

'n Onwaarskynlike onderneming: 'n Onderzoek na die kritiek op fundamentele pedagogiek¹

An unlikely venture: Interrogating the criticism of fundamental pedagogics

GEORGE D YONGE

Emeritus-professor, Opvoedkunde
Universiteit van Kalifornië in Davis
Verenigde State van Amerika
E-pos: fzyongeg@ad3.ucdavis.edu



George Yonge

GEORGE D YONGE is emeritus-professor in Opvoedkunde, Universiteit van Kalifornië in Davis. Hy behaal 'n BA-graad in Sielkunde en 'n MA en 'n PhD in Opvoedkundige Sielkunde aan die Universiteit van Kalifornië in Berkeley. In 1974 word hy bewus van die fenomenologiese studie van Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria en as 'n nieleser van Afrikaans in daardie tyd was hy beperk tot die publikasies wat in Engels beskikbaar was. Hoe meer hy egter daarvoor navorsing gedoen het, hoe meer het dit sy onderrig- en navorsingsbelangstellings gerig. Uiteindelik het hy om sy eie onthalwe en ter wille van sy studente begin om beskikbare navorsing in Pretoria in Engels te vertaal. Hy was 'n besoekende professor in Psigo, Sosio- en Beroepsvoorligting-pedagogiek aan die Universiteit van Pretoria gedurende Augustus–September 1980. Sedert sy aftrede in 1993 het sy vertaling ontwikkel tot 'n ernstige stokperdjie, wat uitgeloop het op 'n webwerf van meer as 100 vertalings van hierdie werke, beskikbaar by <http://www.georgeyonge.net>.

GEORGE D YONGE is Emeritus Professor of Education, University of California at Davis. At the University of California at Berkeley, he obtained a BA degree in Psychology and an MA and a PhD in Educational Psychology. In 1974 he became aware of the phenomenological studies of education at the University of Pretoria and as a nonreader of Afrikaans at that time he was limited to the few studies available in English. The more he researched these phenomenological studies, the more it impacted on his teaching and research interests. Eventually, for his own sake and for that of his students he began translating various Pretoria studies into English. He was a visiting Professor in Psycho-, Socio-, and Vocational Guidance-Pedagogics at the University of Pretoria during August–September 1980. Since retirement in 1993, his translating became a serious hobby, which has culminated in a website of more than 100 translations available at <http://www.georgeyonge.net>.

¹ Hierdie artikel, wat nog nie voorheen gepubliseer is nie, is met die medewete en toestemming van die outeur uit Engels in Afrikaans vertaal deur Laetitia Sullivan.

Datums:

Ontvang: 2021-08-15

Goedgekeur: 2021-09-10

Gepubliseer: Desember 2021

ABSTRACT***An unlikely venture: Interrogating the criticism of fundamental pedagogics***

This paper begins with a brief historical sketch of how, in 1974, my thinking moved from a natural science approach, to the study of educational psychology, to the phenomenological approach pursued at the University of Pretoria. I found what I was looking for – a competent and comprehensive phenomenology of educating in all of its part-perspectives, including fundamental pedagogics. While studying and teaching these contents, in 1980, I was shocked to read scathing criticisms and characterisations of fundamental pedagogics claiming that Pretoria pedagogics was designed to provide an academic justification of apartheid education in that it was said to be little more than an expression of the racist, authoritarian policies of Christian Nationalism. If these claims were accurate, this would mean I was involved in an unlikely venture in as much as I have anti-apartheid and non-racist sentiments such that this asserted purpose of fundamental pedagogics, in particular, and pedagogics, in general, would be in conflict with my own values and philosophy of life. Fortunately, my first-hand experiences with the phenomenological endeavours at Pretoria do not support these claims. This gives rise to the question: How is it possible that the critics of fundamental pedagogics and I both are equally convinced of the accuracy of our understandings of fundamental pedagogics and what has given rise to this discrepancy?

