeel het as verstaan van betekenis wat onder andere interpretasie behels. La Breque en Sokolow (1982:155) verwys hierna as die humanistiese element (wat denke en keuses behels) van opvoedkundige teorievorming.

Volgens die tradisionele wetenskapsbenadering wat in die ontologiese kultuurdimensie nagevolg word, het opvoedkundige teorievorming slegs 'n verklarende funksie. In die tradisionele wetenskapsbenadering behels teorievorming 'n objektief gedistansieerde beskouing op die werklikheid, omdat daar onder andere so 'n streng onderskeid tussen die subjek (die opvoedkundige navorser) en objek (die kenterrein van die Opvoedkunde) gemaak word. LeCompte en Preissle (1993:117) noem byvoorbeeld dat stellings soos "moenie my met teorie verwar nie, wys my hoe om dit te doen", kenmerkend is van die onderskeid wat daar in die alledaagse spreektaal tussen teorie en praktyk gemaak word. Dit is 'n beskouing wat sy oorsprong in die tradisionele wetenskapsbenadering het, wat 'n streng onderskeid tussen teorie en praktyk maak.

Wanneer die Opvoedkunde 'n **preskriptiewe funksie** in die funksionele en stochasties-fraktale dimensie verrig, betree die subjek die terrein van die objek en word onder andere waarde-uitsprake gemaak. In die wetenskapsbeoefening

in die funksionele dimensie en die stochasties-fraktale dimensies is dié grens tussen teorie en praktyk oorgesteek en kom die relatiewe aard van kennis ter sprake. In die volgende hoofstuk sal daarop gewys word dat interpretasie deel van 'n verbrede begrip van rasionaliteit vorm en dat bepaalde meta-teoretiese norme van rasionaliteit kennisuitsprake in die Opvoedkunde onderlê.

Na aanleiding van die voorafgaande kan die volgende opmerkings **ten slotte** met betrekking tot die **aard en funksie** van opvoedkundige teorievorming en epistemologiese relativisme gemaak word: 'n Teorie bestaan uit 'n **netwerk** konsepte wat saam stellings vorm. Dié verhoudings waarin konsepte teenoor mekaar in teorieë staan, word deur die verwysingsraamwerk van die navorser bepaal. Daar bestaan **meta-teoretiese norme** van interpretasie, wat die verbinding van konsepte aan mekaar moontlik maak. In die opvoedkundige wetenskapsbenadering in die funksionele en stochasties-fraktale kultuurdimensies, betree die opvoedkundige 'n bepaalde aspek van die werklikheid as sy kenterrein. Die opvoedkundige interpreteer die kenobjek (wat hy vanuit sy bepaalde perspektief op die werklikheid identifiseer), en vorm 'n praktykrigtende teorie wat die veelvoudigheid en kompleksiteit van 'n aspek van opvoeding taalmatig verwoord. Praktykrigting en interpretasie in opvoedkundige teorieë behels ook dat 'n opvoedkundige waarde-oordele oor die kenobjek uitspreek. Na aanleiding van dié waarde-oordele maak die opvoedkundige **preskriptiewe kennisuitsprake**. Dit bring epistemologiese relatiewiteit en relativisme in opvoedkundige teorievorming ter sprake. Aspekte van opvoedkundige teorievorming waarop epistemologiese relativisme betrekking het, is dus **waarneming, verstaan en interpretasie**. Dit sal vervolgens bespreek word.

3.6.4.3.1 *Waarneming en teorievorming*

Waarneming is 'n komplekse aangeleentheid, omdat menslike waarneming uiteenlopend vanuit verskillende perspektiese beskryf kan word. Ter wille van volledigheid moet met betrekking tot teorievorming genoem word dat die aspek van gekleurde waarneming toenemend aandag geniet in wetenskapbeoefening, en dat dit uiteindelik tot aansprake op epistemologiese relativisme lei.

Waarneming in teorievorming is veral van belang met betrekking tot die regverdiging van 'n teorie. Volgens Phillips (1987:10) geniet dié saak van teorieregverdiging toenemend aandag: "... modern forms of empiricism do not talk of the **origins** of knowledge but of **validation** or **justification**."

In die tradisionele benadering is die beskouing gehuldig dat wetenskaplike teorieë op grond van objektiewe, neutrale waarneming geformuleer word. Toenemend (soos in Hoofstuk Twee aangetoon) is die subjektiewe aard van waarneming beklemtoon. Wanneer die subjek (die navorser) die terrein van die objek betree en veelvoudige interpretasies van 'n studie-objek moontlik is, word die individuele perspektief van die navorser beklemtoon en word dit toenemend moontlik om aansprake op epistemologiese relativisme te maak. (Hanson, Hempel, Popper, Scheffler en Kuhn beklemtoon onder andere die subjektiewe aard van waarneming). Die doel met wetenskapsbeoefening rig die die wyse waarop die aard van waarneming beskou word. In die wetenskapsbeoefening in die ontologiese kultuurdimensie het opvoedkundiges in hulle navorsing klem gelê op die afstand wat daar tussen die opvoedkundige en sy kenterrein is. Opvoedkundiges wat onder andere dié ontologiese kenbenadering volg, is De Vries (1985) en Du Plooy (1982). Opvoedkundige navorsers in die ontologiese kultuurdimensie beklemtoon dus 'n navorser se vermoë om objektief te kan waarneem en universeelgeldige kennisuitsprake te kan maak. Namate opvoedkundiges hulle ten doel stel om aspekte van die kenterrein van die Opvoedkunde te interpreteer, word die rol van die opvoedkundige se waarneming en sy betrokkenheid in sy kenterrein toenemend in opvoedkundige navorsing erken. Smith (1994) is byvoorbeeld 'n voorstander van wetenskaplik geregverdigde, handelingsgerigte waarneming in die Opvoedkunde.⁹ Van Manen (1990) se interpretatiewe kenbenadering is ook kenmerkend van 'n kenbenadering tot opvoeding in die funksionele kultuurdimensie. Badenhorst (1994: persoonlike mededeling) se beklemtoning van die veelvoudigheid en

⁹ Die handelingsgerigte kenbenadering in die Opvoedkunde is nie alleen tot die funksionele kultuurdimensie beperk nie. Dié kenbenadering word ook in die stochasties-fraktale kultuurdimensie toegepas, aangesien dit die geïntegreerdheid en veelfasettigheid van die kenterrein van die Opvoedkunde in ag neem (vergelyk 2.6.1).

kompleksiteit van opvoeding is kenmerkend van 'n opvoedkundige kenbenadering in die stochasties-fraktale kultuurdimensie.

Die komplekse werklikheid dwing die opvoedkundige tot multi-perspektiewe (verskeie perspektiewe van waarneming). Landman (1993c:9) huldig die volgende beskouing met betrekking tot veelvoudige perspektiewe op die werklikheid: "... wanneer dit by verskillende wetenskaplikes om dieselfde werklikheid gaan (byvoorbeeld die opvoedingswerklikheid) en hul toegangsweë daartoe is werklikheidsgetrou, behoort integreerbare ooreenkomste in die bevindinge die uitkoms te wees met kennisuitbreiding as wins." Vanuit 'n relativistiese beskouing kan die argument aangevoer word dat opvoedkundiges vanuit verskillende paradigmas nie eers dieselfde werklikheid beskou en benoem nie. Die aanname wat dié uitspraak van Landman onderlê, is dat dieselfde werklikheid vanuit verskillende perspektiewe beskou word. (Vergelyk ook in dié verband 3.6 waar die arbitrêre aard van die kenterrein van die Opvoedkunde bespreek word.)

Die wyse waarop 'n opvoedkundige aspekte van die werklikheid waarneem, hang dus nou saam met die doel waarom hy die Opvoedkunde beoefen. 'n Aspek van teorievorming wat nou met 'n opvoedkundige se **waarneming** van die kenterrein van die Opvoedkunde saamhang, is die **verstaan en interpretasie** van die kenterrein van die Opvoedkunde.

3.6.4.3.2 Die verhouding tussen verstaan en interpreteer en opvoedkundige teorievorming

In die voorafgaande bespreking van waarneming en teorievorming is aangetoon dat die aard van die opvoedkundige se waarneming afhang van die doel wat hy met wetenskapsbeoefening in die Opvoedkunde het. Wanneer teorieë in die wetenskap gevorm word, veronderstel dit dus dat die werklikheid wat die navorser benader reeds vir hom bepaalde sin inhou. Daarom het die opvoedkundige onder andere reeds 'n vooropgestelde doel met die beoefening van die Opvoedkunde, voordat hy die kenterrein van die Opvoedkunde benader. Van

Niekerk (1992:173) omskryf dit soos volg: "Die wetenskap veronderstel 'n **oorspronklike interpretasiegebeure** waarin werklikheid reeds vir ons tot sin gekom het en ter sprake gebring is" (eie beklemtoning). Kwant noem die sinhorison (die norme waaraan spreke in die wetenskaplike kritiek gemeet en beoordeel word) die grondsituasie. Die sinhorison is 'n interpretasieraamwerk wat die mens nie "ontwerp" of "stig" nie, maar wat hy eerder "aantref" of "verneem". Die betekenis wat in 'n mens se oortuigingsraamwerk vervat is, bepaal fundamenteel die wyse waarop die mens homself en sy wêreld verstaan (Van Niekerk, 1992:173). Wanneer 'n opvoedkundige dus 'n bepaalde aspek van die werklikheid waarneem en interpreteer, doen hy dit fundamenteel vanuit sy oortuigingsraamwerk. 'n Opvoedkundige se interpretasie en verstaan van byvoorbeeld die aard van die opvoeder, opvoedeling en opvoedingsverhouding sal dus ten nouste met sy sinhorison of interpretasieraamwerk saamhang. Epistemologiese relativisme kom met betrekking tot die opvoedkundige se waarneming en interpretasie ter sprake, wanneer die rol van die genoemde interpretasieraamwerk in die opvoedkundige se kennisuitsprake in ag geneem word.

Dit is veral in 'n stochasties-fraktale kultuurdimensie waarin uiteenlopende beskouings van die werklikheid beklemtoon word. Gevolglik word uiteenlopende interpretasies van die werklikheid en die relatiewe aard van interpretasies ook beklemtoon. In die stochasties-fraktale kultuurdimensie bestaan volgens Von Recum (1990:8) 'n gemeenskap wat gekenmerk word deur "... a Claage-like pastiche of a multitude social subsystems excising side by side with divergent normative structures." Omdat die gemeenskap dus veelvoudig is en interpretasie van die werklikheid in hierdie veelvoudigheid geskied, bestaan daar veelvoudige kennisuitsprake. Die interpretasie van 'n studie-objek kan dus ook in verband met divergente, normatiewe strukture gebring word. Indien die veelvoudige interpretasies van die werklikheid almal as ewe waar en geldig deur die wetenskap voorgehou word, loop dit uit op 'n nihilisme. Interpretasie behoort dus met sekere objektiewe norme vir rasionaliteit gepaard te gaan. Daarsonder loop wetenskapsbeoefening op 'n nihilisme uit. (Nihilisme in filosofiese sin beteken die

ontkenning van enige gronde van kennis of waarheid en 'n verwerping van moraliteit en godsdiens).

'n Moontlike teenargument (soos in Hoofstuk Vier aangetoon sal word) vir epistemologiese relatiwiteit of relativisme, is dat die kriteria (meta-norme vir rasionaliteit) in die lig waarvan die rasonale status van wetenskaplike kennisuitsprake geëvalueer word, juis tot die sogenaamde grondsituasie (of interpretasie raamwerk) behoort. Daar bestaan 'n sekere verbondenheid aan hierdie sinhorison of grondoortuigings, wat wel rasoneel verantwoordbaar is. Wanneer interpretasie in teorievorming ter sprake kom, is dit nodig dat rasionaliteit in 'n breër sin as in die spraakgebruik van die positivistiese of Kritiese Rasionaliste verstaan word. Daar sal in Hoofstuk Vier aan dié aspek aandag gegee word.

Samevattend kan die volgende opmerkings in verband met waarneming, verstaan en interpretasie gemaak word: Die **interpretasie van 'n kenobjek is 'n fundamentele handeling** wat die bestudering (waarneming) van 'n kenobjek voorafgaan. Wanneer 'n opvoedkundige 'n bepaalde aspek van die opvoedingswerklikheid objektief benader, het hy reeds die bepaalde opvoedingswerklikheid vanuit sy menslike sinhorison geïnterpreteer. Die feit dat 'n opvoedkundige slegs een bepaalde aspek van die werklikheid en nie 'n ander nie vir bestudering identifiseer, impliseer reeds dat daar vooraf interpretasie moes plaasgevind het. Dit word deur die waarnemer vanuit 'n bepaalde paradigma as 'n probleemarea geïdentifiseer. Die erkenning van die rol van die sinhorison kan tot aansprake van epistemologiese relativisme lei indien daar nie meta-norme vir interpretasie, wat met rasionaliteit verband hou, in die sinhorison geïdentifiseer word nie.

3.6.4.4 KENMERKE VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME EN PARADIGMAS

Die begrip paradigma "... dui op die beliggaming van die gemeenskapsaard van wetenskap" (Mouton & Marais, 1989:145). Hy skryf die oorsprong van die konsep paradigma aan Kuhn (1962) se gebruik daarvan toe. (Kuhn sien

paradigmas as onversoenbaar en die oorgaan van een paradigma na 'n ander is byna 'n bekering. Vergelyk in dié verband 2.4.4.) Paradigma verwys na 'n bepaalde wetenskapstradisie (Schott, 1993:464). Schutz (aangehaal deur Bernstein, 1976:146) verwys na die verwysingsraamwerk van die individuele navorser as "... a stock of knowledge at hand." Dit is teen dié verwysingsraamwerk wat 'n navorser waarneem en waarna Radnitzky (1989:101) verwys as "the myth of the framework" wat hy as die oorsprong van relativisme beskou.

In 'n breër verband bestaan elke menswetenskaplike dissipline uit 'n verskeidenheid paradigmas, wat verder deel uitmaak van verskillende navorsingsmodelle, teorieë en ontologieë, wat alles deel uitmaak van die dissipline waarbinne 'n individuele navorser navorsing doen (Mouton & Marais, 1989:18).

In die bespreking van kenmerke van epistemologiese relativisme in komponente van opvoedkundige navorsing, het die rol van die opvoedkundige se paradigma in elke komponent van opvoedkundige navorsing ter sprake gekom. In die woorde van Hansgen (1991:694) het die volgende in verband met die rol van paradigmas in opvoedkundige navorsing duidelik geword: "Each of us perceives the educational process from our own frame of reference, and from that vantage we confer meaning to it." Die rol van die opvoedkundige se paradigma het telkens ter sprake gekom, omdat normale wetenskapsbeoefening altyd vanuit 'n bepaalde paradigma plaasvind (Siegel, 1987:48).

Wanneer gestel word dat wetenskapsbeoefening altyd vanuit 'n bepaalde paradigma geskied, word die volgende geïmpliseer:

- Wetenskaplikes verbind hul tot 'n bepaalde teorie of stel teorieë (daar word ook na verwys as die teoretiese kern (Smith, 1980:173)).

- Die navorser aanvaar 'n bepaalde metodologie en besondere navorsings-tegnieke wat deur die paradima voorgeskryf word (ook genoem deur LeCompte & Preissle, 1993:116).
- Wetenskaplikes verbind hul tot bepaalde kwasi-metafisiese aannames en vooronderstellings. Dit behels aannames oor die navorsingsprojek en aannames oor hoe dit bestudeer moet word. Dit wat relevant of irrelevant van 'n studie-objek is, word deur die paradigma van die navorser bepaal (vergelyk in dié verband 3.6 waar die rol van die paradigma in die bepaling van die kenterrein van die Opvoedkunde bespreek is).
- Daar bestaan ook aannames wat die navorser as wetenskaplike maak. Mouton en Marais (1989:148) onderskei tussen teoretiese-konseptuele verbintenisse, metodologies-tegniese verbintenisse en ontologiese verbintenisse.

Smith (1990:26-28) noem dat volgende vyf paradigmas in die Opvoedkunde bestaan:

- 'n **Ontologiese denkhouding**, met as kennisideaal 'n greep op en insig in die wesenswaard van opvoeding. In die onderhawige studie is dié denkhouding in verband met die kenbenadering van die ontologiese kultuurdimensie gebring. Epistemologiese relativiteit word in 'n groot mate uitgeskakel omdat die opvoedkundige langs fenomenologiese weg die oorsprong en wesenswaard van opvoeding bevra en nie handelings-riglyne neerlê nie.
- 'n **Empiries-analitiese wetenskapsbeskouing**, met 'n tegniese kennis-belang. Daarom word kennis nagestreef om te voorspel en te verklaar. Dit hou ook soos die ontologiese denkhouding met die tradisionele wetenskapsbenadering van die ontologiese kultuurdimensie verband.

- 'n **Prakties-funksionele** kennisideaal, wat die diensverlenende intensie van die opvoedkundige beklemtoon. Dié wetenskapsbenadering hou met die kennisbenadering van die funksionele kultuurdimensie verband. Epistemologiese relativiteit kom ter sprake omdat die opvoedkundige handelingsriglyne in sy kennisuitsprake gee.
- Die kritiese teorie met 'n **emansipatoriese** kennisideaal. Die kenbenadering van kritiese teorie kan metodologies met die wetenskapsbeoefening van die funksionele kultuurdimensie in verband gebring word, aangesien kennis ingewin word met die funksionele doel van emansipasie.
- Die **Protestants-Christelike** wetenskapsbenadering wat God in die sentrum van wetenskapsbeoefening plaas. Die vertrekpunt van dié wetenskapsbenadering is die Christelike wêreld- en lewensbeskouing. In dié opsig kan die Protestants-Christelike kenbenadering as konteksgebonde beskou word. Epistemologiese relativiteit kan dus ook ten opsigte van die kenbenadering ter sprake kom (vergelyk byvoorbeeld in dié verband 3.7.4.3.1: Waarneming en teorievorming).

Van belang in 'n bespreking van epistemologiese relativisme en paradigmas is Kuhn se beskouing dat die oorgang van een paradigma na 'n ander nie rasioneel moontlik is nie. Volgens Kuhn se beskouing werk wetenskaplikes in verskillende paradigmas in heeltemal verskillende wêreldes. Die kennisaanspraak wat op grond van dié beskouing van paradigma onversoenbaarheid gemaak word, is dat alle kennisaansprake relatief waar en geldig is tot die paradigma van waaruit die kennisuitsprake gemaak word. In teenstelling met dié standpunt kan gesê word dat daar objektiewe, rasioneel verantwoordbare interparadigmatiese beginsels bestaan. Phillips (1987:27) verwys daarna as 'n "... common thread of rationality that allows rational argument to take place across frameworks". Landman (1993c:23) gebruik die begrip "verwagte akkommodasie" ("anticipating accommodation") om na die moontlikheid te verwys dat die inligting wat in een konteks verkry word, ook op 'n ander konteks van toepassing gemaak kan word.

Bernstein (1976:147) in sy bespreking van Schutz noem die volgende wat aansluit by die genoemde beskouings van Phillips en Landman:

*The wide awake individual does not encounter the world as a tabula rasa, nor does he start from scratch in experiencing and interpreting the world. An individual approaches the world with **common-sense constructs**" (eie beklemtoning).*

Die "common sense constructs" waarna Bernstein verwys, kom ooreen met Kwant se beskouing van sinhorison (vergelyk in dié verband 3.7.4.3.2). Die opvoedkundige se verwysingsraamwerk bevat ook sekere "common sense constructs" wanneer hy enige aspek van die kenterrein van die Opvoedkunde benader. Hetsy hy uit 'n paradigma werk wat kenmerkend is van die kenbenadering van die ontologiese, funksionele of stochasties-fraktale kultuurdimensie, bestaan die sogenaamde "common sense constructs" in elke opvoedkundige paradigma. Dié sogenaamde "common sense constructs" hou verband met die meta-norme van interpretasie, wat met taalgebruik en rasionaliteit verband hou, en sal in Hoofstuk Vier bespreek word.

Ten slotte volg enkele samevattende opmerkings oor epistemologiese relatiewiteit en komponente van opvoedkundige navorsing.

3.7 SAMEVATTING

Die opvoedkundige bevind homself oënskynlik in 'n onbenydenswaardige posisie. Aan die een word die **verwagtinge** gekoester dat hy **objektiewe kennisuitsprake** oor die kenterrein van die Opvoedkunde sal maak, en aan die ander kant word verwag dat hy die hart van die opvoedingspraktyk sal betree, dit sal interpreteer en **praktykriktende kennisuitsprake** maak. Indien die gevolgtrekking gemaak word dat die twee verwagtinge onversoenbaar met mekaar is, lei dit tot aansprake op epistemologiese relativisme.

In Hoofstuk Twee en ook in Hoofstuk Drie het dit telkens na vore gekom dat die **tradisionele naturalistiese benadering tekortkominge** toon wanneer dit direk op die menswetenskappe van toepassing gemaak word. Phillips (1987:112) stel dit soos volg: "... science is recognized to be a more open and speculative endeavor than had been believed in bygone positivistic days." Met betrekking tot die tradisionele positivistiese wetenskapsbenadering maak Bernstein (1976:xxii) die volgende stelling: "What were once great liberating ideas have turned into suffocating straight jackets." Die grense van wat as waar en feitlik beskou is, is toenemend deur 'n tradisionele wetenskapsbenadering bepaal en het beperkend op die wetenskapsbeoefening van die menswetenskappe ingewerk. Een van die pogings om uit dié sogenaamde "straight jacket" te ontsnap, is onder andere aansprake op epistemologiese relativisme. Dit is egter nie aanvaarbaar nie, omdat dit tot 'n ander beperking in wetenskapsbeoefening lei, naamlik nihilisme. Bernstein (1985:18) verwys na dié toestand as: "... (the) dread of madness and chaos where nothing is fixed."

Alhoewel die opvoedkundige die studie-objek opvoeding interpreteer, hoef dit nie noodwendig te lei tot die afleiding dat een interpretasie van 'n studie-objek net so geldig soos 'n ander een is nie. **Onderliggend aan die interpretasie van opvoeding, bestaan bepaalde meta-teoretiese norme van interpretasie wat met 'n mens se taalgebruik en rasionaliteit verband hou.**

In die onderhawige hoofstuk het dit na vore gekom dat dit algemeen erken word dat die opvoedkundige se vooronderstellings en paradigma 'n rol in sy kennisuitsprake speel. Wat egter aanleiding gee tot beskuldigings van epistemologiese relativisme is wanneer die subjektiewe kennisuitsprake binne paradigmas verabsoluteer word en enige aansprake op objektiewe, algemeengeldige kennis ontken word.

In 3.5 is aangetoon dat daar met betrekking tot epistemologiese relativisme tussen subjektiewe en objektiewe kennisuitsprake onderskei word. Dit het na vore gekom dat die **begrip van rasionaliteit en die gepaardgaande begrippe objektiwiteit en subjektiwiteit 'n betekenisverruiming ondergaan namate**

daar van die tradisionele wetenskapsbenadering wat op naturalistiese metodes geskoei is, wegbeweeg word. Die besef bestaan toenemend dat: "There are more truths out there than can be proved" (Feynman, aangehaal deur Hansgen, 1991:691).

Daarom sal daar in Hoofstuk Vier aan dié aspek van 'n verruimde begrip van rasionaliteit, soos wat dit op wetenskapsbeoefening in die Opvoedkunde van toepassing gemaak kan word, aandag gegee word. Miller en Fredericks (1991:7) wys daarop dat die konsep relativisme soos wat dit in die natuurwetenskappe gebruik word, nie direk op die menswetenskappe van toepassing gemaak kan word nie, en dat dit in werklikheid 'n verbrede begrip van die aard van rasionaliteit vereis: " ... the (unwarranted) concern for **relativism comes about only because of the very criteria we use to determine rationality**" (eie beklemtoning).