The main thrust of this paper addresses this question. Since an investigator's method will influence strongly what legitimately can or cannot be expressed about a particular phenomenon, the most appropriate method of investigation is deemed to be the phenomenological method, as the aim is to interrogate the phenomenon of education, as (was) the intent of fundamental pedagogics in the 1980s at the University of Pretoria. Phenomenology is a method designed to disclose the essences or universal structures of a phenomenon. Its first step is called the phenomenological reduction, epoche, bracketing. This step gets us closer to the phenomenon itself by temporarily holding in abeyance the essence-blinding influences of whatever kind (e.g., assumptions, theories, ideologies [explicitly the Christian Nationalism of apartheid South Africa], philosophies of life, etc.). A consequence of this bracketing is that an investigator's access to and dialogue with a phenomenon will not be disrupted or distorted by what is being bracketed. Within this bracketing, the eidetic reduction or method of free variation is performed as a way of disclosing and highlighting what seem to be essences. These essences are universal and thus do not imply or require a particular ideology, etc. Otherwise they wouldn't be universal. Next, a hermeneutic method is used to illuminate and clarify the meaning of each essence (what function does it serve). Finally, the dialectical (triadic) method is used to determine the coherences among the essences (how do they serve as mutual conditions for each other to occur). Practising fundamental pedagogics (and pedagogics in general) occur only while bracketing is engaged. This means that fundamental pedagogics only can scientifically describe the essences and structures of the reality of educating but not its contents (e.g., a particular religious commitment or political view that has been held in abeyance by bracketing).

Pretoria calls the activity within brackets a science of or a theory of the reality of educating. And this gives rise to distinguishing the pre-scientific, the scientific and the post-scientific, where bracketing is absent from the pre- and post-scientific attitudes, and ideologies, etc. rightly play a critical role in the reality of educating. Even though fundamental pedagogics is not in a position and doesn't aim to select particular ideologies that are necessary for the act of educating, in revealing and describing these universals of this activity, these essences,

as preconditions for establishing an adult-child educative relationship, provide guidelines for a practitioner (parent, teacher) to establish and sustain such a relationship and these essences also can be used as criteria for evaluating the pedagogical quality of an educational activity as well as whether applying an ideology in a particular way distorts the essences of that relationship. That is, these essences make possible a purely pedagogical perspective on the reality of educating in contrast to a psychological perspective, for example.

In the literature critical of fundamental pedagogics almost always there is a conflation of the scientific and the post-scientific with the consequence that pedagogics is criticised for justifying apartheid education when in fact it is in no position to do so and doesn't aim to. Pedagogics also is criticised for not including political discourse in its description of essences. Examples of these criticisms are presented and evaluated pedagogically.

Thus, it seems that almost all criticism of the pedagogical studies at Pretoria can be attributed to a conflation of a scientific activity with a post-scientific one – one of content. Hence, not keeping track of the scientific and the post-scientific activities, facilitates these conflations.

A possible answer to my beginning question of why there is this “discrepancy” is that I limit my evaluation of pedagogical findings to what was obtained while bracketing was engaged (the scientific/phenomenological), while most critics focus on the post-scientific issue of prescribing to practice where much of what was bracketed now must be used to nuance the meanings of the essences within a particular practice. That is, I limit myself to the essences disclosed and described when bracketing is engaged, while most critics are focused on how these essences are applied post-scientifically. Possibly the “discrepancy” between our appraisals of fundamental pedagogics arises because we are approaching the reality of educating from different points of view, i.e., with different questions and interests.

The consequence of critics and defenders talking past each other has been costly. The phenomenological efforts at Pretoria have been vilified and ostracised for political, more than academic reasons to an extent that generations of possible contributors to its line of thinking have been thwarted completely. I suggest that the Pretoria findings be studied with an open and scientific mind and then decide if these findings are or are not a treasure trove of insights into the reality of educating a child.

KEY CONCEPTS: educating, upbringing, psychopedagogics, fundamental pedagogics, pedagogics as a science, phenomenological method, phenomenological, reduction (bracketing), pre-scientific, scientific and post-scientific perspectives, Langeveld's pedagogy, essences/categories, apartheid education, authoritarian teaching, Christian National education, science of vs science for, theory of vs theory for

TREFWOORDE: onderwys, opvoeding, psigopedagogiek, fundamentele pedagogiek, pedagogiek as 'n wetenskap, fenomenologiese metode, fenomenologiese vermindering (reduksie), voorwetenskaplik, wetenskaplik en postwetenskaplike perspektiewe, Langeveld se pedagogiek, essensies/kategorieë, apartheidsonderwys, outoritêre onderrig, Christelik Nasionale onderwys, wetenskap van vs wetenskap vir, teorie van vs teorie vir