Ten einde as argument teen aansprake op epistemologiese relativisme te dien, sal daar in Hoofstuk Vier ondersoek ingestel word na die aard van 'n verruimde begrip van rasionaliteit soos wat dit op die wetenskapsbeoefening in die Opvoedkunde van toepassing is, en sal die moontlike meta-teoretiese norme wat die verbrede begrip van rasionaliteit onderlê, omskryf word.

■ ■ ■

HOOFSTUK VIER

DIE VERMYDING VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME IN KOMPONENTE VAN OPVOEDKUNDIGE NAVORSING DEUR 'N VERBREDE BEGRIP VAN RASIONALITEIT

4.1 INLEIDENDE ORIËNTERING

Tot dusver is aangetoon dat die wyse waarop kennis bekom is, met die verloop van tyd verander het. Daarmee saam het sienings van die rasonele verantwoordbaarheid van kennisuitsprake in die menswetenskappe, ook in die Opvoedkunde, met die verloop van tyd verander. Die siening van rasonele verantwoordbaarheid van kennis hang ten nouste met die wetenskapsbeskouings binne die verskillende kultuurdimensies saam. So byvoorbeeld verskil die siening van rasonele verantwoordbaarheid van kennisuitsprake binne die ontologiese kultuurdimensie, van dié van die beskouing van rasonele verantwoordbaarheid van kennisuitsprake van die stochasties-fraktale kultuurdimensie. Saam met die veranderende beskouings van rasionaliteit het die moontlikheid van epistemologiese relatiwiteit (en selfs relativisme) in kennisuitsprake toegeneem. In Hoofstuk Drie is aangetoon dat epistemologiese relatiwiteit en relativisme ook 'n rol kan speel in die verskillende komponente van opvoedkundige navorsing en teorievorming wat daaruit voortvloei.

In Hoofstuk Drie (3.4) is aangetoon dat die verwagting bestaan dat die opvoedkundige tegelykertyd objektiewe sowel as praktykrigtende kennisuitsprake sal maak. Die standpunt word gehuldig dat die opvoedkundige wat 'n hermeneutiese kontekstueel-funksionele kenbenadering volg, in sy wetenskapsbeoefening nader aan die verwagting van praktykrigting kan beweeg. Dit is moontlik omdat die opvoedkundige die terrein van die kenobjek betree en vanuit 'n bepaalde konteks praktykrigtende kennisuitsprake maak. Na aanleiding van die praktykbetreding en interpretering deur die opvoedkundige, kom die volgende vraag met betrekking tot die verwagting wat aan die kennisuitsprake van die opvoedkundige gestel word, na vore: Is dit vir die opvoedkundige moontlik om

rasioneel-verantwoordbare kennisuitsprake vanuit 'n bepaalde konteks te maak en die opvoedingsgebeure te interpreteer en steeds aan die verwagting van objektiwiteit (of rasonele verantwoordbaarheid) te voldoen, of lei interpreterende kontekstuele kennisuitprake noodwendig tot epistemologiese relatiwiteit of relativisme?

In antwoord op dié vraag word die volgende hipotese gestel:

Praktykriktende interpretering vanuit 'n bepaalde konteks kan aan die verwagting van objektiwiteit voldoen, en sodoende beskuldigings van epistemologiese relatiwiteit en relativisme vermy, indien die opvoedkundige sy beskouing van die aard van rasonele kennisuitsprake verbreed.

In die onderhawige hoofstuk sal aangetoon word dat die opvoedkundige nie meer sy kennisuitsprake behoort te meet aan die tradisionele beskouing van rasonele verantwoordbaarheid en die positivistiese sienings van objektiwiteit, soos wat dit byvoorbeeld in die wetenskapsbenadering van die ontologiese kultuurdimensie gedoen is nie. Dit sal eerder vir die opvoedkundige nodig wees om 'n verbrede beskouing van rasonele verantwoordbaarheid te vorm, wat hom nog steeds in staat stel om objektiewe kennisuitsprake te maak, maar hom terselfdertyd ook vrywaar teen aantygings van (of die gelate aanvaarding van) epistemologiese relatiwiteit en relativisme. Dié verbrede beskouing van rasionaliteit word deur bepaalde meta-norme vir rasionaliteit onderlê. (Die konsep meta-norm word in 4.3 omskryf.) Die aanname wat die direk voorafgaande uitspraak onderlê, is dat daar in die konsep **rasionaliteit** bepaalde uitsprake oor objektiwiteit en subjektiwiteit veronderstel word (daaroor meer in afdeling 4.4).

Teen die agtergrond van die voorafgaande beredenering sal daar in die onderhawige hoofstuk gepoog word om aan te toon dat, in die woorde van Mouton en Marais (1989:15): "... die alternatief tot strakke objektiwisme of fundamentalisme sekerlik nie algehele relativisme of skeptisisme (is) nie."

4.2 DOELWITTE EN WERKSWYSE

Die voorgename hoofstuk bestaan uit drie afdelings: In die eerste afdeling word die **konsepte meta-norme en rasionaliteit omskryf en word verduidelik waarom 'n verbrede begrip van rasionaliteit in die Opvoedkunde nodig is.** In die tweede afdeling van die hoofstuk word verduidelik dat **'n verbrede begrip van rasionaliteit onderlê word deur bepaalde meta-norme**, en word die meta-norme geïdentifiseer na aanleiding van die **beskouings van die Eksistensiële Fenomenologie en Habermas se Teorie van Kommunikatiewe Rasionaliteit.** 'n **Verbrede begrip van rasionaliteit** word daarna omskryf. In die derde afdeling van die hoofstuk word die **implikasies van 'n verbrede begrip van rasionaliteit vir die Opvoedkunde** bespreek.

4.3 DIE KONSEP META-NORM

In die onderhawige hoofstuk word die konsep meta-norm dikwels gebruik. Daarom is dit ter wille van die duidelike oriëntering van die leser nodig om die betrokke konsep te omskryf. 'n Sinonieme begrip vir meta-norme is ook meta-kriteria, omdat norme ook as kriteria aangewend kan word. Ook die konsep universele voorwaardes sal in die onderhawige hoofstuk as 'n sinonieme begrip vir meta-norme gebruik word. Meta-norme van rasionaliteit verwys na die norme of kriteria wat "agter" rasionaliteit lê. Lukes (1970:208, in Wilson, 1970) beskou kriteria vir rasionaliteit soos volg: "... criterion for rationality (to) mean a rule specifying what would count as a reason for believing something (or acting)." Wanneer die omskrywing van Lukes uitgebrei en op die konsep meta-norm van toepassing gemaak word, kan 'n meta-norm vir rasionaliteit beskou word as die **reëls (of norme) wat grondliggend gehoorsaam word, wanneer redes vir kennisuitsprake aangebied word.**

Wanneer meta-norme van rasionaliteit bepaal word, word dit aan die mens se mees grondliggende, ontiese gesitueerdheid gekoppel. Daarmee word bedoel dat meta-norme van rasionaliteit 'n **basiese gegewene** is, wat alle redelike

mense aanwend, wanneer hulle aspekte van die werklikheid deur middel van taal interpreteer. Meta-norme word **nie as vasstaande of rigied beskou nie**. Daarom word die konsep **norm** bo die gebruik van die konsep **standaard** verkies, omdat die konsep **standaard** 'n meer vasstaande betekenis as norm inhou. (Die onderskeid tussen die konsepte norm en standaard word gemaak op grond van die gebruik van dié konsepte in samehang met ander konsepte. Die konsep **norm** word dikwels saam met die konsep lewensbeskouing gebruik, wat dinamies van aard is, terwyl die konsep **standaard** dikwels in kontekste soos "die standaard van die meter is die onveranderlike", gebruik word.)

Vervolgens sal enkele aspekte van die konsep **rasionaliteit** omskryf word.

4.4 DIE KONSEP RASIONALITEIT

In die bespreking wat volg, gaan enkele aspekte van rasionaliteit, wat vir die onderwerp van ondersoek (epistemologiese relativisme en opvoedkundige teorievorming) ter sake is, bespreek word. Dit is egter eers nodig om die **verband tussen epistemologiese relatiwiteit en relativisme, objektiwiteit en rasionaliteit** in die breër konteks van die onderhawige studie kortliks aan die orde te stel. Teen dié agtergrond sal 'n bespreking van rasionaliteit as **normatiewe konsep en die verband tussen rasionaliteit, taal en kommunikasie** volg.

In die onderhawige studie is **epistemologiese relativisme teenoor die konsep objektiwiteit** gestel (vergelyk in dié verband 3.5). In die voorafgaande hoofstukke het verskillende wetenskapsbenaderings, die wyse waarop kennis bekom word en die **rasionele (of redelike) verantwoordbaarheid en objektiwiteit** van kennisuitsprake, noodwendig ter sprake gekom omdat dit sake is wat met epistemologiese relativisme verband hou. Dit het geblyk dat die wyse waarop die konsep rasionaliteit omskryf word, ten nouste met 'n kennisbeskouing van 'n bepaalde kultuurdimensie saamhang. In die wetenskapsbenadering van die ontologiese kultuurdimensie is **objektiwiteit en rasionaliteit** met mekaar deur die kenbenaderings van onder andere die Positivisme en die Kritiese

Rasionalisme in verband gebring. Objektiewe en rasioneel verantwoordbare kennisuitsprake het 'n duidelike **distansie** tussen navorser en kenterrein geïmpliseer. In die kennisbeskouing van navorsers in die ontologiese kultuurdimensie is objektiwiteit en rasionaliteit met die **neutrale waarneming** van die navorser in verband gebring. Namate daar van 'n ontologiese kenbenadering na 'n funksionele kenbenadering beweeg is, is die objektiwiteit en die rasionaliteit van die kennisuitsprake van die navorser bevraagteken omdat daar nie meer 'n distansie tussen die navorser en sy kenterrein bestaan nie. Omdat navorsers die kenterrein **betree** en interpretatiewe, kontekstueel-funksionele kennisuitsprake maak, word die neutraliteit, objektiwiteit en die rasionaliteit van kennisuitsprake van navorsers wat in die funksionele en stochasties-fraktale kultuurdimensies wetenskap beoefen, **bevraagteken**. Dit kan terselfdertyd lei tot beskuldigings van epistemologiese relativisme uit die geledere van navorsers wat in die ontologiese kultuurdimensie wetenskap beoefen.

In hierdie studie kom die objektiwiteit (en rasionaliteit) van kennisuitsprake in die funksionele en stochasties-fraktale kultuurdimensies dus ter sprake. Die vraag word gevra of die wyse waarop die opvoedkundige kennis bekom, **rasioneel verantwoordbaar is, indien hy interpreteer en kontekstueel-funksionele kennisuitsprake in sy wetenskapsbeoefening maak**. Wanneer daar moontlike oplossings vir die probleem van epistemologiese relativisme in die Opvoedkunde gesoek word, is dit dus moontlik om die antwoorde te gaan soek by die navorser se siening aangaande die konsep **rasionaliteit** (of redelikheid) en die objektiewe verantwoordbaarheid van kennisuitsprake wat daarmee saamhang. Hier moet weer daarop gewys word dat die beskuldiging van epistemologiese relativiteit en relativisme ontstaan wanneer die moontlikheid van objektiewe kennisuitsprake ontken word (vergelyk 3.4).

Omdat daar dus 'n verband tussen epistemologiese relativisme, objektiwiteit en rasionaliteit bestaan, is dit nodig om vervolgens rasionaliteit as normatiewe konsep, en die verband tussen taal, rasionaliteit en kommunikasie te bespreek, aangesien die genoemde sake nou verband hou met die wyse waarop objektiwiteit, rasionaliteit en relativisme met mekaar in verband gebring word.

Van Niekerk (1980:159) sien redelikheid (of rasionaliteit) as die kriterium waaraan die legitimerings- of regverdigingsprosedures van kennisoordele moet voldoen, indien hulle op wetenskaplike kennis aanspraak wil maak. Wanneer 'n navorser byvoorbeeld krities tussen teoretiese raamwerke oordeel, gebruik hy rasionaliteit (of redelikheid) as 'n kriterium. So 'n rasionele evaluering van byvoorbeeld verskillende teoretiese raamwerke veronderstel ook 'n mate van objektiwiteit van die navorser. Die navorser se vermoë tot objektivering oor sy eie denke en 'n vermoë om krities te kan dink, word dus veronderstel wanneer hy daarop aanspraak maak dat sy uitsprake rasioneel is.

Uit die voorafgaande blyk dit dat rasionaliteit met 'n mens se kritiese denkingesteldheid verband hou en daarom kan dit as 'n **normatiewe konsep** beskou word wat met die evaluering van gedrag en denke in verband staan (Botha, 1983:27). Rasionaliteit/redelikheid kan dus as 'n norm dien waarteen gedrag en kennisuitsprake krities gemeet kan word. Dit is juis die normatiewe of evaluatiewe aard van rasionaliteit waarop epistemologiese relatiwiteit betrekking het. Omdat die opvoedkundige rasionaliteit as 'n norm vir sy kennisuitsprake aanwend, is dit onder andere moontlik om verskeie "vlakke" of grade van redelikheid aan te toon en daarmee gepaardgaande grade van objektiwiteit te kan aantoon. Dit is dus moontlik om tussen meer en minder rasionele kennisuitsprake, of meer of minder objektiewe kennisuitsprake, te onderskei. Epistemologiese relativisme kom ter sprake wanneer 'n sekere norm aan die konsepte **rasionele verantwoordbaarheid** geheg word, naamlik dat rasionele kennisuitsprake nie objektief kan wees nie, omdat dit altyd konteksgebonde is. Die objektiwiteit en die rasionele verantwoordbaarheid van kennisuitsprake word dus wesenlik geraak, aangesien die normatiewe aspek van rasionaliteit bevra word en alle kennisuitsprake as die produkte van subjektiewe menslike waarneming beskou word.

Die vraag na 'n mens se vermoë om redelike kennisuitsprake te maak, hou ook met **taalgebruik** verband, aangesien 'n mens taal aanwend om rasioneel te kan kommunikeer. Die kwessie van taalgebruik is weer ten nouste aan kennis of waarheidheidsuitsprake gekoppel (Van Niekerk, 1980:7). Lukes (1970:209-210)

(in Wilson, 1970) verwys in die volgende aanhaling na 'n mens se vermoë om taal te gebruik en die rasionaliteit wat daarmee saamhang:

...language must have operable logical rules and not all of these can be pure matters of convention. It follows that if S has a language, it must, minimally, possess criteria of truth (as correspondence to reality) and logic, which we share with it and which simply are criteria of rationality.

Die Kuhnianse teenargument vir die uitspraak van Lukes is dat navorsers vanuit verskillende paradigmas (wat elk op 'n eie denke en taal stoel) heeltemal verskillend, volgens heeltemal ander kriteria funksioneer, en dat elke paradigma onbegryplik en ontoeganklik vir 'n ander navorser is wat nie tot dieselfde paradigma behoort nie. In die onderhawige proefskrif word die standpunt ingeneem dat alhoewel verskillende paradigmas bestaan en opvoedkundige navorsing en teorievorming vanuit verskillende paradigmas geskied, is wetenskapsbenaderings tot die kenterrein van die Opvoedkunde vanuit verskillende paradigmas nie heeltemal onversoenbaar of relatief tot mekaar nie.

Soos Lukes beklemtoon Nagel (aangehaal deur Norris, 1992:178) dat die **werklikheid** wat ons kan ken en die **taal** waarmee ons dit benoem, met mekaar en die konsep **rasionele verantwoordbaarheid** verband hou:

Language reaches beyond itself, whether in the concept of rain or in the concept of what there is, though what it reaches can only be designated by using language or some other form of representation.

Omdat taal met rasionaliteit verband hou, soos in die voorafgaande aanhalings deur Lukes en Nagel aangetoon, is dit moontlik om verderaan in die hoofstuk meta-norme van rasionaliteit te identifiseer wat met taalgebruik en interpretasie verband hou, en aansprake soos dié van Kuhn op epistemologiese relativisme te weerspreek.

Die wyse waarop 'n opvoedkundige taal gebruik, is ten nouste aan sy bepaalde paradigma gekoppel, wat daartoe bydra dat sy kennisuitsprake gegiet sal wees in die taalgebruik van die paradigma waarin hy hom bevind. In dié opsig word

Kuhn se beskouing van die navorser se konseptuele inkleding deur sy paradigma onderskryf. Na aanleiding van beskouings soos dié van Lukes en Nagel wat die verband tussen taalgebruik en rasionaliteit aantoon, word egter verderaan in die onderhawige hoofstuk voorgestel dat daar bepaalde meta-norme van rasionaliteit is wat die taalgebruik van die opvoedkundige navorser onderlê, wat hom in staat stel om met ander navorsers vanuit ander paradigmas te kan kommunikeer. Omdat daar meta-norme van rasionaliteit is wat taalgebruik onderlê, is dit ook vir die opvoedkundige moontlik om met ander in gesprek te tree en die beperktheid van sy eie paradigma te oorskry. In die kommunikasie met mekaar is dit dan vir 'n groep navorsers moontlik om redelike (rasioneel verantwoordbare) kennisuitsprake te maak.

Die konsep **rasionaliteit** veronderstel verder 'n **sosiale gemeenskap**. Redegewing behels 'n ander party aan wie verantwoording gedoen moet word. Volgens Botha (1983:30) het rasionaliteit altyd 'n dimensie van rekenskapgee. Omdat daar die dimensie van "rekenskapgee" is, veronderstel dit 'n raamwerk van meta-norme waarteen kennisuitsprake geëvalueer kan word. Rasionaliteit berus op kommunikasie, en derhalwe is **rasionaliteit van kommunikeerbaarheid afhanklik**.

Die "**rekenskapgee**" dimensie van rasionaliteit deur middel van taal is reeds in 'n standaardbeeld van rasionaliteit teenwoordig. (Die standaardbeeld van rasionaliteit en wetenskap word met die kenbenaderings van navorsers in die ontologiese kultuurdimensie in verband gebring en hou met 'n tradisionele wetenskapideaal verband.) Die standaardbeeld van rasionaliteit en wetenskapsbeoefening kan aan die Platoniese idee van absoluut-behaalbare, objektiewe waarheid gekoppel word. Die gesindheid van 'n tradisionele kenbenadering en die metodes wat daarmee verband hou, word in die volgende aanhaling van Gillispie (1960) deur Scheffler (1967:3) verwoord:

(Observation) takes its starting points outside the mind in nature and windows observations of events which it gathers under concepts, to be expressed mathematically if possible and tested experimentally by their success in predicting new events and suggesting new concepts.

Objektiewe waarneming en rasionele kennisuitsprake is dus volgens 'n tradisionele wetenskapbenadering moontlik, omdat daar so 'n groot afstand tussen die navorser en sy studieveld is. Kennisuitsprake word deur middel van die neutrale waarneming van die navorser in empiriese feite, data en wetmatige hipoteses saamgevat. Die siening van die opvoedkundige as **onbetrokke waarnemer** pas dus netjies in by 'n **tradisionele siening van rasionaliteit en objektiwiteit**. In 'n tradisionele wetenskapsbenadering word rasionaliteit en 'n bepaalde siening van objektiewe waarneming (wat ook neutrale waarneming impliseer), dus as 'n normatiewe konsep aangewend om die legitimiteit van kennisuitsprake te bepaal. Omdat die navorser egter as 'n **neutrale waarnemer** beskou word, word die taalmatigheid en daarmee gepaardgaande **interpretatiewe** aspek van sy kennisuitsprake in 'n tradisionele kennisbenadering onderbeklemtoon.

Namate die **veelvoudigheid van interpretasies** en die **rol van die individu** in wetenskapsbeoefening egter beklemtoon word, word 'n **breër betekenis-toekenning** aan die konsep **rasionaliteit, en objektiwiteit** wat daarmee saamhang, vereis as wat in die tradisionele wetenskapsbenadering die geval was. Dit is nodig omdat die opvoedkundige die kenterrein van die Opvoedkunde betree en interpretatiewe, funksionele kennisuitsprake maak ten einde die praktyk te verbeter. Die opvoedkundige navorser word **nie meer** soos in die geval van die tradisionele wetenskapsbenadering **as 'n neutrale waarnemer beskou nie**. Die erkenning van die navorser se **taalmatige interpretasie** vanuit 'n bepaalde paradigmatische verwysingsraamwerk, pas nie meer in by 'n tradisionele beskouing van rasionaliteit nie, en daarom word beskuldigings van epistemologiese relativisme gemaak.

Teen dié agtergrond sal daar vervolgens uitgebrei word oor die noodsaaklikheid van 'n verbrede begrip van rasionaliteit in die wetenskapsfilosofiese kenbenadering van die opvoedkundige wat kontekstueel-funksioneel, interpreterend te werk gaan.

4.5 DIE NOODSAAKLIKHEID VAN 'N VERBREDE BEGRIP VAN RASIONALITEIT IN DIE OPVOEDKUNDE

Rasionaliteit word as 'n normatiewe konsep beskou omdat dit as 'n kriterium aangewend word waaraan die regverdigingsprosedures van wetenskaplike kennis moet voldoen. Dit is onmoontlik om die konsep rasionaliteit weg te dink uit die kenbenaderings van die funksionele en stochasties-fraktale kultuurdimensies, bloot omdat die genoemde kenbenaderings nie aan die norm van objektiwiteit en daarmee gepaardgaande rasionaliteit, soos wat dit in die tradisionele wetenskapsbenadering aangewend is, voldoen nie. Soos in die voorafgaande bespreking (4.4) aangetoon, hou die beskouing dat die navorser tot neutrale waarneming in staat is, verband met die tradisionele wetenskapsbenadering en daarmee gepaardgaande norm van rasionaliteit (redelikheid) van kennisuitsprake. Indien die rasionaliteit van die kennisuitsprake van die opvoedkundige navorsers in die funksionele en stochasties-fraktale kultuurdimensies ontken word, word die wetenskaplikheid van die opvoedkundige se kennisuitsprake in die genoemde kultuurdimensies ook noodwendig geraak omdat rasionaliteit as norm vir die wetenskaplikheid van kennisuitsprake aangewend word. 'n Verbrede begrip van rasionaliteit is dus noodsaaklik omdat **rasionaliteit as 'n kriterium aangewend word waaraan die wetenskaplikheid van kennisuitsprake in die Opvoedkunde beoordeel word.**

Literatuurstudie bring aan die lig dat 'n hermeneutiese benadering in die Opvoedkunde toenemend gevolg word en dat daar gepoog word om praktyk-riktende kennisuitsprake te maak. Daarmee saam word die kompleksiteit van die studieveld van die Opvoedkunde toenemend beklemtoon, en word die moontlikheid van die veelheid van beskouings en oplossings in die Opvoedkunde benadruk. Vergelyk byvoorbeeld in dié verband die opvoedkundige navorsing van Van Manen (1990), Badenhorst (1994: persoonlike mededeling), Smith (1994) asook McKay en Romm (1992). 'n Tradisionele siening van rasonele verantwoordbaarheid in die Opvoedkunde, naamlik dat rasonele verantwoordbaarheid van kennisuitsprake 'n strak objektivisme behels en dat daar enkelvoudige antwoorde op opvoedkundige vraagstukke bestaan, word deur 'n

tradisionele beskouing van rasionele verantwoordbaarheid geakkommodeer. Epistemologiese relativiteit en relativisme kom noodwendig ter sprake wanneer 'n interpreterende, kontekstueel-funksionele kenbenadering teen 'n tradisionele beskouing van die konsep rasionaliteit gemeet word. 'n Interpretatiewe, kontekstueel-funksionele kenbenadering in die Opvoedkunde kan nie deur 'n tradisionele siening van rasionaliteit geakkommodeer word sonder om tot beskuldigings van epistemologiese relativisme te lei nie.

Omdat die ideaal van objektiwiteit nou met die algemene ideaal van rasionaliteit van wetenskapsbeoefening (Scheffler, 1967:2) verband hou, kom die rasionaliteit van die opvoedkundige se wetenskapsbenadering noodwendig ook ter sprake wanneer die opvoedkundige se vermoë tot objektivering bevraagteken word. Die hele prosedure van kennisverwerwing in die Opvoedkunde asook die wetenskaplikheid van die Opvoedkunde word dus bevraagteken, omdat die redelikheid van kennisuitsprake met die wetenskaplikheid daarvan verband hou. Botha (1983:63) wys egter daarop dat die feit dat 'n naturalistiese teorie oor die rasionaliteit van ontdekking nie op ons (menswetenskaplike) ondervinding van die wetenskap pas nie, nie 'n aanduiding is dat die wetenskap irrasioneel is nie, maar eerder 'n aanduiding is dat die teorie misluk het. Indien die probleme nie aangespreek word nie, en die opvoedkundige se vermoë om algemeengeldige, objektiewe kennisuitsprake te maak, ontken word, kan dit (soos vroeër aangetoon) op 'n nihilisme in opvoedkundige wetenskapsbeoefening uitloop.

Kenmerke van 'n huidige wetenskapsbenadering in die Opvoedkunde, wat nie noodwendig in 'n tradisionele beskouing van rasionaliteit inpas nie, en wat daartoe lei dat beskuldigings van epistemologiese relativiteit en relativisme gemaak kan word en **'n verbrede begrip van rasionaliteit noodsaak**, is die volgende:

- Die eerste kenmerk van 'n huidige wetenskapsbenadering in die Opvoedkunde, wat 'n verbrede begrip van rasionaliteit noodsaak, is dat **die opvoedkundige navorser die kenterrein van die Opvoedkunde betree en aspekte van die kenterrein doelgerig vanuit sy teoretiese**

verwysingsraamwerk interpreteer. Alhoewel die opvoedkundige poog om ten spyte van sy menslike gesitueerdheid objektiewe kennisuitsprake te maak, is hy terdeë daarvan bewus dat hy as **subjek** die kenterrein van die Opvoedkunde **betree**. Die opvoedkundige betree die kenterrein wanneer hy van die veronderstelling uitgaan dat hy die ware wese van die kenterrein eers werklik kan verstaan, wanneer hy bepaalde aspekte van die kenterrein **in funksie bestudeer** en sodoende dan ook kennisuitsprake kan maak, wat tot **praktykverbetering** kan lei. Die grens tussen subjek (opvoedkundige navorser) en kenobjek (kenterrein van die Opvoedkunde) word dus in so 'n mate oorgesteek dat daar 'n **verweefdheid** van die subjek met die objek is. (Dit verskil van die tradisionele wetenskapsbenadering waar daar 'n duidelike afstand tussen die navorser en die kenterrein bestaan). Die betrokkenheid van die opvoedkundige navorser by die kenterrein van die Opvoedkunde tas die moontlike **neutraliteit** van die navorser aan, wat in 'n tradisionele kenbenadering met objektiviteit en rasionaliteit in verband gebring is. Wanneer die interpretatiewe betrokkenheid van die opvoedkundige vanuit 'n tradisionele wetenskapsbenadering beskou word, en sy kontekstueel-funksionele kennisuitsprake teen die norm van rasionaliteit wat met die tradisionele kenbenadering verband hou, beoordeel word, kom epistemologiese relativisme ter sprake. In 'n huidige wetenskapsbenadering in die Opvoedkunde poog die opvoedkundige egter **steeds om 'n objektiewe waarnemer** te wees, maar die moontlikheid dat hy **nie noodwendig 'n neutrale waarnemer** is nie, word ook erken. Dié aspekte van opvoedkundige navorsing noodsaak 'n verbrede begrip van rasionaliteit omdat 'n tradisionele beskouing van rasonele verantwoordbaarheid neutraliteit, objektiviteit en afstand tussen subjek en objek met mekaar in verband gebring het en die **betrokkenheid** van die opvoedkundige navorser by die kenterrein van die Opvoedkunde **nie** daardeur **in ag geneem** is nie.

- Nog 'n kenmerk van die huidige wetenskapsbenadering in die Opvoedkunde is dat **die veelfasettigheid en die kompleksiteit van die**

kenterrein van die Opvoedkunde toenemend in opvoedkundige navorsing erken word en dat die waarskynlikheid dat daar meer as een moontlike objektiewe, rasioneel-verantwoordbare oplossing aangebied kan word, beklemtoon word. Die opvoedkundige erken toenemend dat dit wat hy ken, vinnig verander en dat hy alleenlik maar momente van die lewe, vanuit 'n bepaalde perspektief kan probeer vaspen en dit in wetenskaplike taal verwoord. In die wetenskapsbeoefening in die ontologiese kultuurdimensie is die veelvoudigheid van die kenterrein van die Opvoedkunde nie noodwendig ontken nie, maar is die sintuiglik waarneembare werklikheid en 'n eenduidige, objektiewe verstaan en verklaring daarvan, beklemtoon. Omdat die kenbenaderings van die funksionele en stochasties-fraktale kultuurdimensies die veelvoudige en betrokke verstaan van die kenterrein van die Opvoedkunde erken, kan beskuldigings van epistemologiese relativisme gemaak word indien die kennisuitsprake van die genoemde kenbenaderings teen 'n tradisionele norm van rasionele verantwoordbaarheid gemeet word. Die genoemde benaderings pas nie in 'n tradisionele beskouing van rasionele verantwoordbaarheid nie en daarom is dit noodsaaklik dat die genoemde kenbenaderings, wat kenmerkend van die funksionele en stochasties-fraktale kultuurdimensies is, teen 'n verbrede beskouing van rasionele verantwoordbaarheid gemeet word.

- 'n Verdere kenmerk van die huidige kenbenadering in die Opvoedkunde wat met die opvoedkundige navorsers se betrokkeheid by die kenterrein van die Opvoedkunde verband hou, is dat die **moontlikheid bestaan dat intuïtiewe, normatiewe en ideologiese kennisuitsprake ook deel van opvoedkundige teorie kan vorm, indien dit rasioneel verantwoordbaar in taal aangebied kan word.** Dit impliseer dat daar reeds in die teorievormingspraktyk van opvoedkundige navorsers in die funksionele en stochasties-fraktale kultuurdimensies implisiet oor die bestaan van 'n verbrede begrip van rasionaliteit ooreengekom is. In die kenbenaderings van opvoedkundige navorsers in die funksionele en stochasties-fraktale kultuurdimensies word daar dus, soos Van Niekerk (1980:159) dit stel,

erkenning gegee aan die moontlikheid dat die redelike gehalte van oordele iets meer as die bloot wetenskaplike gehalte daarvan is. Alles wat deur 'n opvoedkundige in die werklikheid geken kan word, is nie noodwendig volgens 'n tradisionele wetenskapsbenadering objektief en rationally verantwoordbaar nie. Daarom bestaan die moontlikheid dat die opvoedkundige navorser wat doelbewus interpretatief by die kenterrein van die Opvoedkunde betrokke raak en hom ten doel stel om normatiewe praktykrigtende kennisuitsprake te maak, van epistemologiese relativisme beskuldig kan word. 'n Verbrede begrip van rasionaliteit is dus noodsaaklik om onder andere normatiewe, gevoelsmatige en praktykrigtende kennisuitsprake in die Opvoedkunde, wat rationally in taal aangebied kan word, te akkommodeer.

- 'n Vierde kenmerk van die huidige wetenskapsbeoefening in die Opvoedkunde wat reeds deur die voorafgenoemde kenmerke geïmpliseer word, is dat die **huidige navorsingsmetodes van tradisionele navorsingsmetodes verskil in dié opsig dat die veelfasettige kenterrein van die Opvoedkunde kontekstueel-funksioneel geïnterpreteer word.** Wanneer die kennisuitsprake van 'n interpretatiewe kenbenadering teen dieselfde norm van objektiwiteit en rasionale verantwoordbaarheid as die kennisuitsprake van 'n tradisionele wetenskapsbenadering gemeet word, kan beskuldigings van epistemologiese relativisme gemaak word. Om aan die verwagting van objektiwiteit en 'n norm van rasionaliteit te voldoen, sowel as om by implikasie epistemologiese relativisme te vermy, is dit vir die opvoedkundige noodsaaklik om sy siening van rasionale verantwoordbaarheid te verbreed. 'n Verbrede beskouing van rasionaliteit is noodsaaklik omdat die metodes wat in 'n hermeneutiese, kontekstueel-funksionele kenbenadering aangewend word, op ander aspekte van rasionale verantwoordbaarheid aanspraak maak as waarop die kenbenaderings in die ontologiese kultuurdimensie aanspraak gemaak het. Volgens 'n tradisionele beskouing van rasionaliteit, wat kenmerkend van die kennisbenaderings van die ontologiese kultuurdimensie is, is dit nie

moontlik om interpretasie en normatiewe kennisuitsprake rasioneel te verantwoord en op objektiwiteit aanspraak te maak nie.

- Dit is kenmerkend van die huidige kenbenadering in die Opvoedkunde dat die **opvoedkundige hom ten doel stel om praktykriktende kennisuitsprake te maak**. Die praktykriktende kennisuitsprake van die opvoedkundige kan vanuit die wetenskapsfilosofiese perspektief van die tradisionele wetenskapsbenadering (soos wat dit in die ontologiese kultuurdimensie beoefen is), van epistemologiese relativisme beskuldig word. Beskuldigings van epistemologiese relativisme kan gemaak word omdat die opvoedkundige die wese van die kenobjek in sy funksie uitdruk en uiteraard dan ook normatiewe kennisuitsprake maak. Die normatiewe aard van kennisuitsprake soos wat dit in die funksionele en stochasties-fraktale kultuurdimensies voorkom, word nie in 'n tradisionele beskouing van rasionaliteit in ag geneem nie. Dit blyk daarom dat 'n verbrede begrip van rasionaliteit in die Opvoedkunde noodsaaklik is, indien die opvoedkundige terselfdertyd aan die verwagting van praktykgerigtheid, objektiwiteit en 'n kriteria van wetenskaplikheid van kennisuitsprake, naamlik rasionaliteit, wil voldoen (verwys ook na 2.7.6 in dié verband).

Samevattend dus, in die woorde van Van Manen (1990:17): "... a human science that tries to do justice to the full range of human experience cannot operate with a concept of rationality that is restricted to a formal intellectualist interpretation of human reason." ¹⁰

Vervolgens sal die kenbenaderings van die Eksistensiële Fenomenologie en Habermas se Teorie van Kommunikatiewe Rasionaliteit, wat met 'n verbrede siening van die konsep rasionaliteit verband hou, bespreek word. Die kenbenaderings van die Eksistensiële Fenomenologie en Habermas word as uitgangspunte vir die bespreking van 'n verbrede begrip van rasionaliteit in die Opvoedkunde gebruik, omdat die mensbeskouings van die Eksistensiële

¹⁰

Van Manen (1990:15) verwys ook na Gadamer (1975) en Ricoeur (1971) wat argumenteer dat 'n verbrede begrip van rasionaliteit in die menswetenskappe nodig is.

Fenomenologie en Habermas gemeen het dat dit bepaalde kenmerke van menswees uitlig en dit in verband met rasionaliteit bring. Die genoemde werkswyse vind aansluiting by Van Niekerk (1992) wat ook die uitgangspunte van die Eksistensiële Fenomenologie en Habermas gebruik om 'n verbrede begrip van rasionaliteit te omskryf.

4.6 DIE EKSISTENSIËLE FENOMENOLOGIE EN 'N VERBREDE BEGRIP VAN RASIONALITEIT

In die voorafgaande bespreking van die noodsaaklikheid van 'n verbrede begrip van rasionaliteit in die Opvoedkunde, het dit duidelik geblyk dat 'n verbrede begrip van rasionaliteit wat ook die ideologiese, normatiewe en interpretatiewe aspekte van kennisuitsprake in die Opvoedkunde kan akkommodeer, noodsaaklik is. In dié opsig word by die kennisbeskouing van die Eksistensiële Fenomenologie aangesluit. In die bespreking wat volg sal aangetoon word dat 'n verbrede begrip van rasionaliteit in die Opvoedkunde, aansluiting vind by die grondliggende beskouings van die Eksistensiële Fenomenologie, naamlik dat enige opvoedkundige navorsing voorafgegaan word, deur 'n voorwetenskaplike interpretasie van die kenterrein van die Opvoedkunde deur die opvoedkundige navorser, en dat kennisuitsprake aan intersubjektiewe kommunikasie onderwerp behoort te word.

Die Eksistensiële Fenomenologie het in reaksie teen die Scientisme ontstaan wat die feitlike (empiriese) as die enigste bron van betroubare kennis van die werklikheid beskou (Van Niekerk, 1992:172). Volgens die Eksistensiële Fenomenologie is die positivistiese en die kritiese rasionaliste skuldig aan Scientisme (vergelyk 2.4). In dié opsig verskil die kenbenadering van die Eksistensiële Fenomenologie van kenbenaderings wat in die ontologiese kultuurdimensies gevolg is.

Die Eksistensiële Fenomenologie kan van die Fenomenologie onderskei word in dié opsig dat laasgenoemde in die kognitiewe domein bly (wat kenmerkend van die kenbenaderings van die ontologiese kultuurdimensie is), terwyl die

eersgenoemde die kognitiewe domein van kennis oorskry. Vandenberg (1979:167) bevestig hierdie siening wanneer hy beweer dat die Eksistensiële Fenomenologie die volgende doen: "... hybrid, existential phenomenology, using phenomenological method to investigate the conditions of human existence in systematic ways, includes the affective and volitional domains." Kierkegaard (1948) wat as die eerste eksistensiële denker op fenomenologiese grondslag beskou kan word, het as motto gebruik: "Subjektiviteit is waarheid". In 'n tradisionele wetenskapsbenadering word kennisuitsprake soos byvoorbeeld die volgende aangetref: Sokrates is 'n man, of die aarde is rond. Die eksistensiële fenomenoloog sal hierdie uitsprake aanvaar mits dit aan intersubjektiewe verifikasie onderwerp word. Anders gestel: die Eksistensiële Fenomenologie beskou **objektiewe kennis as dit waaroor mense vanuit verskillende paradigmas saamstem**. Dit is derhalwe kennisuitsprake wat aan intersubjektiewe verifikasie onderwerp kan word, en waaroor 'n redelike groot groep mense kan saamstem. Wanneer interpretatiewe, normatiewe teorieë van opvoeding geformuleer word, is dit dus volgens die Eksistensiële Fenomenologie steeds moontlik om intersubjektiewe en geldige resultate te verkry.

In die lig van die voorafgaande bespreking is dit duidelik waarom Van Niekerk (1992:176) redelikheid in terme van die Eksistensiële Fenomenologie se beskouing daarvan soos volg omskryf: "Redelikheid is met ander woorde die aanvaarding van die verantwoordelikheid om in 'n nimmer aflatende gesprek met ander en met bereidheid tot verantwoording teenoor ander, die sin van die werklikheid so betroubaar moontlik aan die lig te bring". Die voorafgaande beskouings hou bepaalde implikasies vir wetenskapsbeoefening in die Opvoedkunde in.

Wanneer die opvoedkundige 'n bepaalde aspek van die kenterrein van die Opvoedkunde benader, interpreteer hy daardie aspek van die werklikheid teen die agtergrond van 'n bepaalde **verwysingsraamwerk**. In 3.7.4.3.2 is verwys na Kwant se omskrywing van die rol van die mens se sinhorison en na die rol wat dit in die voorafinterpretasie van die werklikheid speel, voordat 'n bepaalde teorie gevorm word. Die mens is in staat om vanuit sy bepaalde konteks

betekenis of sin toe te ken. Dit is 'n ontiese gegewene dat 'n mens aspekte van werklikheid om hom interpreteer en betekenis daaraan gee. In die Opvoedkunde beteken dit dat die mens as 'n keuse-uitoefenende, handelende wese erken sal word, en dat hy in staat is om as gevolg van sy opvoeding betekenis aan die wêreld om hom te gee. Die mens se **redelike vermoë word in die lig van sy keuse-moontlikhede en handeling in die wêreld gesien**. In dié opsig stig die mens vir homself 'n horison van betekenis. Vanuit die perspektief van die Eksistensiële Fenomenologie omskryf Van Niekerk (1980:200) die mens se rede as sy vermoë om sin te laat verskyn. In die Eksistensiële Fenomenologie word die begrip rede in verband met die vryheid van die mens se bestaanswyse gebruik (Van Niekerk, 1980:199). Die mens gee deur die gebruik van sy rede sin aan sy wêreld. In die lig van die voorafgaande bespreking is dit moontlik om tot die gevolgtrekking te kom dat dit **vir 'n mens moontlik is om sy sintoekening rasioneel te kan verantwoord**.

Teen die agtergrond van Kwant se standpunt betreffende die skepping van 'n betekenis-horison moet die voorafinterpretasie van 'n kenobjek nie noodwendig as irrasioneel gesien word nie. Dit is net nie noodwendig rasioneel-verantwoordbaar volgens die tradisionele beskouing van rasionaliteit soos wat dit byvoorbeeld deur die positivistiese en kritiese rasionaliste beskou is nie.

Namate daar vanaf 'n tradisionele beskouing van rasionaliteit wegbeweeg word, word toenemend erken dat 'n mens hom vanweë sy menslike gesitueerdheid **altyd in 'n situasie bevind** en dat hy bepaalde **grondliggende motiewe het wat hom in staat stel om as mens te kan funksioneer en homself in verhoudinge met ander te kan handhaaf** (byvoorbeeld God, of 'n godheid, mense en dinge (of sake).¹¹ In hierdie verhouding met homself en met dinge om hom is 'n mens ook in staat om betekenis toe te ken, onder andere deur middel van interpretasie, wat met 'n mens se taalgebruik en rasionele vermoëns verband hou. Die aard van die situasie waarin 'n mens homself bevind, is nie

¹¹

Volgens Estes (1970:151) is die gedagte dat 'n mens betekenis toeken as gevolg van sy verhouding met ander, 'n sentrale idee van die Eksistensiële Fenomenologie. Hy stel dit soos volg: "Meaning is (therefore) always relational or referential."

'n vanselfsprekende gegewene nie. Omdat 'n mens iemand anders nodig het om hom te help om sy situasie te interpreteer, is opvoeding moontlik. Die **interpretasie-gebeure** hang dus ten nouste met die **opvoedingsgebeure** saam. Wanneer opvoeding plaasvind, gebruik die opvoeder onder andere taal om die betekenis van fasette van die werklikheid so betroubaar as moontlik aan die opvoedeling oor te dra. Wanneer opvoeding plaasvind, glo die opvoeder immers dat dit wat hy aan die kind oordra, verantwoordbaar en waar is. Dit kan gebeur dat die opvoedeling op 'n stadium eis dat die opvoeder dit wat hy aan die opvoedeling oordra en interpreteer, aan die opvoedeling moet kan verantwoord. Die opvoeder sal dan intuïtief op die meta-norme van rasionaliteit wat sy taalgebruik en die interpretasie van die werklikheid onderlê, staat maak. Dit is dus 'n menslike gegewene dat taal, interpretasie en redelikheid met meta-norme van rasionaliteit saamhang. Ook die wetenskaplike wend hierdie norme aan wanneer hy aspekte van die werklikheid vanuit sy bepaalde paradigma benader. Dit beteken met ander woorde dat die voorafinterpretasie van 'n kenterrein grondliggend tot wetenskaplik-verantwoordbare navorsing daarvan is. Vandenberg (1987:222) meen dat dit deur die metodes van die Eksistensiële Fenomenologie moontlik is: "... to articulate educational problems in their existential matrix." Die konteks van die opvoedingsprobleem word dus deur die opvoedkundige navorser erken.

Na aanleiding van die kontekstualiteit van 'n kenterrein identifiseer Estes (1970:156) drie kriteria wat vanuit 'n eksistensiële-fenomenologiese perspektief onder andere op opvoedkundige teorievorming van toepassing gemaak kan word, naamlik: 'n Mens se handeling is altyd intensioneel op 'n ander gerig; kennis word as 'n produk van intersubjektiewe ooreenkoms gesien (mense besluit met ander woorde wat geken kan word); en 'n openheid bestaan ten opsigte van die ander wat geken kan word.

Teen die agtergrond van die voorafgaande beredeneringe oor 'n mens se gesitueerdheid en vermoë om te kan interpreteer en homself rasioneel deur taal te verantwoord, kan gesê word dat **wetenskapsbeoefening nie vir 'n mens primêre toegang tot die werklikheid bied nie**. Wetenskapsbeoefening

veronderstel 'n oorspronklike interpretasie van gebeure waarin die werklikheid reeds vir ons tot sin gekom het en ter sprake gebring is (Van Niekerk, 1992:173). Wanneer die opvoedkundige navorsing onderneem, het hy in die eerste plek reeds deur middel van taal as subjek met objekte rondom hom in interaksie verkeer. Dit is so omdat dit slegs vir die mens moontlik is om deur middel van taal 'n kenobjek te benader. Die kenobjek bestaan eers en dan gebruik 'n mens taal om daardie kenobjek te ken. Dit is dus vanuit hierdie taalmatige interpretasie van die werklikheid wat die mens begin om wetenskap te beoefen. Die opvoedkundige se taalmatige interpretasie van 'n bepaalde studieterrein is nie noodwendig relativisties nie, omdat daar (soos reeds genoem) meta-norme van interpretasie bestaan, wat met die navorser se taalgebruik en rasionaliteit van sy kennisuitsprake verband hou. Wanneer wetenskap beoefen word, word hierdie betekenis wat die mens reeds toegeken het, verfyn en gepresiseer (Van Niekerk, 1992:173, met verwysing na Kwant). Die opvoedkundige gebruik konsepte om aspekte van die werklikheid te klassifiseer en te kategoriseer (vergelyk in dié verband 3.7.2).

Na aanleiding van die voorafgaande bespreking van die Eksistensiële Fenomenologie kan die volgende slotopmerkings ten opsigte van 'n verbrede begrip van rasionaliteit in die Opvoedkunde gemaak word: Die mens ken betekenis aan sake toe vanuit 'n bepaalde **verwysingsraamwerk** waarin hy in 'n besondere **verhouding tot homself en ander** (God, 'n godheid, mense, objekte) om hom staan. Omdat die mens deur sy rede sin aan homself en ander sake om hom toeken, is hy in staat om sy **sintoekenning redelik (rasioneel) te verantwoord**. Dit vloei logies hieruit voort dat kennisuitsprake wat dan deur mense as rasioneel verantwoordbaar beskou word, kennisuitsprake is wat 'n mens **intersubjektief** (met ander woorde deur middel van kommunikasie tussen mense, deur middel van taal) kan verantwoord. Interpretatiewe kennisuitsprake wat onder andere sintoekenning behels (byvoorbeeld kennisuitsprake van normatiewe aard), kan rasioneel deur middel van taal in gesprek verantwoord word. Die **intermenslike kommunikasie is moontlik omdat daar bepaalde meta-norme van taalgebruik bestaan, wat met interpretasie en rasionaliteit verband hou**. (Die stelling sluit by 4.4 aan waar genoem is dat rasionele

kennisuitsprake deur die verantwoording aan ander deur middel van taal gekenmerk word).