OPSOMMING

Hierdie artikel begin met 'n kort skets van my professionele oorgang as natuurwetenskaplike na dié van 'n fenomenologiese navorser in Opvoedkunde, aanvanklik in Opvoedkundige Sielkunde, soos geïnspireer deur die fenomenologiese navorsing deur die Fakulteit Opvoedkunde by die Universiteit van Pretoria. Ek was geïnteresseerd toe ek 'n verwoestende kritiek oor hierdie studies gelees het, wat geensins ooreengestem het met my eie begrip van die vakgebied nie. Dit het my gelei om die redes vir hierdie teenstrydighede te ondersoek, wat dan die hoofargument van hierdie artikel is. Die fenomenologiese metode wat in Pretoria gebruik word, word aanvanklik kortliks uiteengesit, veral die belangrikheid van die fenomenologiese reduksie (*bracketing*) om hierdie vraag te probeer beantwoord. Hierna bied ek my begrip van die fundamentele pedagogiek aan en die aspekte daarvan wat ek verdedig. Dan beskou ek in detail enkele bewerings van Suransky-Dekker (1998) oor die verband tussen Langeveld se pedagogiek en fundamentele pedagogiek in die konteks van apartheidsonderwys. Ten slotte oorweeg ek 'n paar van haar spesifieke aansprake oor fundamentele pedagogiek noukeurig om die moontlikheid aan te toon dat die verskil in die begrip of interpretasie van die betekenis van fundamentele pedagogiek moontlik kan verband hou met die feit dat fenomenologiese reduksie (*bracketing*) van krag is, al dan nie.

Die onderneming

Tydens voorgaande studie aan die Universiteit van Kalifornië (Berkeley) in die VSA was my hoofvak die sielkunde van die middel 1950's. Op nagraadse vlak was dit die opvoedkundige sielkunde van die vroeë 1960's. Gevolglik, weens hierdie studie, was my enigste perspektief betreffende “opvoedkunde”, een van sielkunde en spesifiek die opvoedkundige sielkunde van die 1960's, wat ek onkrities aanvaar het as hoofsaaklik met betrekking tot die betekenis van onderrig-leer op skool, soos dit in die 1960's in die VSA die geval was. In daardie tyd het ek 'n knaende ongerustheid ervaar oor die relevansie van baie van wat ek besig was om te leer. Byvoorbeeld, die definisie van leer as 'n verandering in gedrag het oppervlakkig voorgekom – klassieke en heersende kondisionering beskryf byvoorbeeld nie wat 'n leerder doen nie, maar wat aan hom/haar gedoen word om sy/haar gedrag te verander.

'n Paar van my aannames (oortuigings) was dat opvoedkundige sielkunde 'n sielkunde is wat toegepas word op opvoedkunde. Hierdie aanname is versterk deur die feit dat die inhoud van die kurrikulum van opvoedkundige sielkunde in wese hoofsaaklik 'n herhaling was van wat ek in sielkunde geleer het, en ook weens die feit dat ongeveer die helfte van die kursusse wat ek as nagraadse student gevolg het deur die departement sielkunde aangebied is. Ek het ook die twyfelagtige siening gehuldig dat *enige positiewe* ervaring (met inbegrip van onderrig en/of leer) “opvoedkundig” is, óf dit nou voortspuit uit formele onderrig, informele ouerleiding óf as gevolg van volwassenes, kinders, speletjies, speelgoed, ens. Die kriteria vir wat “positief” is, was gebaseer op prestasietoetse en ander, hoofsaaklik implisiete/onuitgesproke, kriteria. Meer as 'n dekade later sou ek besef dat hierdie sienings in werklikheid die studie van die opvoedingsfenomeen vertroebel – hoofsaaklik omdat dit opvoeding en die totaliteit van positiewe vorming saamvoeg.