Vervolgens sal dié aspek van Habermas se Teorie van Kommunikatiewe Rasionaliteit wat by die bogenoemde beskouings van die Eksistensiële Fenomenologie aansluiting vind, bespreek word, naamlik dat mense deur middel van taalgebruik 'n **gemeenskaplike realiteit** kan identifiseer wat ook as 'n vertrekpunt in wetenskaplike gesprekvoering kan dien en wat objektiewe kennisuitsprake moontlik maak.

4.7 HABERMAS SE TEORIE VAN KOMMUNIKATIEWE RASIONALITEIT EN 'N VERBREDE BEGRIP VAN RASIONALITEIT

4.7.1 AGTERGROND WAARTEEN DIE TEORIE VAN KOMMUNIKATIEWE RASIONALITEIT GEVORM IS

Net soos wat in die Eksistensiële Fenomenologie gedoen word, wil Habermas ook aantoon dat die verstaan van die eiesoortigheid van die mens 'n **meer genuanseerde verstaan van rasionaliteit vereis as wat dit in die tradisionele wetenskapsbenadering die geval was** (Van Niekerk, 1992:180). In Habermas se *Knowledge and Human Interests* (1972) lê hy die belange wat onderliggend aan alle kennisideale is bloot, en wys hy daarop dat kennis nooit 'n suiwer weerspieëling van die werklikheid is nie. Volgens Romm (1987:179-180) beweer Habermas dat die feit dat die "objektiewe wetenskap" in gebreke bly om die belange wat hom in werklikheid lei, te erken, tot gevolg het dat die kennis wat deur wetenskapsbeoefening voortgebring word, 'n onnodige beperking op die mensdom uitoefen. Menslike doelstellings wat agter die opbou van kennis lê,

moet volgens Habermas openbaar gemaak en aan debat onderwerp word. So 'n debat kan 'n samelewing van "verwonge kommunikasie" bevry.¹²

Habermas onderskei drie soorte menslike doelstellings wat kennisverwerwing onderlê en wat elkeen verskillende soorte wetenskaplike metodologieë vereis. Ewert (1991:347) sit Habermas se onderskeiding tussen drie soorte kennisbelange, mag en die verband met wetenskapsbeoefening soos volg uiteen:

Interest	Knowledge	Medium	Science
Technical	Instrumental (causal explanation)	Work	Empirical-analytic or natural sciences
Practical	Practical (understanding)	Language	Hermeneutic or interpretative sciences
Emancipatory	Emancipatory (reflection)	Power	Critical Sciences

Figuur 4.1 Die verband tussen kennisbelange, mag en wetenskapsbeoefening (Ewert, 1991:347)

Die bogenoemde kennisbelange soos deur Habermas omskryf, hou met die kenbenaderings van die ontologiese, funksionele en stochasties-fraktale kultuurdimensies soos in Hoofstuk Twee geïdentifiseer, verband. Die **tegniese kennisbelang** hou met die **ontologiese kenbenadering** in die Opvoedkunde verband, wat verklaring van die kenobjek ten doel stel. Epistemologiese relativisme kom nie ter sprake wanneer wetenskap met 'n tegniese kennisbelang beoefen word nie, omdat daar 'n duidelike **afstand** tussen die navorser en die kenterrein is. Die **praktiese kennisbelang** hou met die wetenskapsbenadering van die **funksionele kultuurdimensie** verband. Epistemologiese relativisme

¹²

Die moontlikheid dat mense met mekaar kan kommunikeer, bestaan nie in 'n universele meta-taal self nie, maar in die aard van die kommunikatiewe handeling tussen mense, wat daarop neerkom dat mense met mekaar kommunikeer omdat interpretasie deur middel van taal moontlik is en die interpretasie deur middel van taal deur sekere meta-norme onderlê word (Van Niekerk, 1994:15).

kom ter sprake omdat die navorser die kenterrein interpreteer en normatiewe, praktykriktende kennisuitsprake maak. Kennis wat interpreterend ter wille van praktykriktiging ingewin word en die veelfasettigheid van die kenterrein in onder andere wetenskaplike gesprekvoering in ag neem, beklemtoon die rol van die individu in wetenskapsbeoefening (vergelyk in dié verband Figuur 2.3). Sodoende kom epistemologiese relativisme ook in die **stochasties-fraktale kultuurdimensie** (wat met die **emansipatoriese kennisideaal** verband hou), ter sprake.

Teen dié agtergrond van Habermas se identifisering van kennisbelange word sy kritiek teen 'n positivistiese kenbenadering uitgespreek. Habermas se kritiek teen die wetenskapsbenadering van die positivist is dat dit op 'n beginsel gebaseer is wat die ondersoekveld van wetenskap tot die sintuiglike beperk. Die positivist het volgens Habermas geen manier om dit waaruit hulle sê die werklikheid bestaan, en wat as studieveld afgegrens word, te verantwoord nie, behalwe om daarop aanspraak te maak dat die empiriese wetenskappe 'n navorser toegang tot die spesifieke terrein verleen (Romm, 1987:181; Hesse, 1982:99). Die empiriese wetenskaplike kry volgens Habermas (1972:133) dus net 'n greep op 'n aspek van die werklikheid wat hy self gekonstrueer het. Die kennis wat ingewin word op dié manier is volgens Habermas gerig op moontlike tegnologiese kontrole en kan aangewend word om die status quo van wetenskapsbeoefening ter wille van tegniese belang voort te sit. Dit is moontlik omdat wetenskapsbeoefening binne die grense van wetmatigheide, wat deur die samelewing daargestel is, beoefen word. McCarthy (1984:ix) verwys in dié opsig na Habermas se siening dat die mens in staat is om kennis van 'n kontingente omgewing in te win en om dit effektief te benut deur 'n intelligente aanpassing en deur die omgewing te manipuleer. Habermas noem dié menslike handeling (wat met 'n tradisionele wetenskapsbenadering geassosieer word) 'n kognitief-instrumentele model van rasionaliteit. As teenpool vir die konsep kognitief-instrumentele rasionaliteit ontwikkel Habermas die konsep **kommunikatiewe rasionaliteit**.¹³

¹³

In die lig daarvan dat Habermas wetenskaplike ondersoek met kommunikasie oor objekte, waardes en selfs estetiese ervaring kombineer, noem Dallmayr (1988:554) Habermas "... a friendly epistemologist".

Teenoor 'n kognitief-instrumentele kennisbenadering kan 'n navorser se kennisverwerwing ook deur 'n emansipatoriese belang gelei word, wat die navorser in staat stel om die **ware aard van die werklikheid** te verstaan. Dit is moontlik deur **kommunikatiewe rasionaliteit**. 'n Mens is, volgens Habermas, in staat om self 'n aandeel in sy toekoms te hê, deur van beperkende wetmatighede bewus te raak en homself daarvan los te maak. Soos vroeër in die onderhawige bespreking aangetoon, hou 'n emansipatoriese kennisideaal met die funksionele en stochasties-fraktale kultuurdimensies verband, waarin die rol van die individu beklemtoon word. Omdat die individu se kontekstuele interpretasie van 'n kenterrein deur 'n emansipatoriese kennisideaal beklemtoon word, kan aansprake op epistemologiese relativisme gemaak word.

Volgens Habermas is die streng onderskeid wat in 'n positivistiese wetenskapsbenadering tussen **feite en waardes** getref word, ongegrond. Feite word volgens die tradisionele wetenskapsbenadering as onafhanklik van die waarnemer gesien, terwyl waardes aan die verwysingsraamwerk van die waarnemer gekoppel word. Volgens Habermas is feite en waardes afhanklik van mekaar vir hulle bestaan. Die "feite" in die wetenskaplike sfeer word op grond van die norme wat die wetenskaplike gemeenskap gebruik, gekonstitueer om "feite van blote skimme te differensieer" (Habermas, 1978:213). "Norme" is weer van feite afhanklik vir hulle aanvaarding en bestaan deurdat die kritiese bespreking van norme altyd 'n beroep op die sogenaamde feite insluit (Habermas, 1978:213, aangehaal en bespreek deur Romm, 1987:184). Volgens Habermas (1978:214) is die logiese struktuur wat gebruik word om feite en norme (of waardes) krities te oorweeg, presies dieselfde. Habermas wil dus die onderskeid tussen feite en waardes ophef, en daarmee saam ook volgens Roderick (1985:203) die **normatiewe komponente** wat in teorieë teenwoordig kan wees, verantwoord. Die opheffing van die onderskeid tussen feite en waardes gaan ook met die opheffing van 'n onderskeid tussen **teorie en praktyk** gepaard. Uit die volgende aanhaling van Habermas (1985:208) blyk dit dat hy praktyk (konteks) en waardes in noue verbondenheid met mekaar beskou:

*... I take as my starting point that facts, norms, and subjective experiences have their **originary** locus in "their" corresponding worlds (objective, social, or*

subjective), and, in the first instance, are accessible, or identifiable, only from the perspective of an actor who takes a corresponding attitude (be it objectivating, norm-conforming, or expressive).

Habermas (1972:197) kritiseer ook in dieselfde lig vir Dilthey (wie se werk aan die vroeë hermeneutiek verbind word). Hy sien Dilthey se objektivistiese selfbegrip steeds as 'n poging om die samelewing in 'n sekere rigting te stuur. Habermas verskil ook van Gadamer wat die standpunt huldig dat interpretasie in die dialoog tussen die interpreteerder en geïnterpreteerde getoets kan word, omdat Gadamer nie die magsverhouding wat "... heimlik in die simboliese struktuur van taal en handeling geïnkorporeer word", erken nie (Romm, 1987:189). Die basiese tekortkoming van Gadamer se argument, volgens Habermas, is dat Gadamer die aanname maak dat daar nie buite dialoog om enige norme is, waaraan die waarheid of valsheid van die "konsensus" gemeet kan word nie (Romm, 1987:189; McCarthy, 1980:76). Dit is vir Habermas belangrik dat **norme wat buite dialoog om bestaan, geïdentifiseer word**, sodat dit wat kommunikasie tussen die interpreteerder en geïnterpreteerde kan verwring, openbaar gemaak sal word. Harris (1992:120) stem onder andere met Habermas saam dat daar 'n meta-hermeneutiese teorie behoort te bestaan "... which legitimates and regulates hermeneutics in just the manner Gadamer denies it is possible". Dit is teen die agtergrond van hierdie beskouing, naamlik dat daar meta-interpretatiewe norme bestaan, wat Habermas die konsep kommunikatiewe aksie ontwikkel, wat weer as agtergrond vir die teorie van kommunikatiewe rasionaliteit dien.

Habermas ontwikkel die konsep **kommunikatiewe aksie** wat hy as raamwerk gebruik om bepaalde begrippe van rede of rasionaliteit te heroorweeg en te herinterpreteer. Hy gebruik die konsep **kommunikatiewe aksie** om die verband tussen die konsepte **rasionaliteit** en **aksie** te omskryf. Rasionaliteit word as 'n kenmerk van handeling of aksie beskou. Habermas (1984:397) verwoord die verband tussen rasionaliteit en "kommunikatiewe aksie" soos volg:

If we assume that the human species maintains itself through the socially coordinated activities of its members and that this coordination has to be

established through communication aimed at reaching agreement-then the reproduction of the species also requires satisfying the conditions of a rationality that is inherent in communicative action (eie beklemtoning).

Uit bogenoemde aanhaling kan afgelei word dat daar, volgens Habermas, voorwaardes van rasionaliteit bestaan wat mense gehoorsaam wanneer hulle deur middel van taal met mekaar kan kommunikeer, hierdie voorwaardes staan as meta-norme bekend. Vir Habermas maak **teoretiese aansprake dus deel van taalhandelinge uit** (Van Niekerk, 1992:181).

Teen die agtergrond van 'n bespreking van Habermas se werk, omskryf Bubner (1982:47) "taal" soos volg:

Language is not only a logically structured system of sentences, not merely a self-sufficient nomenclature. Language is primordially concerned to communicate, and dialogue is its primordial form. Since every linguistic utterance receives its actual meaning in the to and fro of dialogue, every sentence reaffirms the idea of autonomous responsibility for all participants, speakers and listeners (eie beklemtoning).

Rasionaliteit en handeling sluit dus weer aan by 'n mens se vermoë om taal te kan gebruik, want volgens Habermas vind handeling plaas wanneer taal gebruik word. Die aanname wat hierdie verbandlegging onderlê, is dat 'n mens se vermoë om te kan kommunikeer met sy taalgebruik verband hou. Wanneer 'n mens deur middel van taal met ander kommunikeer, is sy taalgebruik daarop afgestem dat ander mense hom sal verstaan. Met die grondliggende **aanname dat taal, handeling en rasionaliteit verband hou, ontwikkel Habermas die Teorie van Kommunikatiewe Rasionaliteit.**

Dit is teen hierdie agtergrond wat Habermas in sy latere werk *Theorie des Kommunikativen Handelns*, Band 1 (1981) 'n Teorie van Kommunikatiewe Rasionaliteit ontwikkel wat nie langer verbind word aan en beperk word deur die subjektiewe en individualistiese premisse van die moderne filosofie en sosiale teorie nie (McCarthy, 1984:vi). Habermas bied 'n alternatief vir 'n tradisionele

wetenskapsbenadering aan sonder hom aan epistemologiese relatiwiteit of relativisme skuldig te maak.¹⁴

4.7.2 DIE TEORIE VAN KOMMUNIKATIEWE RASIONALITEIT

Volgens Habermas maak 'n mens op rede (rasionaliteit) aanspraak wanneer hy 'n taaluiting maak. Die konsep kommunikatiewe rasionaliteit word gevorm in die lig daarvan dat dit vir mense moontlik is om mekaar te verstaan wanneer hulle met mekaar kommunikeer. Kommunikatiewe rasionaliteit verwys eerstens na **verskillende vorme van diskursiewe rasionaliteit** wat logiese, beredeneerde, geldigmakende aansprake bevat. Die aansprake op geldigheid karakteriseer (verteenwoordig) verskillende kategorieë van kennis wat in simboliese uitdrukkings vergestalt word (Habermas, 1984:75). Tweedens verwys kommunikatiewe rasionaliteit ook na die **verhoudings tot die wêreld wat "kommunikatiewe akteurs"** inneem, wanneer hulle op die geldigheid van hulle uitdrukkings aanspraak maak (Habermas, 1984:75).

Daar is 'n rasonele dryfkrag (motivering) wat aan die werk is wanneer mense met mekaar kommunikeer. Habermas (1984:302) stel dit soos volg:

*...a speaker can **rationally motivate** a hearer to accept his speech act offer because on the basis of an internal connection among validity, validity claim, and redemption of validity claim-he can assume the **warranty** (Gewahr) for providing, if necessary, convincing reasons that would stand up to a hearer's criticism of the validity claim.*

Habermas huldig die beskouing dat die mens se vermoë om te kan kommunikeer 'n universele kern het. Daar bestaan basiese strukture en fundamentele reëls (meta-norme of voorwaardes) wat alle mense moet kan beheers, wat saam met 'n mens se vermoë om taal te kan gebruik, gegee is. Kommunikatiewe vaardighede ("communicative competence") is meer as om grammaties korrekte

¹⁴

Giddens (1985:97) noem dat Habermas in 'n sekere opsig "stroom op" is: "... he proposes universal criteria of reason at a time when relativistic styles of thought have become fashionable in various areas of intellectual discourse."

sinne te kan produseer. Wanneer 'n mens praat, tree hy in 'n besondere verhouding tot die wêreld om hom, tot ander subjekte, sy intensies, gevoelens en begeertes. Met betrekking tot elkeen van hierdie genoemde aspekte maak die mens voortdurend uitsprake (gewoonlik is dit slegs implisiet) oor die geldigheid van wat hy sê. Kennisuitsprake met betrekking tot subjekte, die navorser se intensies, gevoelens en begeertes impliseer of vooronderstel byvoorbeeld aansprake met betrekking tot die waarheid van wat die navorser met betrekking tot die objektiewe wêreld sê. McCarthy (1984:xi) stel dit soos volg: "In each of these dimensions it is possible to reach agreement about disputed claims by way of argument and insight, referring to the force of reason or grounds."

Omdat daar basiese universele strukture of fundamentele reëls bestaan (dit word met ander woorde deur alle mense "erken" of "gehoorsaam" wanneer hulle taal gebruik), **oorskry hierdie voorwaardes (meta-norme) individuele kontekste soos teoretiese raamwerke of paradigmas.** Habermas beskou die universele voorwaardes (meta-norme) wat rasionele taalgebruik onderlê, as **neutraal**. Hy beskou meta-norme as neutrale voorwaardes omdat dit nie met magsverwerwing in wetenskapsbeoefening verband hou nie - dit wil sê dit bestaan "buite-om" tussenmenslike kommunikasie. Hierdie meta-norme van rasionaliteit bly dus onaangeraak deur enige magspel omdat dit 'n ontiese gegewene is wat deel vorm van alle mense se rasionele uitdrukking deur middel van taal. Habermas (aangehaal deur Romm, 1987:192) wys daarop dat die huidige omstandighede in die samelewing nie geskik is om sy teorie te bewys nie, omdat verwronge kommunikasie nog steeds in die samelewing voorkom. Omdat dit op grond van meta-norme van rasionaliteit vir mense moontlik is om met mekaar te kan kommunikeer, is dit ook vir navorsers (ook opvoedkundige navorsers) moontlik om met mekaar te kan kommunikeer en toenemend objektiewe kennisuitsprake te maak. In 3.5 is aangetoon, en daar is by herhaling weer daarna verwys, dat die konsepte epistemologiese relativiteit en relativisme dikwels as teenpool vir objektiwiteit gebruik word. Habermas se Teorie van Kommunikatiewe Rasionaliteit kan dus as teenargument gebruik word, omdat objektiewe kennisuitsprake volgens die Teorie van Kommunikatiewe Rasionaliteit wel

moontlik is. In 4.9.1 word oor hierdie aspek in opvoedkundige navorsing uitgebrei.

Dit is nodig om op hierdie stadium weer na die beskouings van die Eksistensiële Fenomenologie te verwys, naamlik dat die wetenskaplike se bestudering van die werklikheid deur 'n **voorafinterpretasie** daarvan voorafgegaan word. Volgens Habermas geskied interpretasie van die werklikheid dus deur **middel van taal, wat weer met rasionaliteit verband hou** (vergelyk 4.3.2).

Alhoewel die voorafinterpretasie van 'n kenterrein die kenbenadering van die opvoedkundige navorsers ten grondslag lê, beteken dit nie dat interpretasie van kenobjekte vasstaande of rigied is nie. Die meta-norme wat interpretasie onderlê is egter meer vasstaande as interpretasie self, omdat dit menslike interpretasie van kenterreine deur middel van taal ten grondslag lê en kontekste kan oorskrei. Omdat hierdie meta-norme bestaan, is dit vir navorsers vanuit verskillende teoretiese verwysingsraamwerke moontlik om met mekaar te kan kommunikeer.

Dit is moontlik dat aansprake op die geldigheid van uitsprake gekritiseer, weerspreek, verdedig of hersien kan word. Een wyse waarop uitsprake weerlê kan word, is volgens die tradisionele konsep van rasionaliteit, dat rede vir rede weerlê word. Dit is na hierdie ervaring van wederdysydse begrip in kommunikasie wat vry van dwangmaatreëls is, wat Habermas verwys wanneer hy sy konsep van rasionaliteit ontwikkel (McCarthy, 1984:x). Die kernidee in Habermas se siening van verstaan (understanding, Verständigung) is **die moontlikheid dat redes of gronde aangevoer kan word om intersubjektiewe herkenning vir kritiseerbare aansprake op geldigheid te kry**. Dit is vir mense met uiteenlopende kennisuitsprake moontlik om uiteindelik saam te stem omdat hulle kan argumenteer en aansprake op grond van die rasonele verantwoordbaarheid van hulle oortuigings kan maak.

Vir Habermas is die sleutel tot die bereiking van begrip ("reaching of understanding", Verständigung) dus die moontlikheid om redes (Begründung) of gronde te gebruik om intersubjektiewe herkenning van kritiseerbare,

geldigheidsaansprake te verkry. Habermas gebruik die konsep "begründung" in die swakker sin, naamlik dat redes vir 'n aanspraak gegee word, wat deur bepaalde argumente of bewyse gestaaf word. Dit word nie in die fundamentalistiese sin van die woord gebruik nie, naamlik dat 'n kennisaanspraak op een of ander onwrikbare, onweerlegbare gronde gemaak word nie (McCarthy, 1984:403).

Tot dusver is daar in die onderhawige hoofstuk uitgelig waarom 'n verbrede beskouing van rasionaliteit in die Opvoedkunde noodsaaklik is. Die kenbenaderings van die Eksistensiële Fenomenologie en Habermas is daarna beskryf. Uit die kenbenadering van die Eksistensiële Fenomenologie het dit geblyk dat die mens deur sy rede sin toeken en dat hy in staat is om die **sintoekenning rasioneel** aan ander deur middel van taal te kan **verantwoord**. In Habermas se Teorie van Kommunikatiewe Rasionaliteit word daarop aanspraak gemaak dat die mens se vermoë om met mekaar te kan kommunikeer 'n **universele kern** het. Die universele kern stel mense in staat om oor verskillende grense heen met mekaar te kommunikeer en word as sogenoemde meta-norme van interpretasie, wat met taal en rasionaliteit verband hou, benoem. Teen dié agtergrond sal 'n verbrede begrip van rasionaliteit vervolgens omskryf word en die implikasies van 'n verbrede begrip van rasionaliteit vir die Opvoedkunde ten slotte bespreek word.

4.8 'N VERBREDE VERSTAAN VAN DIE KONSEP RASIONALITEIT

Dit is vir 'n mens moontlik om te besin oor die wyse waarop hy dink en waarop hy kennisuitsprake verantwoord. Daarom is dit moontlik om sekere tekortkominge in 'n tradisionele benadering tot die konsep rasionaliteit te identifiseer en aan te toon dat 'n verbrede beskouing van rede ook in die Opvoedkunde nodig is. **Rasionaliteit** is in 'n **tradisionele wetenskapsbenadering** dikwels gelyk gestel aan **intellektualiteit, Positivisme, Scientisme en die uitsluiting van intuitiewe en ervaringsaspekte van kennisuitsprake**. In 'n verbrede

begrip van rasionaliteit word die intuïtiewe en ervaringsaspekte van kennis ook as rasioneel-verantwoordbaar gesien. Van Manen (1990:16) stel dit dat 'n verbrede begrip van rasionaliteit: "... does not make unbridgable distinctions between fact and value, the empirical and the normative." Die **onderskeid** wat in die tradisionele kenbenadering **tussen feite en waardes** gemaak is, word deur 'n verbrede begrip van rasionaliteit opgehef.

In aansluiting by die beredenering dat rasionaliteit (of redelikheid) 'n menslike eienskap is (vergelyk 4.3) word taalgebruik en **interpretasie** ook in 'n verbrede verstaan van die konsep rasionaliteit ingesluit. Wanneer die opvoedkundige 'n bepaalde faset van die werklikheid interpreteer, vind daar 'n bepaalde "ontmoeting" tussen hom en die werklikheid plaas. In die ontmoeting met die werklikheid kry die werklikheid vir die opvoedkundige navorser betekenis. Dit is hierdie ontmoeting met die werklikheid, wat in 'n verbrede begrip van rasionaliteit erken word. Daarmee word die volgende bedoel: Wanneer 'n navorser rasioneel oor 'n bepaalde kenobjek dink, interpreteer hy dit waaroor hy dink deur middel van taal. Die moontlikheid dat 'n mens homself redelik deur middel van taal kan uitdruk, is 'n vermoë van 'n mens wat saam met menswees gegee is, 'n ontiese gegewene. Die navorser is in staat om met ander oor sy bevindinge en interpretasies te praat omdat daar **meta-norme van interpretasie, wat deur middel van taal plaasvind, bestaan**. Omdat daar meta-norme van interpretasie bestaan, **wat met die rasionele verantwoording van kennis deur middel van taal verband hou**, kan gesê word dat die meta-norme van interpretasie ook as **kriteria vir rasionele verantwoordbaarheid aangewend word wanneer navorsers met mekaar in gesprek tree**. Omdat hierdie meta-norme van interpretasie bestaan, wat ook as kriteria vir rasionaliteit aangewend kan word, is dit ook vir navorsers moontlik om met mekaar **in gesprek te tree en objektiewe kennisuitsprake te maak**. 'n Navorser is dus in staat om die **konteksbeperktheid** van sy eie paradigma te **oorskrei** en met ander in gesprek te tree, omdat daar meta-norme van interpretasie bestaan, wat met kriteria vir rasionele verantwoordbaarheid verband hou. 'n Navorser (ook die opvoedkundige) se navorsing en teorievorming wat daaruit voortspruit, sal uit die aard van sy menslike gesitueerdheid altyd **konteksgebonde** wees, maar nie

noodwendig **konteksbeperk**, subjektief en relativisties nie. In die volgende aanhaling van Eisner (1979:214) word die navorsers se "ontmoeting" (of interaksie) met die werklikheid en die interpretasie daarvan beklemtoon:

Does objective mean that one has discovered reality in its raw, unadulterated form? If so the conception of objectivity is naive. All of us construct our conception of reality by interacting with the environment And that construction is influenced by our previous experience, including our expectations, our existing beliefs, and the conceptual tools through which our objective conditions are defined (eie beklemtoning).

Na aanleiding van die bogenoemde aanhaling kan enkele opmerkings met betrekking tot opvoedkundige navorsing gemaak word. Wanneer 'n opvoedkundige objektiewe kennisuitsprake maak, behels dit noodwendig dat hy die aspek van die werklikheid wat hy wetenskaplik navors vanuit sy menslike grondsituasie interpreteer. Dit is dus nie vir die opvoedkundige moontlik om 'n kenobjek in sy "raw, unadulterated form" te ken nie, so 'n beskouing van kennisverwerwing is naïef. Die opvoedkundige is in 'n bepaalde **interaksie** met sy kenterrein. Die aard van die opvoedkundige se interaksie met sy kenterrein word onder andere gekleur deur sy vorige ervaring, verwagtinge, oortuigings en die konseptuele boustene (konsepte) wat hy gebruik om teorieë te vorm.

'n Verbrede verstaan van rasionaliteit impliseer ook dat die **doel van wetenskapsbeoefening breër gesien** word as wat dit in die kenbenadering van die ontologiese kultuurdimensie die geval was. Bo en behalwe **verstaan en verklaar**, word die klem ook in die huidige wetenskapsbenadering op die **interpretering** van studie-objekte geplaas.

Interpretasie as wyse waarop die opvoedkundige aspekte van die kenterrein van die Opvoedkunde kan begryp, is juis die uitgangspunt waarop 'n verbrede begrip van rasionaliteit gebou word. Dit is nie vir die opvoedkundige moontlik om die kenterrein van die Opvoedkunde werklik te verstaan, sonder om dit ook te interpreteer nie. Husserl (na verwys in Van Niekerk, 1980:195) stel dit dat die "syn" met die "sin" saamval.

Wanneer 'n verbrede begrip van rasionaliteit in die opvoedkundige se wetenskapsbenadering dus voorgestaan word, word 'n prosedure van kennisverwerwing in die Opvoedkunde, naamlik 'n **interpreterende, kontekstueel-funksionele kenbenadering** voorgestaan en verantwoord teen die norm van rasionele verantwoordbaarheid. Die wetenskaplikheid van die navorsingsaktiwiteite van die opvoedkundige word ook by implikasie deur 'n verbrede begrip van rasionaliteit verantwoord. Die navorsingsaktiwiteite van opvoedkundiges wat interpreterend kontekstueel-funksioneel te werk gaan, het reeds van 'n tradisionele ontologiese wetenskapsbenadering wegbeweeg. By implikasie verskil die opvoedkundige navorser wat 'n verbrede begrip van rasionaliteit voorstaan, se siening van die aard van wetenskap van die tradisionele beskouing van die taak van wetenskapsbeoefening.

'n Verbrede begrip van rasionaliteit maak voorsiening vir die totaliteit van prosedures waarop oordele en handelwyses wat in al die verskillende relasies waarin 'n mens in die werklikheid staan, verantwoord word (Van Niekerk, 1980:160). In 'n verbrede begrip van rasionaliteit word erken dat die mens se waarneming aan 'n bepaalde teoretiese raamwerk verbind is, maar dat objektiewe kennisuitsprake tog moontlik is omdat die mens deur middel van taal betekenis aan sake om hom toeken. Wanneer 'n verbrede begrip van rasionaliteit voorgestaan word, is dit egter nodig om tussen **konteksgebondenheid** en **konteksbeperktheid** te onderskei. Kennis word daarvan geneem dat kennisuitsprake aan die konteks waarin dit gemaak word gebonde is, maar dat dit nie noodwendig tot die konteks beperk hoef te bly nie, en aantygings van epistemologiese relatiwiteit nie noodwendig waar is nie.

Die rasionele verstaan van 'n kenobjek word as meer as 'n sintuiglik-verantwoordbare handeling beskou; dit is 'n aktiewe handeling waarin die navorser antisipeer (hy koester sekere verwagtinge wat hy rationeel kan verantwoord) en deur middel van taal interpreteer deur die terrein van die kenobjek te betree. 'n Verbrede begrip van rede moet daarvoor voorsiening maak dat: "... die rede nie net 'krities' funksioneer nie, maar ook luisterend of

vernemend, dat die rede so gestruktureer is dat die proses van regverdiging en toetsing êrens moet ophou" (Van Niekerk, 1980:161).

Nog 'n kernkonsep wat deur 'n verbrede begrip van rasionaliteit geïmpliseer word, is **verantwoording**. Van Niekerk (1980:169) noem dat verantwoording dan onmiddellik weer die "... inter-subjektiewe verkeer van gesprek tussen mense" veronderstel. Wanneer die onderliggende rasionaliteit wat kommunikeerbaarheid onderlê, ontken word, loop dit op die absurde uit. In die absurde teater word die punt geïllustreer. Beckett (1965:42-45) toon byvoorbeeld die absurditeit wat ontstaan wanneer mense nie aan die meta-norme van rasionaliteit, wat met interpretasie en taal verband hou, gehoorsaam bly nie, in 'n absurde monoloog van 'n karakter, Lucky aan: "Given the existence as uttered forth in the public works of Puncher and Wattman of a personal God quaquaquaqua with white beard quaquaquaqua outside time without extension" Omdat die moontlikheid bestaan dat ons met mekaar kan praat, moet ons dus aanneem dat mense tot rasionele kennisuitsprake in staat is. Van Niekerk (1980:160) haal in dié verband vir Van Peursen (1985:125) aan wat noem dat redelikheid te doen het met die wyse waarop 'n mens jou uitsprake en handelwyses in kommunikasie met ander mense verantwoord. Botha (1983:32) stel dit só: "... rasionaliteit is 'n noodsaaklike voorvereiste vir menslike kommunikasie en verstaanbaarheid." Omdat mense met mekaar kan praat, is dit moontlik om ook te kan objektiveer en sake te kan kritiseer. Omdat rasionaliteit 'n noodsaaklike voorwaarde vir menslike kommunikasie is, word dit gestel dat daar sekere meta-norme bestaan wat rasionele interpretasie moontlik onderlê. Die moontlikheid vir rasionele verantwoordbaarheid van objektiewe interpretasie, is ook in hierdie meta-norme geleë.

Die interpretasie van kenobjekte deur middel van taal geskied dus teen die agtergrond van bepaalde meta-norme van rasionaliteit. Die meta-norme van rasionaliteit wat interpretasie en taal onderlê, is saam met menswees gegee. Omdat taalgebruik saam met menswees gegee is, kan dit na analogie van Brecht (1955:74 in Braun, Nieder & Schmoe, 1969), wat na die swygzaamheid van visse verwys: "... sie schweigen in ganz verschiedenen Sprachen und können einander

unmöglik verstaan", beweer word dat alhoewel mense verskillende tale vanuit verskillende paradigmas praat, dit tog vir mense moontlik is om met mekaar te kan kommunikeer as gevolg van bepaalde gegewe meta-norme (homoversele voorwaardes) van interpretasie (wat met rasionaliteit en met taalgebruik verband hou).

Die rol van meta-hermeneutiese norme word onder andere geïmpliseer in die volgende aanhaling van Ricoeur (1966:8-9) aangehaal deur Palermo (1976:95):

*Hermeneutics then ... is not concerned with the subjective process of understanding ... or with relating an understood meaning to the present, but with the problem of umpiring between already understood meanings so as to **judge** among conflicting possible interpretations (eie beklemtoning).*

Die navorser "gehoorsaam" die meta-norme van rasionaliteit, sonder dat hy noodwendig daarvan bewus is. Die meta-norme van interpretasie wat met 'n mens se taalgebruik verband hou, stel mense in staat om met mekaar in gesprek te tree. Die waarheid van kennisuitsprake hou met 'n mens se taalgebruik verband. Trigg (1973:153) omskryf dié verband soos volg:

What is of supreme importance is that there is some notion of truth as such in human language. This is the cement which binds language together and stops it being fragmented into self contained compartments, such as religious language.

*Waarom dan die
daar op?*

Omdat kommunikasie deur middel van taal moontlik is, ook in die beoefening van die Opvoedkunde, is die opvoedkundige in staat om toenemend aan die verwagting van objektiviteit te voldoen deur met ander navorsers in gesprek te tree. 'n Mens sal vanuit sy konteksgebondenheid nooit in staat wees om sy tyd-ruimtelike konteks te oorskrei nie. Hy is egter in staat om 'n studie-objek deur middel van taal te interpreteer en met ander navorsers buite sy paradigma in gesprek te kan tree. Dit is moontlik omdat daar bepaalde meta-norme van rasionaliteit bestaan waaraan navorsers almal moet "gehoorsaam".

'n Opvoedkundige wat 'n verbrede beskouing van rasionaliteit huldig, kan die rasionaliteit van sy kennisuitsprake dus verantwoord op grond daarvan dat hy taal gebruik wat hom in staat stel om met ander te kommunikeer. Die opvoedkundige se interpretasie van die kenterrein van die Opvoedkunde deur middel van taal, word deur sekere meta-norme van rasionaliteit onderlê, wat hy onbewustelik aanwend en nie eers noodwendig vir homself kan verwoord nie. Omdat daar meta-norme van rasionele interpretasie, wat met behulp van taal geskied, bestaan, is dit vir 'n navorser moontlik om rationeel verantwoordbare kennisuitsprake te maak. Omdat ander opvoedkundiges aan dieselfde meta-norme van rasionele interpretasie deur middel van taal gebonde is, is dit ook moontlik om deur middel van kommunikasie oor paradigmas heen, tot objektiewe, rationeel verantwoordbare kennisuitsprake te kom.

Samevattend kan die onderskeid tussen 'n tradisionele beskouing van rasionaliteit en 'n verbrede begrip van rasionaliteit in Figuur 4.2 voorgestel word.

Figuur 4.2 volg op bladsy 160

TRADISIONELE BESKOUIING VAN RASIONALITEIT	VERBREDE BESKOUIING VAN RASIONALITEIT
Streng onderskeid word tussen feit en waarde getref.	Onderskeid tussen feit en waarde word opgehef.
Normatiewe interpretasie van kenterrein uitgesluit.	Normatiewe interpretasie van kenterrein ingesluit.
Distansie tussen navorser en kenterrein beklemtoon.	Navorser se ontmoeting met en aktiewe betrokkenheid by kenterrein word erken.
Die taalmatige aard en konseptuele inkleding van kennisuitsprake word nie beklemtoon nie.	Rasionele verantwoording van kennis deur middel van taalgebruik word beklemtoon. Die meta-norme van interpretasie wat met taalgebruik en rasionaliteit verband hou, word erken.
Universaliteit van kennisuitsprake word nagestreef.	Kontekstualiteit van kennisuitsprake word erken.
Rasionaliteit hou verband met doelstellings van verstaan en verklaar.	Rasionaliteit hou verband met doelstellings van verstaan, verklaar en interpreteer.
Rede funksioneer krities.	Rede funksioneer krities, sowel as luisterend (of deelnemend).

Figuur 4.2 Die onderskeid tussen 'n tradisionele beskouing van rasionaliteit en 'n verbrede beskouing van rasionaliteit

Van Manen (1990:16) verwoord die toepassing van die verbrede begrip van rasionaliteit in die menswetenskappe in die volgende aanhaling:

*To be rationalist is to believe in the power of thinking, insight and dialogue. It is to believe in the possibility of **understanding the world by maintaining a thoughtful and conversational relation with the world. Rationality expresses a faith that we can share this world, that we can make things understandable to each other, that experience can be made intelligible (eie beklemtoning).***

Dit is vir die opvoedkundige navorser moontlik om insig in die kenterrein van die Opvoedkunde te verkry omdat hy **in dialoog met die kenterrein tree** en dit interpreteer. Die opvoedkundige navorser staan daarom in 'n "... thoughtful and conversational relation with his world" (Van Manen, 1990:16). Rationele verantwoording is moontlik omdat die onderliggende aanname bestaan dat navorsers aspekte van die werklikheid interpreteer en dit rasioneel deur middel van taalgebruik, wat deur bepaalde meta-norme onderlê word, verstaanbaar aan mekaar kan oordra.

Vervolgens sal die implikasies van 'n verbrede begrip van rasionaliteit vir die Opvoedkunde bespreek word.

4.9 DIE IMPLIKASIES VAN 'N VERBREDE BEGRIP VAN RASIONALITEIT VIR DIE OPVOEDKUNDE

In 4.4 is aangetoon waarom 'n verbrede begrip van rasionaliteit in die Opvoedkunde noodsaaklik is, en in 4.8 is die aard van 'n verbrede begrip van rasionaliteit omskryf. As samevatting van die kern van die bespreking in die genoemde paragrawe en as uitgangspunt vir die onderhawige bespreking, word die volgende aanhaling van Van Manen (1990:16) gebruik:

... our human science orientation to education redefines the meaning of concepts such as "objectivity" and "subjectivity", and it does not make unbridgeable distinctions between fact and value, the empirical and the normative.

'n Verbrede begrip van rasionaliteit in die Opvoedkunde behels onder andere 'n **herdefiniëring van die begrip objektiwiteit en subjektiwiteit** soos wat dit in die Opvoedkunde gebruik word. Subjektiwiteit en objektiwiteit is nie wedersyds uitsluitende begrippe nie, indien die volgende betekenis binne verbrede 'n beskouing van rasionaliteit aan die begrippe objektiwiteit en subjektiwiteit toegeken word: **objektiwiteit** beteken dan in die woorde van Van Manen (1990:20): **"... the researcher remains true to the object."** Die navorser beskerm as't ware die ware aard van die studie-objek, deur in 'n objektiewe

interpretasie daarvan, aan die ware aard daarvan getrou te bly. **Subjektiviteit** (Van Manen, 1990:20) beteken die volgende: "... **one needs to be as perceptive, insightful, and discerning as one can be in order to show or disclose the object in its full richness and in great depth.**" Objektiewe kennisuitsprake in die Opvoedkunde sluit dus konteksgebonde, funksionele interpretering in omdat dit 'n studie-objek in sy volle omvang en diepte wil openbaar en kan nie noodwendig as subjektief of relatief afgemaak word nie.

Wanneer 'n opvoedkundige 'n verbrede siening van rasionaliteit het, is dit dus moontlik om interpretatiewe, kontekstueel-funksionele kennisuitsprake rasioneel te verantwoord. Dit is moontlik om dit te verantwoord, omdat die opvoedkundige eerstens erken dat hy reeds **'n bepaalde kenterrein geïnterpreteer het**, voordat hy dit uit 'n wetenskaplike perspektief benader. Tweedens erken die opvoedkundige dat **taal, interpretasie en rasionele verantwoording met mekaar verband hou** en dat interpretasie deur middel van taal deur bepaalde meta-norme onderlê word, wat ook deur 'n mens as meta-norme van rasionaliteit aangewend word. Van Manen (1990:16) verwoord die moontlikhede wat 'n verbrede begrip van rasionaliteit kan inhou, soos volg: "Rationality expresses a faith that we can share this world, that we can make things understandable to each other, that experience can be made intelligible."

Die vyf dimensies van wetenskapsfilosofiese kennis wat deur Mouton en Marais (1989) geïdentifiseer is, sal vervolgens as uitgangspunt vir 'n **samevatting van die implikasies van 'n verbrede begrip van rasionaliteit op die Opvoedkunde** gebruik word:

- Die **epistemologiese aspek** van opvoedkundige wetenskapsbeoefening: In 'n verbrede begrip van rasionaliteit word die epistemiese status van die kennisuitsprake wat in die funksionele en stochasties-fraktale kultuur-dimensies gemaak word, ook in ag geneem. Daarmee word bedoel dat die opvoedkundige navorser wat die veelfasettigheid van die kenterrein van die Opvoedkunde erken; en die kenterrein kontekstueel-funksioneel interpreteer; en onder andere normatiewe kennisuitsprake maak,

aanspraak kan maak op die rasionaliteit van sy kennisuitsprake. Die navorser kan op rasionaliteit aanspraak maak, wanneer die kennisuitsprake rasioneel verantwoordbaar in taal aangebied kan word. Dit is vir die opvoedkundige navorser moontlik om sy bepaalde sintoekenning aan die werklikheid vanuit 'n bepaalde teoretiese raamwerk rasioneel te kan verantwoord, omdat daar bepaalde meta-norme van rasionaliteit bestaan wat met taalgebruik en interpretasie verband hou, en wat deur alle mense gehoorsaam word. (Soos reeds in 4.8 aangetoon, word die onderskeid wat daar tussen feite en waardes, wat in 'n tradisionele beskouing van rasionaliteit getref is, in 'n verbrede begrip van rasionaliteit opgehef. Dié onderskeid tussen feite en waardes word opgehef, omdat normatiewe kennisuitsprake deur 'n verbrede beskouing van rasionaliteit ook as redelik verantwoordbaar beskou word.) Alhoewel die opvoedkundige die beperkte omvang van sy kennisuitsprake aanvaar, aanvaar hy nie beskuldigings van epistemologiese relativisme nie, omdat hy steeds **poog om deur sy gesprek met ander opvoedkundiges (van ander paradigmas) toenemend objektiewe kennisuitsprake aangaande die kenterrein van die Opvoedkunde te maak.** (Hieroor word verder in 4.9.1 uitgebrei.) Dit is deur middel van kommunikasie met mekaar dat opvoedkundiges toenemend aspekte van die werklikheid, wat as die kenterrein van die Opvoedkunde geïdentifiseer word, objektief kan ken en hulle eie konteksbeperktheid kan oorskrei.

- Die **teleologiese aspek** van opvoedkundige wetenskapsbeoefening: Wanneer 'n opvoedkundige wat 'n interpretatiewe, funksionele kenbenadering volg, 'n verbrede begrip van rasionaliteit as norm gebruik om die redelikheid van sy kennisuitsprake te verantwoord, kan hy homself ten doel stel om praktykrigtende kennisuitsprake te maak, sonder om van epistemologiese relativisme beskuldig te word. In die kenbenadering van die ontologiese kultuurdimensie stel die opvoedkundige hom veral ten doel om die kenterrein van die Opvoedkunde te verstaan en te verklaar. Dié doelstellings met wetenskapsbeoefening hou met 'n tradisionele beskouing van rasionaliteit verband (vergelyk Figuur 4.2). In die kenbenaderings van

die funksionele en stochasties-fraktale kultuurdimensies stel die opvoedkundige homself ook ten doel om die kenterrein te verstaan en te verklaar. Die opvoedkundige gaan egter van die veronderstelling uit dat hy die wese van die kenterrein eers werklik kan verstaan wanneer hy aktief daarby betrokke raak en aspekte van die kenterrein funksioneel interpreteer. Dié doelstelling word deur 'n verbrede begrip van rasionaliteit geakkommodeer. Die opvoedkundige navorser se ideaal om objektiewe kennisuitsprake te maak, bly in 'n verbrede begrip van rasionaliteit behoue. Wanneer 'n verbrede begrip van rasionaliteit onderskryf word, is dit juis moontlik om subjektiewe en relativistiese kennisuitsprake te weerspreek, omdat die bestaan van meta-norme van rasionaliteit as 'n ontiese gegewene erken word. Objektiewe verstaan, verklaring en interpretasie van 'n kenobjek bly die grondliggende strewe van wetenskapsbeoefening, al word 'n verbrede beskouing van rasionaliteit gehuldig. Die opvoedkundige erken egter dat 'n veelfasettige interpretasie van 'n kenobjek moontlik is en dat sy interpretasie nie noodwendig vasstaande, of die enigste interpretasie van die kenobjek is nie.

■ Die **metodologiese aspek** van opvoedkundige navorsing:

In die Opvoedkunde sal 'n verbrede begrip van rasionaliteit beteken dat die syn (ontiese) objektief beskou kan word, asook die sin daarvan verstaan kan word, sonder om in epistemologiese relativisme te verval. Soos in die voorafgaande bespreking aangetoon, word die syn van die kenterrein van die Opvoedkunde nie van die sin daarvan in 'n funksionele kenbenadering onderskei nie. 'n Verbrede begrip van rasionaliteit maak dit dus vir die opvoedkundige moontlik om 'n funksionele kenbenadering, wat onder andere normatiewe kennisuitsprake behels, rasioneel te kan verantwoord. Alle kennisuitsprake wat die syn van die objek interpreteer, is egter nie noodwendig geldig nie - kennisuitsprake moet intersubjektief en rasioneel deur middel van taal verantwoord kan word. Soos reeds genoem is daar sekere meta-norme wat geld wanneer die opvoedkundige verskillende fasette van die werklikheid interpreteer.

■ Die **ontologiese aspek** van opvoedkundige navorsing:

Wanneer 'n studie-objek in die Opvoedkunde bestudeer word, kan die sin en syn van die kenobjek objektief bepaal word sonder om in epistemologiese relativisme te verval. Veronderstel die kenobjek is keuses en besluitneming. Die opvoedkundige kan die syn vraag (die **wat is**-vraag) oor die aard van keuses vra. Terselfdertyd kan die aard van keuses ook geïnterpreteer word. Hierdie interpretasie van die aard van keuses en besluitneming kan eerstens objektief gekontroleer word in 'n bepaalde meta-teoretiese verwysingsraamwerk, wat sy oorsprong in die navorsers se sogenaamde grondinterpretasie of sinhorison het (verwys in dié verband na 3.7.4.3.2 oor die aard van 'n mens se sinhorison). Daarna is dit ook moontlik om kennisuitsprake oor die studie-objek keuses en besluitneming te kontroleer in 'n intermenslike, normatiewe, objektiewe gesprek wat die moontlike subjektiewe raamwerk (paradigma) van een navorsers oorskrei. Dit is moontlik omdat die meta-norme van rasionaliteit wat met taalgebruik en interpretasie gepaard gaan, erken word.