In 1961, terwyl ek besig was om my nagraadse studie te voltooi, het ek toevallig afgekom op die Europese denkrigting van fenomenologie as 'n filosofiese metode, in die breë, en (Nederlandse) fenomenologiese sielkunde, in die besonder. Ek het begin om die bietjie wat ek in Engels in die hande kon kry wat op daardie tydstip vir my sin gemaak het, te lees. Twee boeke wat my belangstelling geprikkel en behou het, was W Luijpen se *Existential*

Phenomenology en, 'n bietjie later, Merleau-Ponty se *Phenomenology of Perception*. My belangstelling in gestaltsielkunde het my 'n aanknopingspunt met Merleau-Ponty se denke gebied, aangesien hy heelwat van hul werk gebruik het om sommige van sy filosofiese idees toe te lig en te ontwikkel. My dilemma het 'n kritieke punt bereik toe ek besef het dat hierdie literatuur en ander 'n perspektief rakende menswees gebied het wat skynbaar meer met die regte lewe ooreengestem het as die insigte (meestal implisiet) wat ek uit die bestudering van sielkunde en opvoedkundige sielkunde verkry het. Dit het daartoe gelei dat ek die geldigheid van talle van hul interpretasies en bevindinge bevraagteken het.

Toe ek in 1964 begin om opvoedkundige sielkunde te doseer, het my intellektuele dilemma onmiddellik selfs meer verdiep. Ek was verplig om die tradisionele inhoud van opvoedkundige sielkunde te doseer, wat ek nou “gevoel” het vir aspirantonderwysers van twyfelagtige relevansie is, en ek het dit geredelik bevraagteken; my dilemma was dat ek oor geen positiewe alternatief beskik het nie – 'n onbevredigende toestand vir beide myself en my studente.

My strategie was om geleidelik leeswerk uit die literatuur oor fenomenologie en humanistiese sielkunde voor te skryf in die hoop om dit met hierdie denkrigtings te integreer, maar dit het tot weinig meer as net 'n sameraapsel van eklektiese idees gelei, wat nie direk op die skoolsituasie toegepas kon word nie. Ek het vir ongeveer 'n dekade met hierdie frustrerende benadering volgehou, slegs omdat ek nie geweet het wat anders om te doen nie en omdat humanistiese en fenomenologiese sienings oor menswees (kindwees) meer met die regte lewe ooreengestem het en dus meer aanvaarbaar was as die natuurwetenskaplike siening van mense onderliggend aan tradisionele opvoedkundige sielkunde.

In 1974 het ek 'n resensie van BF Nel se *Fundamental Orientation in Psychological Pedagogics* (wat in April 1968 in Afrikaans as *Fundamentele oriëntering in die psigologiese pedagogiek* uitgegee is en in September 1973 in Engels vertaal is) in die *Journal of Phenomenological Psychology* geles en die boek uit Suid-Afrika bestel. Dit was my eerste kennismaking met die fenomenologiese studie van onderrig/opvoeding wat deur die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria bestudeer is. Dit het my begrip van die terme “opvoedkunde” en “opvoedkundige sielkunde” heeltemal op sy kop gekeer en my bekendgestel aan Langeveld se beginsels van die kind wat 'n volwassene word, asook sy (filosofiese) kinderantropologie. Nel se boek het my ook bekendgestel aan 'n ontwikkelende pedagogiek as 'n fenomenologiese studie van opvoeding/onderrig aan die Universiteit van Pretoria, waarvan psigologiese pedagogiek (later psigopedagogiek) 'n kerndeel vorm. Dit het ook duidelik geword dat hierdie “sielkunde” uit die volwassene-kind-opvoedingsverhouding self ontstaan het en dus 'n “situatiewe sielkunde” is wat voortspruit uit en deel vorm van die opvoeding van 'n kind as fenomeen en nie 'n “toegepaste sielkunde” was nie. Dit was dus ook nie meer 'n “sielkunde” nie, maar 'n “opvoedkunde”, en meer spesifiek, 'n situatiewe opvoedkunde, by name die “psigologiese pedagogiek” en later “psigopedagogiek”. Nel se verwysings was oorwegend na Nederlandse fenomenoloë en my studie van fenomenologie het my intens bedag gemaak op hierdie idees, in soverre die fenomenologie wat ek bestudeer het hoofsaaklik 'n Nederlandse uiteensetting daarvan was (dit wil sê, Luijpen, Buytendijk, Kockelmans, Kwant, Strasser, ens.). Vanaf daardie tyd het ek Nel se boek in my kursus *Inleiding tot Opvoedkundige Sielkunde* voorgeskryf, wat geleidelik die kursus *Inleiding tot Psigopedagogiek* geword het.