■ Die **sosiologiese aspek** van opvoedkundige navorsing:

Deur 'n verbrede begrip van rasionaliteit is dit meer waarskynlik dat die opvoedkundige navorsers aan verwagtinge van praktykrigting en funksionaliteit sal voldoen, en aantygings van epistemologiese relativisme kan ontkom, as wat dit in 'n tradisionele kenbenaderings van die ontologiese kultuurdimensie die geval was. Anders as opvoedkundige navorsing wat ter wille van tegnologiese kontrole onderneem is om die status quo te handhaaf (vergelyk Figuur 4.1) word navorsing in die funksionele kultuurdimensie ter wille van praktykverbetering onderneem. Omdat die opvoedkundige wat 'n funksionele kenbenadering volg aan die verwagting van praktykrigting wil voldoen, is dit vir hom onder andere nodig om die distansie tussen hom en die kenterrein te verbreek en in ontmoeting met die kenterrein van die Opvoedkunde te tree. Sodoende kan die opvoedkundige praktykrigtende kennisuitsprake maak, wat noodwendig ook normatief van aard is. Die afstand wat daar tussen navorsers en opvoedingspraktyk in die ontologiese dimensie bestaan het, word in 'n

funksionele kenbenadering opgehef sonder om noodwendig tot beskuldigings van epistemologiese relativisme te lei, indien 'n verbrede begrip van rasionaliteit as norm vir die redelikheid van kennisuitsprake aangewend word. Die opvoedingspraktyk is 'n sentrale komponent van opvoedkundige teorievorming in 'n funksionele kenbenadering.

Aangesien taal en interpretasie sentraal in die verbrede konsep van rasionaliteit staan, vloei dit daaruit voort dat die rol van die wetenskaplike gesprek in die beoefening van die Opvoedkunde ook van belang is.

4.9.1 Wetenskaplike gesprekvoering en die Opvoedkunde

Soos reeds vroeër in die onderhawige hoofstuk aangetoon, maak die opvoedkundige aanspraak op meta-interpretatiewe kriteria, wat terselfdertyd ook as meta-kriteria vir rasonale verantwoordbaarheid dien, wanneer hy met ander navorsers in gesprek tree. Van Niekerk (1980:203) beklemtoon in die volgende aanhaling die belangrikheid van gesprekvoering:

*... die werklikheid (kan) op geen ander wyse **betroubaar** ontsluit word as via die intersubjektiewe omgang van en gesprek tussen mense nie. **Objektiwiteit is slegs moontlik in die gesprek**" (eie beklemtoning).*

Geen party wat aan 'n opvoedkundig, wetenskaplike gesprek deelneem, het die alleenreg op dié korrekte interpretasie van 'n studie-objek nie. Habermas (1984:100) stel dit soos volg: "For both parties the interpretative task consists in incorporating the other's interpretation of the situation into one's own in such a way that ... the divergent situation definitions can be brought to coincide sufficiently."

Sonder gesprek tussen opvoedkundige navorsers en die identifisering van raakpunte in die kenterrein van die Opvoedkunde, is objektiewe kennis dus byna onmoontlik. Dit sal beteken dat elke wetenskaplike met sy eie beskouing van die werklikheid en van objektiewe kennis besig sal wees, wat op 'n totale sinloosheid kan uitloop. Die bereiking van objektiewe kennis word onderlê deur die gesprek

van navorsers met subjektiewe kennisuitsprake (omdat kennisuitsprake vanuit bepaalde paradigmas geskied) as uitgangspunt. Die subjektiewe kennisuitsprake kan uiteindelik, gemeet aan meta-interpretatiewe norme, tot objektiewe kennis uitgesuiwer word.

Dit is vir 'n opvoedkundige moontlik om objektiewe kennisuitsprake te maak en die beperktheid van sy paradigmatische konteks te oorskrei wanneer hy met opvoedkundiges vanuit ander paradigmas in gesprek tree. Saam is dit moontlik om toenemend fasette van die werklikheid te ken, en kennisuitsprake te maak wat toenemend objektief is en toenemend moontlike aantygings van epistemologiese relatiwiteit (of selfs relativisme) van opvoedkundige kennisuitsprake te vermy. Die aanname word dus gemaak dat objektiwiteit wel moontlik is, en dat dit verkeerd is om te sê dat interpretasies van die werklikheid net "... mere figment(s) of a collective mind set is" (Norris, 1992:177). Dit is vir 'n mens slegs moontlik om sekere aspekte of fragmente van die werklikheid te ken, maar dit beteken nie dat die werklikheid self gefragmenteerd is nie. Slegs die mens se persepsie daarvan is gefragmenteerd. Die probleem ontstaan, volgens Nagel (aangehaal deur Norris, 1992:176), wanneer ontologiese kwessies met epistemologiese kwessies verwar word. Hiermee word bedoel dat ontologiese kwessies wat vrae behels oor wat daar is, of wat die kenobjek behels, verwar word met epistemologiese kwessies, wat 'n faset van wetenskapsbeoefening soos die beperkinge van menslike kognisie of die aard van die mens se intellektuele greep op die werklikheid behels. Omdat die beperktheid van die navorser se greep op die werklikheid erken word, beteken dit nie dat die werklikheid self beperk, kenbaar en gefragmenteerd is nie.

Ten spyte van sy menslike beperktheid bly die opvoedkundige navorser se ideaal steeds om die werklikheid so objektief en volledig as menslik moontlik te ken. Die rede waarom 'n navorser, ook die opvoedkundige, objektiewe kennisuitsprake wil maak, is onder andere omdat hy glo dat hy deur middel van sy vermoë tot objektiwiteit die wêreld al hoe beter kan verstaan en verklaar. Nagel (aangehaal deur Norris, 1992:176) stel dit soos volg: "... Its aim and sole rationale is to increase our grasp of reality."

Om hulle "grasp of reality" te verhoog is dit vir opvoedkundiges onder andere nodig om met mekaar in gesprek te tree omdat dit nodig is om 'n gemeenskaplike realiteit te identifiseer. Dit is vir die opvoedkundige navorser moontlik om deur middel van gesprek raakpunte in die werklikheid met ander navorsers te identifiseer. Bennet (aangehaal deur Norris, 1992:52) beklemtoon die belang daarvan om raakpunte in die werklikheid te identifiseer, anders word rasionele gesprekvoering volgens hom sinloos:

... narratives are all that we can have and if all narratives are, in principle, of equal value-as it seems they must be if there is no touchstone of "reality" to which they can be referred for the adjudication of their truth-claims - then rational debate would seem to be pointless.

Wanneer 'n mens vir homself 'n konseptuele raamwerk stig en vanuit daardie raamwerk kennisuitsprake maak, hoef hy nie terselfdertyd 'n gevangene van daardie raamwerk wees nie. Botha (1983:60) stel dit soos volg (met verwysing na uitsprake van Popper):

Raamwerke plaas wel beperkinge op ons, maar dit isoleer ons nie, want ons kan van raamwerk verander. Dit maak eenvoudig nie sin dat 'n mens sowel 'n skepper as gevangene van sy eie raamwerk kan wees nie.

Wanneer 'n opvoedkundige hom tot absolute kennisuitsprake verbind (soos wat moontlik in die tradisionele kenbenadering in die ontologiese kultuurdimensie gebeur het), word hy 'n gevangene van sy eie raamwerk. Dit is vir die opvoedkundige ten spyte van sy paradigmatiese staanplek, steeds moontlik om die moontlikheid tot wetenskaplike gesprek te benut en die grense van sy verwysingsraamwerk voortdurend te verbreed.

In aansluiting by die bespreking in 3.8 waarin kortliks verwys is na die moontlikheid wat konteksgebonde kennis vir die groei van wetenskaplike kennis inhou, kan die volgende opmerking gemaak word. Wanneer navorsers vanuit verskillende paradigmas met mekaar in gesprek tree, is dit moontlik om nader aan 'n grondliggende ideaal van wetenskapsbeoefening, naamlik objektiewe kennisuitsprake, te beweeg.

Wetenskaplike kommunikasie is van die uiterste belang vir die groei van wetenskaplike kennis. Sonder kommunikasie tussen paradigmas is wetenskapsbeoefening en groei van wetenskaplike kennis nie moontlik nie. In die lig van die voorafgaande bespreking in hierdie hoofstuk kan gestel word dat om rasioneel te wees deel van menswees is en met die mens se vermoë om te kan kommunikeer saamhang. Alhoewel die konsepte wat 'n mens van sake vorm nie volledige beskrywings van die saak self is nie, is 'n mens tog in staat om met die beperkte konsepte tot sy beskikking en die identifisering van raakpunte in die werklikheid as uitgangspunt, met mekaar te begin kommunikeer. Roochnik (1990:32) stel dit so: "We are 'meant' to seek truth in conversation and to attempt to articulate what is right and wrong." 'n Sentrale konsep wat die vermyding van epistemologiese relatiwiteit en relativisme moontlik maak, is dus **wetenskaplike kommunikasie**.

more dimension + relativisme?

4.10 SAMEVATTING

Indien opvoedkundiges aan die huidige verwagting van kontekstualiteit, funksionaliteit en interpretasie wil voldoen en terselfdertyd aan die verwagting van objektiwiteit wil voldoen, is dit nodig om die tradisionele siening van rasionele verantwoordbaarheid te verbreed. Indien daar in die Opvoedkunde aan die tradisionele beskouing van die konsep rasionaliteit vasgeklou gaan word, terwyl die wetenskapsbenadering in die Opvoedkunde toenemend meer interpreterend raak, sal opvoedkundiges toenemend van epistemologiese relatiwiteit in hulle wetenskapsbenadering beskuldig word. Met 'n verbrede begrip van rasionaliteit as uitgangspunt is dit vir die opvoedkundige moontlik om interpreterend te werk te gaan en steeds sy kennisuitsprake rasioneel te verantwoord. Dit is moontlik wanneer die opvoedkundige erken dat daar meta-norme van rasionaliteit bestaan, wat met taalgebruik en interpretasie verband hou. Die Opvoedkunde hoef dus nie noodwendig by 'n tradisionele beskouing van rasionaliteit te volstaan, om epistemologiese relatiwiteit en moontlike relativisme te vermy nie.

HOOFSTUK VYF

SAMEVATTING, EVALUERING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 DIE KONTEKS VAN DIE STUDIE

Die onderhawige studie is te midde van 'n toenemende bewustheid van die veelfasettigheid en kompleksiteit van die kenterrein van die Opvoedkunde onderneem. Die Opvoedkunde word tans te midde van 'n wetenskapsfilosofiese beskouing beoefen wat volgens Lukacs (1971:299) aangehaal deur Jansen (1994:23) gekenmerk word deur: "... worldview (that) has ceased to be a scientific view in the true sense of the word." Daarmee word bedoel dat die huidige wetenskapsbenadering nie meer met die tradisionele beskouing van die aard van wetenskap ooreenstem nie.

Omdat kenbenaderings in die Opvoedkunde ook verander en daar toenemend van 'n ontologiese na 'n interpretatief kontekstueel-funksionele kenbenadering beweeg word, kom epistemologiese relativisme ter sprake, aangesien kennisuitsprake gemaak word wat nie in 'n tradisionele beskouing van wetenskapsbeoefening en rasionaliteit inpas nie.

5.2 DIE DOEL VAN DIE STUDIE

Die breë oogmerk met die onderhawige studie was om vanuit 'n meta-teoretiese perspektief die terrein van epistemologiese relativisme en die implikasies van epistemologiese relativisme vir opvoedkundige teorievorming verkennend-besrywend-analiserend te ondersoek en om 'n moontlike alternatief vir epistemologiese relativisme in die kenbenadering tot die Opvoedkunde te stel.

5.3 BELANGRIKSTE UITGANGSPUNTE MET BETREK- KING TOT DIE ONDERSOEK

'n Belangrike uitgangspunt wat die verkenning na die ontstaan en kenmerke van epistemologiese relativisme geïnisieer het, is dat die opvoedkundige vir homself ten doel stel om objektiewe kennisuitsprake te maak, maar dat daar terselfdertyd in die samelewing verwagtinge bestaan dat die opvoedkundige interpreterend kontekstueel-funksioneel praktykriktende kennisuitsprake sal maak.

Wanneer 'n opvoedkundige 'n bepaalde kenterrein deur middel van konsepte as die kenterrein van die Opvoedkunde benoem, hang dit met die opvoedkundige se interpretasie van bepaalde aspekte van die werklikheid saam. Interpretasie van bepaalde aspekte van die werklikheid wat as die kenterrein van die Opvoedkunde geïdentifiseer word, hou met 'n navorser se waarde-oordele en normatiewe verwysingsraamwerk verband.

Die volgende belangrike uitgangspunt wat die verkenning, analisering en interpretering van die invloed van epistemologiese relativisme op komponente van opvoedkundige navorsing onderlê het, is die uitgangspunt dat die moontlikheid bestaan dat kennisuitsprake in die Opvoedkunde steeds gemeet word aan die norm van rasonele verantwoordbaarheid soos wat dit in die tradisionele kenbenadering van die ontologiese kultuurdimensie aangetref word. Daarom is dit moontlik dat aansprake op epistemologiese relativisme ten opsigte van interpretatiewe, kontekstueel-funksionele kennisuitsprake gemaak kan word.

'n Verdere uitgangspunt wat die studie gerig het, is dat daar 'n verband tussen epistemologiese relativisme, objektiwiteit en rasionaliteit bestaan. Dié uitgangspunt het die verkenning, interpretering en analisering van die moontlike vermyding van epistemologiese relativisme deur 'n verbrede begrip van rasionaliteit onderlê.

5.4 DIE WYSE VAN ONDERSOEK

In dié verband word na Figuur 1.2 terugverwys. 'n Meta-teoretiese studie is oor epistemologiese relativisme en opvoedkundige teorievorming onderneem. Bepaalde vrae oor epistemologiese relativisme is met betrekking tot die vyf dimensies van wetenskapsfilosofiese kennis gevra, wat in der brede die terrein van epistemologiese relativisme in opvoedkundige teorievorming kon dek.

Vrae rakende die epistemologiese en sosiologiese dimensies van wetenskapsfilosofiese kennis is gevra. In dié verband het vrae met betrekking tot die persoon wat die Opvoedkunde beoefen, ontstaan. Dit het onder andere tot 'n bespreking van die aard van waarneming en teorievorming (vergelyk 3.7.4.3.1.) asook die verhouding tussen verstaan en interpreteer in opvoedkundige teorievorming (vergelyk 3.7.4.3.2.) gelei. Wat die sosiologiese dimensie van wetenskapsfilosofiese kennis betref, is onder andere ondersoek ingestel na die verwagtinge wat ten opsigte van opvoedkundige teorievorming, bestaan (vergelyk 3.4).

Vrae rondom die ontologiese en teleologiese dimensies van wetenskapsfilosofiese kennis het veral betrekking op die kenterrein van die Opvoedkunde gehad. In dié verband is die kenterrein van die Opvoedkunde (vergelyk 3.6) en die invloed van epistemologiese relativisme op konseptuele raamwerke (vergelyk 3.7.4) onder andere bespreek.

Met betrekking tot die metodologiese dimensie van wetenskapsfilosofiese kennis, is ondersoek na die moontlikheid om 'n interpretatiewe kontekstueel-funksionele kenbenadering met 'n tradisionele beskouing van rasionaliteit te versoen (vergelyk byvoorbeeld 4.4.), ingestel.

Elkeen van die genoemde dimensies van wetenskapsfilosofiese kennis en die vrae met betrekking tot epistemologiese relativisme en opvoedkundige teorievorming wat daarop betrekking het, hou met mekaar verband. Daarom is dit kunsmatig om die verskillende dimensies van mekaar geskei te probeer hou.

Dit het dus ook in die onderhawige studie gebeur dat 'n verkenning, beskrywing en analisering van vroe rondom een kendimensie noodwendig ook ander kendimensies geïmpliseer het.

5.5 BELANGRIKSTE BEVINDINGS EN GEVOLGTREKKINGS

5.5.1 DIE ONTSTAAN EN KENMERKE VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME

Die ontstaan en kenmerke van epistemologiese relativisme is met vyf aspekte van wetenskapsfilosofiese kennis (naamlik die ontologiese, teleologiese, metodologiese, sosiologiese en epistemologiese) in verband gebring. Die ontstaan en kenmerke van epistemologiese relativisme is ook soos wat dit in die wetenskapsbenaderings van vier dimensies van kultuurontwikkeling na vore kom, naamlik die mitologiese, ontologiese, funksionele en stochasties-fraktale dimensies, bestudeer.

Die belangrikste bevindinge en gevolgtrekkings in verband met die ontstaan en kenmerke van epistemologiese relativisme met betrekking tot die vyf aspekte van wetenskapsfilosofiese kennis, is die volgende:

■ Ontologiese aspek

Anders as in die mitiese dimensie, waar daar wedersydse partisipasie van die subjek met die objek is, bestaan daar in die ontologiese dimensie 'n distansie tussen subjek (navorser) en objek (navorsingsterrein). Epistemologiese relativisme kom in die wetenskapsbenadering van die funksionele kultuurdimensie ter sprake wanneer die relasie tussen navorser en kenterrein beklemtoon word. Die navorser betree die konteks van die kenterrein en omdat hy homself ten doel stel om funksionele kennisuitsprake te maak, interpreteer hy

noodwendig aspekte van die navorsingsterrein. Dit impliseer dan noodwendig dat die navorser normatiewe kennisuitsprake maak.

In die stochasties-fraktale kultuurdimensie word die veelfasettigheid van die kontekste waarin die navorser en kenobjek kan voorkom, beklemtoon, en kan kennisuitsprake op grond daarvan volledig gerelativeer word. (Vergelyk in dié verband 2.6.1 waar onderskeid tussen die funksionele kultuurdimensie en 'n kontekstueel-funksionele kenbenadering getref is. Die kontekstueel-funksionele kenbenadering erken die veelfasettigheid en geïntegreerdheid van die kenterrein van die Opvoedkunde en word daarom ook as 'n kenbenadering in die stochasties-fraktale kultuurdimensie aangewend.) Die gevolgtrekking waartoe gekom word, is dat indien die grens tussen subjek (navorser) en objek (kenterrein) in so 'n mate oorgesteek word dat daar sprake van verweefdheid van die subjek met die objek is, is dit onvermydelik dat epistemologiese relativisme ter sprake kom.

■ **Teleologiese aspek**

Die verandering van die aard van die wetenskapsideaal dra ook tot die ontwikkeling van epistemologiese relativisme by. In die wetenskapsbenadering in die ontologiese kultuurdimensie is die ideaal om kennisuitsprake onafhanklik van die konteks van die kenterrein te maak. Namate die funksionele aard van kennis op die voorgrond tree, kom relatiewiteit ter sprake omdat die konteks van die kenobjek in kennisuitsprake in ag geneem word.

In die kenbenadering van die stochasties-fraktale kultuurdimensie word die omvangrykheid van die kennisgebied en die interafhanklikheid van kontekste van kenobjekte in 'n groter geheel in ag geneem. Dit bring epistemologiese relatiewiteit en relativisme ter sprake. Die gevolgtrekking waartoe gekom word, is dat wanneer studie-objekte binne kontekste bestudeer en die kennisuitsprake binne kontekste sonder inagneming van meta-teoretiese norme teenoor mekaar gestel word, kan beskuldigings van epistemologiese relativisme gemaak word.

■ **Metodologiese aspek**

Die navorsingsmetodes wat met die wetenskapsbenadering van die ontologiese kultuurdimensie verband hou, stel objektiewe, sekere, geverifieerde en algemeengeldige kennis ten doel. In die funksionele dimensie word 'n kontekstueel-funksionele kenbenadering gevolg. Die navorser se interpretasie van die kenobjek en die waarskynlike relatiewe aard daarvan, kom met betrekking tot die kenmetodes van die wetenskapsbenaderings van die funksionele en stochasties-fraktale kultuurdimensies ter sprake.

Die gevolgtrekking waartoe gekom word is dat wanneer metodes gevolg word wat nie deur sekere normatiewe riglyne bepaal word nie (soos byvoorbeeld die vestiging van 'n wetenskapsideaal), ontstaan epistemologiese relativisme. Die wetenskapsideaal wat in die onderhawige proefskrif teenoor epistemologiese relativisme gestel word, is om objektiewe kennisuitsprake, te midde van 'n interpretatiewe, kontekstueel-funksionele kenbenadering in die Opvoedkunde te maak.

■ **Sosiologiese aspek**

Die aard van die gemeenskap waarin wetenskap beoefen word, bepaal in 'n groot mate wat die rol van epistemologiese relativisme daarin sal wees. (Vergelyk in dié verband 1.2, waar die gefragmenteerdheid van 'n gemeenskap met epistemologiese relativisme in verband gebring is.) In die ontologiese kultuurdimensie bestaan die verwagting ten opsigte van wetenskapsbeoefening dat objektiewe, geverifieerde, algemeengeldige kennisuitsprake gemaak word. Kennisuitsprake in die ontologiese kultuurdimensie is op universeelgeldigheid gerig en poog om partikuliere kontekste te oorskrei.

In die funksionele kultuurdimensie word die funksionaliteit van kennis beklemtoon. Omdat die funksionaliteit van kennis in ag geneem word, word die konteks van 'n studie-objek in ag geneem. In 'n funksionele kenbenadering word

van die standpunt uitgegaan dat die ware wese van 'n kenobjek in sy funksie uitgedruk word. Wanneer die wesensaard van 'n kenobjek in sy funksie uitgedruk word, word die konteks van die kenobjek uiteraard ook in ag geneem. In 'n funksionele kenbenadering word die opvoedkundige navorser se betrokkenheid by die samelewing in ag geneem, aangesien die opvoedkundige ook praktykrigtende kennisuitsprake maak. Wanneer die verwagting van funksionaliteit aan wetenskapsbeoefening gestel word en die kompleksiteit van die konteks van die navorser en die kenobjek beklemtoon word, kan epistemologiese relativisme ontstaan.

■ **Epistemologiese aspek**

In die tradisionele kennisbenadering, wat kenmerkend van die wetenskapsbenadering in die ontologiese kultuurdimensie is, is kennis (episteme) en interpretasie (doxa) van mekaar onderskei. Geleidelik is van hierdie kennisbeskouing wegbeweeg en word kennisuitsprake in verband met die konteks waarin dit gemaak word, gebring. Wat hieruit voortvloei, is dat omdat die konteks van kennisuitsprake in ag geneem word, alle kennisuitsprake gerelativeer kan word. Wanneer alle kennisuitsprake en waarhede relatief teenoor mekaar gestel word, bestaan daar geen sin in wetenskapsbeoefening nie, die doel (teleologiese aspek) en die metodes (metodologiese aspek) van wetenskapsbeoefening verval en loop op 'n nihilisme uit.

5.5.2 DIE INVLOED VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME OP KOMPONENTE VAN OPVOEDKUNDIGE NAVORSING

Alle opvoedkundige navorsing geskied sistematies, volgens vasgestelde riglyne binne die kader van konsepte, stellings en konseptuele raamwerke. Daarom is ondersoek na die moontlike rol van epistemologiese relativisme in elkeen van die genoemde komponente van opvoedkundige navorsing ingestel. Sake wat met opvoedkundige navorsing en epistemologiese relativisme verband kan hou, naamlik vooronderstellings, verwagtinge, die subjektiewe en objektiewe aard van

kennisuitsprake en die kenterrein van die Opvoedkunde, is ondersoek. Die volgende bevindinge en gevolgtrekkings is met betrekking tot die genoemde sake gemaak:

- Vooronderstellings wat opvoedkundige navorsing onderlê, hou met die doel van opvoedkundige wetenskapsbeoefening verband. Die doel van wetenskapsbeoefening rig die wyse waarop opvoedkundige navorsing geskied en bepaal die aard van opvoedkundige teorieë wat na aanleiding van opvoedkundige navorsing gevorm word. Wanneer 'n opvoedkundige navorsing onderneem, maak hy die aanname dat die opvoedingswerklikheid hom roep tot besinnende en berekende denke daaroor. Die opvoedkundige maak ook die aanname dat daar 'n objektief-kenbare werklikheid bestaan.

- Die opvoedkundige se vooronderstelling dat daar 'n objektief-kenbare werklikheid bestaan, kan oënskynlik teenoor die verwagting staan dat die opvoedkundige in sy teorievorming praktykryglyne behoort neer te lê. In die tradisionele beskouing van rasonele, objektiewe verantwoordbaarheid is objektiwiteit nie met interpretasie, kontekstualiteit en praktykrigting in verband gebring nie. Praktykrigtende kennisuitsprake is egter alleen moontlik wanneer die opvoedkundige die opvoedingspraktyk deur middel van sy navorsing betree.

Dit behels onder andere dat die opvoedkundige aspekte van die praktyk sal interpreteer, normatiewe navorsing sal doen en ideologiese kritiek kan uitspreek. Sodoende kom normatiewe kennisuitsprake noodwendig in die opvoedkundige se navorsing en teorievorming ter sprake. Die moontlike relatiewiteit van kennisuitsprake in die Opvoedkunde kom dus ter sprake wanneer 'n tradisionele wetenskapsbenadering gevolg word, wat objektiwiteit en interpretasie as onversoenbaar met mekaar beskou.

- Die konsep objektief, soos deur Bernstein (1983:8) omskryf as:

... the basic conviction that there is or must be some permanent, ahistorical matrix or framework to which we can ultimately appeal in determining the nature of rationality, knowledge, truth, reality, goodness, or rightness ...

word in teenstelling met die konsep epistemologiese relativisme gebruik. Epistemologiese relativisme is egter nie 'n sinoniem vir subjektivisme nie. Epistemologiese relativisme dui nie noodwendig daarop dat alle subjektiewe kennisuitsprake relatief is nie; ook kennisuitsprake wat op algemeengeldigheid (universaliteit) en objektiwiteit aanspraak maak, kan as relatief beskou word.

Die begrippe objektiwiteit en subjektiwiteit het 'n betekenisverruiming ondergaan namate daar van 'n tradisionele wetenskapsbenadering (wat op naturalistiese metodes geskoei is), wegbeweeg is. Wanneer 'n oplossing vir epistemologiese relativisme in die Opvoedkunde aangebied word, behoort die aard van objektiwiteit en die verband van objektiwiteit met rasionaliteit, in 'n kenbenadering wat interpretasie, kontekstualiteit en veelvoudigheid van die kenobjek benadruk, in ag geneem te word.

- Die aard van die kenterrein van die Opvoedkunde is ondersoek omdat dit saamhang met die opvoedkundige se vooronderstellings en verwagtinge wat ten opsigte van wetenskapsbeoefening in die Opvoedkunde bestaan. In die Opvoedkunde poog die opvoedkundige om oomblikke in die komplekse kenterrein van die Opvoedkunde te stol en dit te verstaan, te verklaar en te interpreteer. Die kenterrein van die Opvoedkunde is 'n komplekse studieveld wat toenemend groei en in veelvoudigheid en kompleksiteit toeneem. Namate opvoedkundiges dié fasette van die kenterrein van die Opvoedkunde in ag neem, en van 'n kenbenadering tot opvoeding wat op natuurwetenskaplike beginsels gebaseer is,

wegbeweeg, kom die arbitrêre aard van die afbakening van 'n bepaalde kengebied as die kenterrein van die Opvoedkunde ter sprake. 'n Opvoedkundige navorser kan alleenlik vanuit sy menslike gesitueerdheid bepaalde aspekte van die werklikheid wat hy interpreteer, deur middel van taal benoem.

Die afbakening van die kenterrein van die Opvoedkunde deur fundamentele komponente van die opvoedingsituasie te benoem, naamlik 'n opvoeder, 'n opvoedeling, 'n opvoedingsdoel, inhoud, 'n verhouding tussen opvoeder en opvoedeling, opvoedingsmetode en konteks van opvoeding, is 'n poging in die Opvoedkunde om 'n struktuur te identifiseer waarmee die opvoedkundige bepaalde aspekte van die werklikheid as kenterrein kan benader.

Met betrekking tot die komponente van opvoedkundige navorsing (naamlik konsepte, stellings en konseptuele raamwerke) is die volgende gevolgtrekkings en bevindinge gemaak:

- Konsepte vorm die boustene van opvoedkundige teorieë, modelle en tipologieë. Omdat konsepte slegs simboliese konstruksies is waarmee 'n navorser bepaalde aspekte van die werklikheid waarvoor hy navorsing doen, benoem, hou konsepte met die opvoedkundige navorser se interpretasie vanuit 'n bepaalde paradigmatische konteks verband. Dit is dié faset van interpretasie en betekenistoekenning in die Opvoedkunde, wat met epistemologiese relatiwiteit en relativisme verband hou.

Die konnotasie wat aan 'n konsep binne 'n bepaalde paradigma geheg word, bepaal onder andere watter aspek van die werklikheid in die konsep omvat word en deur die gebruik van die konsep afgegrens word. Daar bestaan egter 'n "implisiete ooreenkoms" tussen mense wanneer hulle aspekte van die werklikheid interpreteer en aspekte van die werklikheid deur middel van taal benoem.

- Stellings word uit konsepte opgebou. Daar is tussen definisies en hipoteses onderskei. Epistemologiese relativisme kom in definisies ter sprake omdat konsepte soos byvoorbeeld opvoeding en opvoedingsdoel met die kontekstuele interpretasie daarvan in verband gebring kan word. Teoretiese en navorsingshipoteses word binne bepaalde teoretiese raamwerke induktief of deduktief genereer en word dan ook in en uit bepaalde paradigmas bevestig of weerlê.

Die verwysingsraamwerk van die opvoedkundige bepaal onder andere hoé hy deur middel van taal sekere aspekte van die werklikheid (wat hy glo met opvoeding verband hou), interpreteer. Dit is dus deur middel van taalgebruik, wat met die interpretasie en rasionaliteit van 'n navorser verband hou, wat 'n navorser die houdbaarheid of onhoudbaarheid van 'n hipotese kan beredeneer. Wanneer relativisme as 'n uitgangspunt in wetenskapsbeoefening dien, is dit onmoontlik om hipoteses buite teoretiese raamwerke te weerlê of te bevestig. Indien kennisuitsprake in paradigmatische kontekste sonder meta-teoretiese norme teenoor mekaar gestel word, kan beskuldigings van epistemologiese relativisme gemaak word.

- Wanneer 'n opvoedkundige tipologie, model of teorie gevorm word, is daar verskeie konsepte wat aan mekaar verbind word en wat in verhouding tot mekaar staan. 'n Opvoedkundige navorser verbind konsepte aan mekaar vanuit sy partikuliere verwysingsraamwerk van waaruit hy die werklikheid interpreteer. Wanneer opvoedkundige navorsers vanuit hulle onderskeie paradigmas met mekaar in gesprek tree, bestaan die moontlikheid egter dat navorsers teen die agtergrond van die geheelinhoud van teorieë met mekaar in gesprek tree, eerder as deur middel van geïsoleerde stellings of geïsoleerde konsepte. Die moontlikheid bestaan dat bepaalde meta-norme van interpretasie wat met rasionaliteit en taalgebruik verband hou, grondliggend gesprek tussen navorsers moontlik maak en aansprake op epistemologiese relativisme kan weerlê.

5.5.3 DIE VERMYDING VAN EPISTEMOLOGIESE RELATIVISME DEUR 'N VERBREDE BEGRIP VAN RASIONALITEIT

'n Verbrede begrip van rasionaliteit in die Opvoedkunde het noodsaaklik geword aangesien 'n interpretatiewe kontekstueel-funksionele kenbenadering toenemend in die Opvoedkunde gevolg word en dit van die tradisionele kenbenadering wat met die ontologiese kultuurdimensie verband hou, verskil. **Aspekte** van 'n huidige wetenskapsbenadering in die Opvoedkunde, wat **nie noodwendig in 'n tradisionele beskouing van rasionaliteit inpas nie**, en die **moontlikheid om dit in 'n verbrede beskouing van rasionaliteit te ondervang**, word soos volg saamgevat:

- **Die opvoedkundige navorser betree die kenterrein van die Opvoedkunde en interpreteer doelgerig aspekte van die kenterrein vanuit sy teoretiese verwysingsraamwerk.** Die opvoedkundige wat 'n funksionele kenbenadering volg gaan van die veronderstelling uit dat hy die ware wese van die kenterrein eers werklik kan verstaan wanneer hy bepaalde aspekte van die kenterrein in funksie bestudeer en sodoende kennisuitsprake maak wat tot praktykverbetering kan lei.

Dié aspek van opvoedkundige navorsing noodsaak 'n verbrede begrip van rasionaliteit omdat 'n tradisionele beskouing van rasonale verantwoordbaarheid neutraliteit, objektiwiteit en afstand tussen subjek en objek met mekaar in verband gebring het en die betrokkenheid van die opvoedkundige navorser by die kenterrein van die Opvoedkunde nie daardeur in ag geneem is nie. (**'n Verbrede beskouing van rasionaliteit sluit normatiewe interpretasie van 'n kenobjek in omdat die onderskeid tussen feit en waarde opgehef word.** Die normatiewe kennisuitsprake wat in 'n interpretatiewe kontekstueel-funksionele kenbenadering gemaak word, word met ander woorde deur 'n verbrede begrip van rasionaliteit geakkommodeer.)

- Die **veelfasettigheid en die kompleksiteit van kenobjekte word toenemend in opvoedkundige navorsing beklemtoon** en die waarskynlikheid bestaan dat daar meer as een moontlike objektiewe, rasioneel verantwoordbare oplossing aangebied kan word. Beskuldigings van epistemologiese relativisme kan gemaak word indien die kennisuitsprake van die genoemde kenbenaderings teen 'n tradisionele norm van rasionele verantwoordbaarheid gemeet word.

Veelvoudige interpretasies van die kenterrein van die Opvoedkunde is rasioneel verantwoordbaar indien 'n verbrede begrip van rasionaliteit aangewend word as norm vir rasionele verantwoordbaarheid. (**'n Verbrede begrip van rasionaliteit neem die navorser se betrokkenheid by die kenterrein van die Opvoedkunde in ag. Die veelvoudige kontekste van opvoeding word met ander woorde erken.**)

- **Normatiewe, intuïtiewe en ideologiese kennisuitsprake kan ook as deel van 'n opvoedkundige teorie aangebied word.** Dit is vir die opvoedkundige nodig om in sy beskouing van rasionaliteit daaraan erkenning te gee dat die redelike gehalte van 'n opvoedkundige teorie meer as bloot die wetenskaplike gehalte daarvan is. Alles wat deur 'n opvoedkundige in die werklikheid geken kan word, is nie noodwendig volgens 'n tradisionele wetenskapsbenadering objektief en rasioneel verantwoordbaar nie. Daarom bestaan die moontlikheid dat die opvoedkundige wat doelbewus interpretatief by die kenterrein van die Opvoedkunde betrokke raak en homself ten doel stel om opvoedkundige teorie te vorm wat tot praktykverbetering kan lei, van epistemologiese relativisme beskuldig kan word.

'n Verbrede begrip van rasionaliteit is dus noodsaaklik om onder andere normatiewe, ideologiese en praktykrigtende kennisuitsprake in die Opvoedkunde, wat rasioneel in taal aangebied word, te akkommodeer. (**'n Verbrede beskouing van rasionaliteit neem in ag dat**

kennisuitsprake rasioneel deur taal verantwoord kan word. Die meta-norme van interpretasie wat met taalgebruik en rasionaliteit verband hou, word erken.)

- Die metodes wat in 'n hermeneutiese, kontekstueel-funksionele kenbenadering aangewend word, maak aanspraak op ander aspekte van rasionele verantwoordbaarheid, as wat die kenbenaderings in die ontologiese kultuurdimensie gemaak het. Volgens 'n tradisionele beskouing van rasionaliteit, wat kenmerkend van die kenbenaderings van die ontologiese kultuurdimensie is, is dit nie moontlik om interpretasie rasioneel te verantwoord en aanspraak op objektiwiteit te maak nie. (**'n Verbrede begrip van rasionaliteit hou verband met die wetenskaplike doelstellings van verstaan, verklaar en interpreteer.** In die tradisionele beskouing van rasionaliteit is verstaan en verklaar beklemtoon, terwyl 'n verbrede beskouing van rasionaliteit ook as 'n norm kan dien waarteen die rasionele verantwoordbaarheid van interpretasie verantwoord kan word.)

- Die verwagting dat die opvoedkundige praktykrigtende kennisuitsprake sal maak, en dat sy wetenskapsbenadering funksioneel sal wees, vereis dat hy aan 'n ander norm van rasionaliteit as die tradisionele norm van rasionaliteit moet beantwoord. (Soos in die voorafgaande paragraaf vermeld, dien 'n verbrede beskouing van rasionaliteit ook as 'n norm waarteen die rasionaliteit van praktykrigtende, interpretatiewe kennisuitsprake gemeet kan word. **'n Verbrede beskouing van rasionaliteit neem dus in ag dat die rede krities, sowel as luisterend (of deelnemend) kan funksioneer.**)

Beskuldigings van epistemologiese relatiewiteit en relativisme van kennisuitsprake kan in die Opvoedkunde gemaak word wanneer kennisuitsprake in die Opvoedkunde gemeet word aan die tradisionele beskouings van rasionele verantwoordbaarheid en die positivistiese sienings van objektiwiteit, soos wat dit byvoorbeeld in die wetenskapsbenadering van die ontologiese kultuurdimensie gedoen is. Die

standaardbeeld van rasionaliteit hou met die tradisionele wetenskapsbenadering in die Opvoedkunde verband wat die opvoedkundige as 'n onbetrokke waarnemer beskou. 'n Opvoedkundige se praktykriktende interpretering vanuit 'n bepaalde konteks kan egter ook aan die verwagting van objektiwiteit voldoen, en sodoende beskuldigings van epistemologiese relatiwiteit en relativisme ontkom, indien die opvoedkundige sy beskouing van die aard van rasionele kennisuitsprake verbreed.

'n Verbrede beskouing van rasionaliteit behels die volgende:

- Die onderskeid tussen feit en waarde word opgehef.
- Die normatiewe interpretasie van die kenterrein van die Opvoedkunde.
- Die navorser se ontmoeting met en aktiewe betrokkenheid by die kenterrein word erken.
- Die rasionele verantwoording van kennis deur middel van taalgebruik word beklemtoon. Die meta-norme van interpretasie wat met taalgebruik en rasionaliteit verband hou, word erken.
- Die kontekstualiteit van kennisuitsprake word in ag geneem.
- Die wetenskaplike doelstellings van verstaan, verklaar en interpreteer word erken.
- Neem in ag dat die rede krities sowel as luisterend (of deelnemend) funksioneer.

'n Konsep wat met 'n verbrede verstaan van rasionaliteit verband hou, is die konsep meta-norm. Meta-norme van rasionaliteit verwys na norme of kriteria wat agter rasionaliteit lê. Meta-norme is die norme of voorwaardes van rasionaliteit wat grondliggend gehoorsaam word wanneer redes vir rasionele kennisuitsprake aangevoer word. Die meta-norme van rasionaliteit word deur alle redelike mense aangewend wanneer hulle aspekte van die werklikheid deur middel van taal interpreteer. Die mensbeskouings van die Eksistensiële Fenomenologie en Habermas het dit in gemeen dat dit bepaalde kenmerke van menswees uitlig en dit in verband met rasionaliteit bring.

In die kenbenadering van die Eksistensiële Fenomenologie is bepaalde aspekte met betrekking tot die meta-norme van rasionaliteit wat met interpretasie en taalgebruik verband hou, van belang. So byvoorbeeld bied wetenskapsbeoefening nie vir 'n mens primêre toegang tot die werklikheid nie, maar veronderstel 'n oorspronklike interpretasiegebeure waarin die werklikheid reeds vir die navorser tot sin gekom het en ter sprake gebring is. Wanneer die opvoedkundige navorsing onderneem, het hy in die eerste plek reeds deur middel van taal as subjek met die objekte om hom in interaksie verkeer. Dit is so omdat dit slegs vir die mens moontlik is om deur middel van taal 'n kenobjek te benader.

Die kenobjek bestaan eers en dan gebruik die mens taal om die kenobjek deur middel van konsepte af te baken en om die bepaalde kenobjek te ken. Die opvoedkundige se taalmatige interpretasie van 'n bepaalde studieterrrein is nie noodwendig relativisties nie, omdat daar, soos reeds genoem, meta-norme van rasionaliteit bestaan wat met taalgebruik en interpretasie verband hou.

Sekere aspekte van Habermas se Teorie van Kommunikatiewe Rasionaliteit wat by die bogenoemde beskouings van die Eksistensiële Fenomenologie aansluit, is bespreek. Mense is in staat om deur middel van taalgebruik 'n gemeenskaplike realiteit te identifiseer wat ook as 'n vertrekpunt in wetenskaplike gesprekvoering kan dien en wat objektiewe kennisuitsprake moontlik maak.

Volgens Habermas bestaan daar voorwaardes van rasionaliteit, wat mense gehoorsaam, wanneer hulle deur middel van taal met mekaar kan kommunikeer. Hierdie voorwaardes staan as meta-norme bekend. Interpretasie van 'n kenterrein geskied deur middel van taal, wat weer met rasionaliteit verband hou.

'n Verbrede begrip van rasionaliteit sluit interpretasie deur middel van taalgebruik in. Interpretasie van die werklikheid wat deur middel van taal uitgedruk word, is 'n ontiese menslike gegewene. Dit is by alle redelike mense teenwoordig en dit kan in verband met meta-norme van rasionaliteit gebring word wat met taalge-

bruik en interpretasie verband hou. Meta-norme van rasionaliteit bestaan en stel mense in staat om rasioneel hulle interpretasies van die werklikheid met mekaar deur kommunikasie te deel.

Na aanleiding van die vyf dimensies van wetenskapsfilosofiese kennis wat deur Mouton en Marais (1989) geïdentifiseer is, kan die implikasies van 'n verbrede begrip van rasionaliteit vir die Opvoedkunde soos volg saamgevat word:

DIMENSIE VAN WETENSKAPSFILOSOFIESE KENNIS	IMPLIKASIE VAN VERBREDE BEGRIIP VAN RASIONALITEIT VIR DIE OPVOEDKUNDE
ONTOLOGIESE	Die syn (ontiese) sowel as die sin van aspekte van die kenterrein van die Opvoedkunde kan objektief beskou word sonder om noodwendig in epistemologiese relativisme te verval.
TELEOLOGIESE	Die opvoedkundige navorser se ideaal om objektiewe kennisuitsprake te maak, bly in 'n verbrede begrip van rasionaliteit behoue.
METODOLOGIESE	'n Interpretatiewe kontekstueel-funksionele kenbenadering word rasioneel deur 'n verbrede begrip van rasionaliteit verantwoord.
SOSIOLOGIESE	Die opvoedkundige kan aan die verwagting van praktykrioting en funksionaliteit voldoen, sonder om noodwendig in 'n epistemologiese relativisme te verval.
EPISTEMOLOGIESE	Die epistemiese status van kennisuitsprake wat in funksionele en stochasties-fraktale kultuurdimensies gemaak word, word in ag geneem.

Figuur 5.1 'n Samevatting van die implikasies van 'n verbrede begrip van rasionaliteit vir die Opvoedkunde

'n Verbrede begrip van rasionaliteit in die Opvoedkunde ontken dat die kennisuitsprake vanuit 'n interpretatiewe kontekstueel-funksionele kenbenadering wat die kompleksiteit van die kenterrein van die Opvoedkunde erken, noodwendig op epistemologiese relativisme uitloop.

Aangesien taal en interpretasie sentraal in 'n verbrede konsep van rasionaliteit staan, vloei dit daaruit voort dat die rol van wetenskaplike gesprek in die Opvoedkunde van belang is. Om rasioneel te wees is deel van menswees en hang saam met 'n mens se vermoë om te kan kommunikeer. Dit is alleenlik deur middel van kommunikasie met mekaar dat opvoedkundiges die grense van hulle paradigmas kan oorskrei. Kommunikasie is moontlik op grond daarvan dat daar meta-norme van rasionaliteit bestaan wat by alle mense teenwoordig is en wat uiteindelik objektiewe kennisuitsprake oor paradigmas heen, moontlik maak.

5.6 KRITIESE EVALUERING VAN DIE ONDERSOEK EN RIGLYNE VIR VERDERE NAVORSING

5.6.1 DIE LITERATUUR

Uit die literatuurverkenning het dit geblyk dat die terrein van epistemologiese relativisme en opvoedkundige teorievorming tot dusver weinig aandag geniet het. Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die Opvoedkunde, veral in Suid-Afrika, tot op hede grootliks vanuit 'n ontologiese kenbenadering beoefen is. Dit het tot gevolg dat epistemologiese relativisme uiteraard (soos in Hoofstuk Twee aangetoon) nog nie veel ter sprake gekom het nie. Die voorspelling word egter gewaag dat, namate opvoedkundiges die kenbenaderings wat kenmerkend van die funksionele en stochasties-fraktale kultuurdimensies is, gaan toepas, epistemologiese relativisme toenemend ter sprake sal kom en die literatuur oor die onderwerp uiteraard ook sal toeneem. Tans is literatuur veral in die Filosofie oor die onderwerp beskikbaar.

Die omvang van die literatuur met betrekking tot die epistemologie en relativisme in dié vakgebied is verreikend en kompleks. Die betrokke tema is daarom met alle beskeidenheid in die Opvoedkunde aangepak, aangesien daar 'n deeglike bewustheid van die omvang en kompleksiteit van die betrokke tema bestaan en die beperkte omvang van 'n proefskrif oor dié veelfasettige tema in ag geneem

is. Alhoewel daar nie veel literatuur in die Opvoedkunde oor epistemologiese relativisme en opvoedkundige teorievorming beskikbaar is nie, is gepoog om die studie nie alleen tot die wetenskapsfilosofiese grondslae van epistemologiese relativisme te beperk nie, maar om die verkenning van die genoemde terrein vanuit 'n opvoedkundige perspektief aan te bied.

5.6.2 DIE ONDERWERP

Die onderwerp en uitgangspunt van dié studie kan vanuit twee gesigpunte beskou word. Eerstens kan die feit dat die konsep objektiwiteit teenoor relativisme gestel word, as 'n poging beskou word om aan die tradisionele wetenskapsideaal wat kenmerkend van die wetenskapsbenadering in die ontologiese kultuurdimensie is, vas te hou. Alhoewel objektiwiteit 'n sentrale konsep in die ondersoek is, en met rasionele verantwoordbaarheid verband hou, word objektiwiteit in die onderhawige studie met 'n verbrede begrip van rasionaliteit verbind. Interpretasie en intuïtiewe kennisuitsprake kan ook, anders as in 'n tradisionele beskouing van rasionaliteit, as rasioneel-verantwoordbaar beskou word.

'n Tweede moontlike gesigspunt is daarom eerder die bedoeling van die proefskrif, naamlik om die huidige gepreokkupeerdheid met die kompleksiteit, veelfasettigheid en kontekstuele interpretasie van die kenterrein van die Opvoedkunde te oorskry en in 'n breër perspektief te plaas en vooruitskouend kenmerke van epistemologiese relativisme aan te toon. 'n Kenbenadering tot die kenterrein van die Opvoedkunde wat interpretasie, kontekstualiteit en funksionaliteit asook waardes, veelfasettigheid en kompleksiteit beklemtoon, bring noodwendig ook epistemologiese relativisme ter sprake. 'n Moontlike oplossing vir epistemologiese relativisme word ook aangebied. Dit is vir die opvoedkundige, wat 'n interpretatiewe kontekstueel-funksionele kenbenadering volg, moontlik om epistemologiese relativisme te vermy op grond daarvan dat hy **die rasionaliteit van sy kennisuitsprake teen die norm van 'n verbrede beskouing van rasionaliteit meet.**

Dit is vir opvoedkundige navorsers moontlik om op grond van meta-norme van rasionaliteit, wat met taal en interpretasie verband hou, rasioneel verantwoordbare, objektiewe uitsprake te maak wat interpretasie en intuïsie behels. 'n Opvoedkundige kan dus aspekte van die kenterrein van die Opvoedkunde binne 'n bepaalde konteks interpreteer en byvoorbeeld normatiewe kennisuitsprake maak, sonder om van epistemologiese relativisme beskuldig te word.

5.6.3 AANBEVELINGS TEN OPSIGTE VAN VERDERE NAVORSING

- Grondliggend hou epistemologiese relativisme met menslike waardes verband. In die onderhawige proefskrif is gestel dat die navorser vooraf 'n kenterrein vanuit sy menslike gesitueerdheid, deur middel van taal interpreteer en benoem, voordat hy navorsing daarvoor onderneem. Die interpretasie hou uiteraard met 'n mens se waarde-oordele verband. Die verband tussen interpretasie, epistemologiese relativisme en morele relativisme en die implikasies daarvan vir opvoeding is 'n tema wat ondersoek kan word.
- 'n Kerngedagte in die beredenering van 'n verbrede begrip van rasionaliteit is dat dialoog tussen opvoedkundiges noodsaaklik is. 'n Ondersoek na die aard van gesprekvoering tussen opvoedkundiges met die doel om deur 'n verbrede begrip van rasionaliteit toenemend aspekte van die kenterrein van die Opvoedkunde objektief te ken, blyk sinvol te wees. Dit is nodig om deur verdere navorsing te bepaal hoé die meta-norme wat rasionaliteit onderlê, optimaal deur opvoedkundiges benut kan word, ten einde objektiewe kennisuitsprake te maak.
- Maimela (1994) gebruik die konsepte kontekstualisering en die Afrikanisering van leerinhoud as sinomieme. In die onderhawige studie verwys kontekstualisering na veel meer as Afrikanisering. Wat wel ter

sprake kom na aanleiding van Maimela se siening is dat Afrikanisering van inhoude ook indirek met epistemologiese relativisme verband hou, aangesien Afrikanisering ook 'n bepaalde konteks van wetenskapsbeoefening impliseer. Afrikanisering van leerinhoud en epistemologiese relativisme vereis derhalwe verdere navorsing ook in die Opvoedkunde.

- Die verwysingsraamwerk van 'n individuele navorser bepaal in 'n groot mate die wyse waarop hy aspekte van die werklikheid interpreteer. Navorsing in die Opvoedkunde kan onderneem word om die aard van 'n opvoedkundige navorser se verwysingsraamwerk in 'n funksionele sowel as in 'n stochasties-fraktale kultuurdimensie te ondersoek. 'n Ondersoek na die aard van interpretasie wat met meta-norme, rasionaliteit en taalgebruik verband hou, kan tot beter begrip van die genoemde kenbenaderings lei.
- 'n Verbrede beskouing van rasionaliteit impliseer dat die aard en doel van wetenskapsbeoefening in die Opvoedkunde anders as in die tradisionele wetenskapsbenadering beskou word. 'n Beskrywend-interpreterende studie kan onderneem word om die aard en doel van die Opvoedkunde as wetenskap, wat wetenskap vanuit 'n verbrede begrip van rasionaliteit beoefen, duidelik te omskryf.
- Verskeie aanverwante konsepte soos waarheid, metode, begrip (verstaan), objektiwiteit, subjektiwiteit en geldigheid kom in 'n verbrede begrip van rasionaliteit in die Opvoedkunde opnuut onder die vergrootglas. Navorsing kan oor die rol van epistemologiese relativisme en 'n verbrede begrip van rasionaliteit met betrekking tot elkeen van die genoemde konsepte onderneem word. So byvoorbeeld kan navorsing oor metodologie onderneem word wat 'n verbrede beskouing van rasionaliteit en die erkenning van meta-norme van rasionaliteit in gesprekvoering die beste akkommodeer.

5.7 SAMEVATTING

Dit is vir die opvoedkundige moontlik om die opvoedingsteorie en opvoedingspraktyk by mekaar uit te bring deur 'n interpretatief kontekstueel-funksionele kenbenadering, sonder om noodwendig in epistemologiese relativisme te verval. Wanneer 'n opvoedkundige van 'n tradisionele beskouing van rasionaliteit wegbeweeg en sy kennisuitsprake teen 'n verbrede beskouing van rasionaliteit opweeg, is dit moontlik om epistemologiese relativisme in opvoedkundige teorievorming te vermy.

■ ■ ■

BIBLIOGRAFIE

- Anderson, W.T. 1990. Reality isn't what it used to be. San Francisco: Harper.
- Ashby, R.W. Logical positivism in D.J. O'Conner (ed). 1964. A Critical History of Western Philosophy. New York: The Free Press.
- Baldwin, J.M. (ed). 1957. Dictionary of philosophy and psychology. Gloucester: Peter Smith.
- Beckett, S. 1965. Waiting for Godot. London: Faber & Faber.
- Bernstein, R.J. 1976. The restructuring of social and political theory. Oxford: Basil Blackwell.
- Bernstein, R.J. 1983. Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutics and praxis. Oxford: Basil Blackwell.
- Bernstein, R.J. 1985. Habermas and modernity. Cambridge: Polity Press.
- Bolton, N. 1979. Phenomenology and education. British Journal of Educational Studies, XXVII(3): 245-258.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. 1989. Educational research. New York: Longman.
- Botes, A. 1990. Teorievorming in die verpleegkunde (kernaantekening). Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Botha, M.E. 1976. Die wending in die nuwere wetenskapsteorieë en in die sosiale wetenskappe. Perspektief, 15(1): 15-61.

- Botha, L.A. 1983. 'n Analise van rasionaliteit, waarheid, en konseptuele raamwerke. MA-verhandeling (Filosofie). Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Botha, M.E. 1993. Meta-teoretiese perspektiewe op die sosiale wetenskappe. Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO. Reeks A: Geesteswetenskappe. Departement Sentrale Publikasies. Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- Braun, K., Lorenz, N. & Schmöe, F. 1969. Deutsch als Fremdsprache, II, Aufbaukurs. Stuttgart: Ernst Klett.
- Brezinka, W. 1992. Philosophy of educational knowledge. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bubner, R. 1982. Habermas's concept of critical theory. In Thompson, J.B. & Held, D.(ed). Habermas critical debates. Cambridge: The MIT Press.
- Cronbach, L.J. 1971. Test validation in Thorndike R.L. (ed), Educational Measurement (2nd edition). Washington, DC: American Council on Education.
- Dallmayr, F. 1988. Habermas and rationality. Political theory, 16: 553-579.
- Dancy, J. 1985. An introduction to contemporary epistemology. Oxford: Basil Blackwell.
- De Beer, C.S. 1993a. Kennis, leer en probleemoplossing. Werksdokument. Departement Inligtingkunde. Universiteit van Suid-Afrika.
- De Beer, C.S. 1993b. Kennis, leer en probleemoplossing. Seminaar Universiteit van Suid-Afrika.

- Deighton, L.C.(ed). 1971. The encyclopedia of education, vol.4. New York: MacMillan Company.
- De Vries, C. 1985. Oriëntering in die fundamentele opvoedkunde. Stellenbosch: Stellenbosch Universiteitsuitgewers.
- De Wet, J.B. 1989. Vooronderstellings en die invloed daarvan op teorievorming in die opvoedkunde. M.-Ed verhandeling. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Doyal, L. & Harris, R. 1986. Empiricism, explanation and rationality. London: Routledge & Kegan Paul.
- Du Plooy, J.L. 1982. Fundamentele pedagogiek: 'n Inleiding. Pretoria: HAUM.
- Edwards, P.(ed). 1972. The encyclopedia of philosophy, vol. 7 and 8. New York: MacMillan Publishing Company.
- Eisner, E.W. 1979. The educational imagination (1st edition). New York: MacMillan Publishing Company.
- Esterhuyse, W.P. 1975. Wetenskap en maatskappy. Johannesburg: Publikasie-reeks 86 van die Randse Afrikaanse Universiteit.
- Estes, C.R. 1970. Concepts as Criteria derived from an Existential-Phenomenological Perspective. Educational Theory, 20 (Spring): 150-156.
- Ewert, G.D. 1991. Habermas and education: A comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature. Review of Educational Research, 61(3): 345-78.

- Faure, M. & Venter, A. 1987. Karl Popper se kritiese rasionalisme, in Snyman, J.J & Du Plessis, P.G.W.(ed). Wetenskapsbeelde in die geesteswetenskappe. Pretoria: RGN.
- Feyerabend, P. 1987. Farewell to reason. London: Verso.
- Flew, A.(ed). 1979. A dictionary of philosophy. New York: St Martin's Press.
- Fowler, H.W. & Fowler, F.G. 1982. The concise Oxford dictionary (7th edition). Edited by Sykes, J.B. Oxford: Clarendon Press.
- Gadamer, H.G. 1975. Truth and method. London: Sheed & Ward.
- Gay, P. 1969. The enlightenment: An interpretation, vol. 2. The Science of Freedom. New York: Knopf.
- Gellner, E. 1992. Postmodernism, reason and religion. London: Routledge.
- Giddens, A. 1985. Reason without revolution? Habermas's Theorie des kommunikativen Handelns. In Bernstein, R.J. Habermas and modernity. London: Polity Press.
- Giroux, H.A. 1988. Postmodernism and the discourse of educational criticism. Journal of Education, 170(3): 5-30.
- Habermas, J. 1972. Knowledge and human interests (translated by Shapiro, J.J.). London: Heinemann.
- Habermas, J. 1978. Rationalism divided in two. In A Giddens (ed), Positivism and sociology, 195-222. London: Heinemann.

- Habermas, J. 1984. The theory of communicative action (translated by McCarthy, T.). Vol. 1. Reason and the Rationalization of Society. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. 1985. Questions and counterquestions. In Bernstein, R.J. Habermas and modernity. London: Polity Press.
- Hacking, I.(ed). 1981. Scientific revolutions. Oxford: Oxford University Press.
- Hansgen, R.D. 1991. Can education become a science? Phi Delta Kappan, 72(9): 689-94.
- Harris, J.F. 1992. Against relativism, a philosophical defense of method. Illinois: Open Court.
- Hesse, M. 1982. Science and objectivity. In Thompson, JB, Held, D. Habermas critical debates. Cambridge: The MIT Press.
- Higgs, P. 1991. Fundamental pedagogics and human values - a reply to its critics. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde, 11(4): 194-198.
- Higgs, P. 1993. Standards in education. South African Journal of Higher Education, 7(1): 85-88.
- Hollis, M.& Luke, S.(eds). 1982. Rationality and relativism. Oxford: Basil Blackwell.
- Husen, T. & Postlethwaite, T.N.(ed). 1985. The international encyclopedia of education, vol. 5. Oxford: Pergamon Press.

- Jansen, C.P. 1994. Veranderinge in die siening van wetenskap en die implikasies daarvan vir Opvoedkundekurrikulums. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde, 14(1): 21-27.
- Kamminga, H. 1990. What is this thing called chaos? New Left Review, no. 181, May: 49-59.
- Kempen, W. 1977. Samestelling, afleiding en woordsoortelike meer-funksionaliteit in Afrikaans. Goodwood: Nasou Beperk.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. 1964. Taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Kritzinger, M.S.B. & Labuschagne F.J. 1980. Verklarende Afrikaanse woordeboek (7de uitgebreide uitgawe). Pretoria: Van Schaik.
- Kuhn, T.S. 1970 The structure of scientific revolutions (2nd edition). Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T.S. 1977. The essential tension. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuypers, K.(ed). 1973. Elseviers filosofiese en psichologiese encyclopedie. Amsterdam: Elsevier.
- La Breque, R. & Sokolow, H.M. 1982. Pseudo-Educational Theory: How not to theorize in Education. Educational Theory, 32(3 & 4): 143-55.
- La Breque, R. 1985. The nature of educational theory. Philosophical studies in education: 107-122.
- Landman, W.A., Killian, C.J.G., Roos, S.G. & Viljoen, T.A. 1975. Denkwyses in die opvoedkunde. Pretoria: NG Kerkboekhandel.

- Landman, W.A. 1985. Navorsing in die fundamentele pedagogiek. (In de Jager, P.L., Oberholzer, M.O. & Landman, W.A. 1985. Fundamentele pedagogiek: wetenskap, inhoud en praktyk. Pretoria: NG Kerkboekhandel.
- Landman, W.A. 1991. Die verhouding tussen teorie en praktyk: hedendaagse perspektiewe. In Die verhouding tussen teorie en praktyk en die betekenis daarvan vir die opvoedkunde. Verslag van die vyfde jaarlikse seminar van die Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Suid-Afrika. Buro vir Universiteitsonderrig: Universiteitsonder-
rigreeks, 44.
- Landman, W.A.(red). 1993a. Suid-Afrikaanse beoefenaars van die filosofie van die opvoedinglewenskette, standpunte en kritiek. Instituut vir Opvoedkundige Navorsing. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Landman, WA.(red). 1993b. Definiëring van "opvoedkunde" en "opvoeding", in diens van die eenheid van die opvoedkunde as vorm van wetenskap. Instituut vir Opvoedkundige Navorsing: Werksdokument. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Landman, W.A. 1993c. Deduktiewe en induktiewe denke in die opvoedkundige navorsing. Werksdokument: Instituut vir Opvoedkundige Navorsing. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- LeCompte, M.D. & Preissle, J. 1993. Ethnography and qualitative design in educational research (2nd edition). San Diego: Harcourt Brace Javanovich Publishers.
- Louw, T.J.G. 1993. G.A. Rauche's philosophy of actuality: The work and thought of an individualist South African philosopher. Man and World, 26(2): 181-197.

- Louw, A. 1994. Keuring van voornemende studente. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys, 8(1): 156-161.
- Loye, D. & Eisler, R. 1987. Chaos and transformation: Implications of nonequilibrium theory for social science and society. Behavioral Science, 32, January: 53-65.
- Luijpen, W. 1969. Nieuwen inleiding tot de existensiele fenomenologie. Utrecht: Uitgewerij het Spectrum NV.
- Lukes, S. 1970. Some problems about rationality. In Wilson, B.R. Key Concepts in the social sciences: Rationality. Oxford: Basil Blackwell.
- MacMurray, J. 1961. Religion, art and science. Liverpool: University Press.
- Maimela, S.S. 1994. The UNISA vision regarding studentcentredness. Voordrag tydens Fakulteit Opvoedkunde Seminaar, 27 Mei 1994.
- Mandelbaum, M. 1982. Subjective, objective, and conceptual relativisms. In Meiland, J.W. & Krausz, M.(ed). Relativism: Cognitive and moral. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- McCarthy, T. 1980. Rationality and relativism in Habermas' critical theory. (Abstract) Nous, 14: 75-76.
- McCarthy, T. 1984. Introduction in Habermas, J. The theory of communicative action (vol. I). Reason and the rationalization of society. Boston: Beacon Press.
- McHoul, A.W. & Luke A. 1988. Epistemological groundings of educational studies: A critique. Journal of Educational Thought, 22(3): 178-189.

- McKay, V. & Romm, N. 1992. People's education in theoretical perspective. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Meiland, J.W. 1977. Concepts of relative truth. The Monist, October: 568-82.
- Meiland, J.W. & Krausz, M.(eds). 1982. Relativism: Cognitive and moral. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Miller, S.I. & Fredericks, M. 1991. Postpositivistic assumptions and educational research: Another view. Educational Researcher, 20(4): 2-8.
- Moore, T.W. 1974. Educational theory an introduction. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mouton, J. 1993. Impressions of the research scene in Europe. CSD Bulletin, 5(2): 3-4.
- Mouton, J. & Marais, H.C. & Medewerkers. 1989. Metodologie van die geesteswetenskappe. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Nagel, E. 1976. Philosophical depreciations of scientific method. Humanist, 36 (July/August): 34-37.
- Norris, C. 1992. Uncritical theory: postmodernism, intellectuals and the Gulf War. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Nuyen, A.T. 1992. Rorty's hermeneutics and the problem of relativism. Man and World, 25(1): 69-78.
- Oberholzer, C.K. 1968. Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek. Kaapstad: HAUM.

- Odendal, F.F.(red). 1991. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Johannesburg: Perskor.
- Odin, S. 1982. Process metaphysics and Hua-yen Buddhism: A critical study of cumulative penetration versus interpretation. Albany: State University of New York Press.
- Ornstein, A.C. 1985. How do educators meet the needs of society? How are education's aims determined? NASSP Bulletin, 69(481): 36-47.
- Palermo, J. 1976. Critical pedagogy: The hermeneutical phenomenology of the child's lived world. Proceedings of philosophy and education, 32: 92-103.
- Phillips, D.C. 1979. Incredulity, about incredulity, about value neutrality. Educational Foundations. Spring: 33-43.
- Phillips, D.C. 1987. Philosophy, science and social inquiry. Oxford: Pergamon Press.
- Popkewitz, T.S. 1984. Paradigm and ideology in educational research. London: Falmer Press.
- Popper, K.P. 1972. Objective knowledge: An evolutionary approach. Oxford: Clarendon Press.
- Radnitzky, G. 1989. Against Relativism. Conceptus, 23(60): 99-110.
- Rajchman, J. & West, C. Post-analytic philosophy. New York: Columbia University Press.
- Ricoeur, P. 1966. Freedom and nature: The voluntary and the involuntary. Evanston: Northwestern University Press.

- Rockmore, T. 1990. Epistemology as Hermeneutics. Monist, 73(12): 115-133.
- Roderick, R. 1985. Habermas on rationality. Man and World, 18: 203-218.
- Romm, N. 1987. Habermas se wetenskapsteorie. In Snyman, J.J. & Du Plessis, PGW. Wetenskapsbeelde in die geesteswetenskappe. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Roochnik, D. 1990. The tragedy of reason: Toward a platonic conception of logos. New York: Routledge.
- Rorty, R. 1985. Solidarity or objectivity? In Rajchman J. & West C., Post-analytic Philosophy. New York: Columbia University Press.
- Runes, D.D.(ed). 1967. Dictionary of philosophy. New Jersey: Littlefield, Adams & Company.
- Runes, D.D.(ed). 1983. Dictionary of philosophy. New York: Philosophical Library.
- Sayers, S. 1991. FH Bradley and the concept of relative truth. Radical Philosophy, 59. Autumn: 15-20.
- Scheffler, I. 1967. Science and subjectivity. Indianapolis: Bobbs-Merril Company.
- Schott, T. 1993. The movement of science and of scientific knowledge: Joseph Ben-David's contribution to its understanding. Minerva, XXXI(4): 454-477.
- Siegel, H. 1987. Relativism refuted. Dordrecht: Reidel Publishing Company.

- Smith, D.P.J. 1980. Teorievorming in die opvoedkunde. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit, (D.Ed-proefskrif).
- Smith, D.P.J. 1988a. Die wetenskapsfilosofiese grondslag van die opvoedkunde. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (Monografie).
- Smith, D.P.J. 1988b. Teorie en praktyk van die opvoedkunde. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (Monografie).
- Smith, D.P.J. 1988c. Navorsingsmetodes in die filosofie van die opvoeding. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (Monografie).
- Smith, D.P.J. 1989. Die verskuiwing van 'n ontologiese na 'n kontekstueel-funksionele kenbenadering in die opvoedkunde. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (Monografie).
- Smith, D.P.J. 1990. Die wetenskapsfilosofiese grondslag van die opvoedkunde. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (Monografie).
- Smith, D.P.J. 1993. Die konsep wetenskap. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (Monografie).
- Smith, D.P.J. 1994. 'n Funksionele alternatief vir filosofie van die opvoeding. Referaat gelewer by Opvoedkundige Vereniging van Suid-Afrika, Fundamentele Opvoedkunde belangegroep byeenkoms: 12 Januarie 1994.
- Snyman, J.J. & Du Plessis, P.G.W.(reds). 1987. Wetenskapsbeelde in die Geesteswetenskappe. Pretoria: RGN.

- Sykes, J.B.(ed). 1982. Concise Oxford dictionary of current English: Based on the Oxford English and its supplements (7th edition). Oxford: Clarendon Press.
- Thompson, J.B. 1990. Ideology and modern culture. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trigg, R. 1973. Reason and commitment. Cambridge: University Press.
- Unisa Kyk University of South Africa.
- University of South Africa. 1993. Department of Philosophy of Education. Philosophy of education: only study guide for OFO411-K. Pretoria.
- Vandenberg, D. 1979. Existential and phenomenological influences in educational philosophy. Teachers College Record, 8(2): 166-191.
- Vandenberg, D. 1987. Interpretative normative theory of education. Educational Philosophy and Theory, 19(1): 1-11.
- Van der Walt, J.L. 1989. Post-moderne pedagogiek: enkele opmerkings. South African Journal of Education, 9(1): 188-195.
- Van Manen, M. 1990. Researching lived experience: Human science for and action sensitive pedagogy. New York: State University of New York Press.
- Van Niekerk, A. 1980. Die grense van die kritiese rede: 'n Kritiese ondersoek van die rasionaliteitsmodel van die kritiese rasionaliste. MA-skripsie (Filosofie): Universiteit van Stellenbosch.

- Van Niekerk, A. 1992. Rasionaliteit en relativisme - op soek na 'n rasionaliteitsmodel vir die menswetenskappe. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Van Niekerk, A. 1994. Postmetaphysical versus postmodern thinking: Retaining the baby without the bathwater. Paper presented at Durban Philosophy Conference, July 1994.
- Van Peursen, C.A. 1985. Cultuur in stroomversnelling, strategie van de Cultuur. Amsterdam: Elsevier.
- Van Rensburg, C.J.J., Landman, W.A, & Bodenstein, H.C.A. 1994. Basiese begrippe in die opvoedkunde. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel Transvaal.
- Van Zyl, P. 1968. Die struktuur van die pedagogiek en sy deeldisiplines. Referaat gelewer by geleentheid van 'n byeenkoms van die Noordelike Streek van die SAVBO 7 Junie 1968, Universiteit van Pretoria.
- Van Zyl, P. 1975. Opvoedkunde Deel 2. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Van Zyl, P. 1977. Opvoedkunde Deel 3. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Verges, F.G. 1987. Rorty and the New Hermeneutics. Philosophy, 62: 307-323.
- Von Recum, H. 1990. Education in the postmodern period. Western Europe Education, 22: 6-16.

- Walker, L.O. & Avant, K.C. 1983. Strategies for theory construction in nursing. Connecticut: Appleton-Century-Crofts.
- Webster, N. 1979. (Hersien deur: McKenchie, J.L) Webster's new twentieth century dictionary (Unabridged). New York: Simon & Shuster.
- White, F.C. 1983. Knowledge and relativism. The Netherlands: Van Gorcum.
- Whyte, J.T. 1993. Relativism is absolutely false. Cogito, 7(2): 112-119.
- Wiener, P.P.(ed). 1973. Dictionary of the history of ideas, vol. IV. New York: Charles Scribner's Sons.
- Wilson, B.R. 1970. Key concepts in the social sciences: Rationality. Oxford: Basil Blackwell.
- Windelband, W. 1980. History and Natural Science. History and Theory, 19(2): 165-184.
- Winn, R.B.(ed). 1960. A concise dictionary of existentialism. New York: Wisdom Library.
- Young, T.R. 1991. Chaos and social change: metaphysics of the postmodern. Social Science Journal, 28(3): 289-305.
- Zecha, G. 1994. Values in educational inquiry: Philosophical issues. In Husen, T. & Postlewaithe, T.W.(eds), International encyclopedia of education. Oxford: Pergamon Press.