As 'n situatiewe opvoedkunde is psigopedagogiek 'n openbaarmaking van die essensies van die leer en ontwikkeling van die kind binne 'n opvoedingsverhouding, soos beskryf deur Sonnekus (1968). Psigopedagogiek kon nie alleen staan sonder om oor te gaan in 'n opvoedkunde van leer en ontwikkeling nie omdat dit, fundamenteel-pedagogiese (konteks/situasie) (beskryf deur Landman *et al.*, 1975/2011), didakties-pedagogiese (onderwys) (beskryf

deur Van der Stoep en Louw, 1979/2005), sosiopedagogiese (beskryf deur Pretorius, 1979/2017), en ortopedagogiese (beskryf deur Van Niekerk, 1979/2001) beskrywings van die begeleiding van 'n kind tot volwassenheid as enkele eenheidsfenomeen benodig het.

Derhalwe het ek in my kursus leeswerk voorgeskryf in al hierdie deelperspektiewe en nog meer. Ek het reeds vroeg WHO Schmidt (1973) se boek *Child Development: The human, cultural and educational context* voorgeskryf, en later ook 'n boek oor ouerskap deur Schulman en Mekler (1985), *Bringing up a moral child*, terwyl sommige van my kollegas in opvoedkundige sielkunde moes gewonder het wat hierdie leeswerk met die toepassing van sielkundige beginsels op opvoedkunde te doen gehad het.

In Augustus/September 1980 is ek na die Universiteit van Pretoria as gaslektor uitgenooi, waar ek die geleentheid gekry het vir interaksie en gesprekke met lede van die Fakulteit Opvoedkunde, wat op entoesiastiese en indrukwekkende wyse besig was met fenomenologiese studie in opvoeding (wat hulle pedagogiek genoem het) as 'n veelvlakkige maar geïntegreerde, verenigde aktiwiteit.²

Pedagogiek, in die breë, en psigopedagogiek, in die besonder, was klaarblyklik presies waarna ek op soek was en wat my dilemma dalk kon oplos. Ek was so opgewonde oor en beïndruk deur hul werk dat ek, ten einde meer van hul literatuur oor pedagogiek vir myself en my studente beskikbaar te stel, in die middel 1980's begin het om sommige van hul boeke, artikels, proefskrifte/tesisse, ens., te vertaal, maar met 'n waaksame, indien nie skeptiese oog nie vir enige aanduiding van die bevordering of regverdiging van 'n sogenaamde "apartheids-onderwys". Ek het geen aanduiding daarvan in die materiaal wat ek gelees en vertaal het, gevind nie. Trouens, as 'n niegelowige Liberaal-Demokraat (VSA) teen segregasie (VSA) en apartheid (RSA), sou ek nie hierdie skrywes kon aanvaar indien ek nie ervaar het dat hul geopenbaarde essensies geldige beskrywings is van die opvoedingsfenomeen in sy totaliteit nie. Dit beteken dat dit beskrywend is van die universele, onveranderlike *strukture/vorms* van opvoeding en nie van die spesifieke en wisselende *inhoud* daarvan soos gerig deur 'n bepaalde lewensfilosofie, ideologie en/of gespesifiseerde doel nie – juis soos wat tussen hakies geplaas word tydens 'n fenomenologiese ontleding (sien onder). Nogtans is daar 'n klein, maar invloedryke, versameling literatuur wat die bevindinge van die Pretoria-fakulteit, en in die besonder dié van fundamentele pedagogiek, tipeer as 'n regverdiging *van of vir* die beleid van apartheidsonderwys (Beard & Morrow, 1981). In soverre ek die geldigheid van hierdie tipering as pro-apartheidsonderwys betwis het (byvoorbeeld Yonge, 1990; 1991; 2008), gaan ek hier onder probeer om presies te verduidelik *wat* dit is wat ek verdedig en *waarom*.

Tydens die ongeveer twee dekades wat ek hierdie perspektiewe betreffende opvoedkunde doseer het, het ek deurgaans beïndruk gebly deur die onderlinge samehange van hul beskrywings. Hoe meer ek vertaal het, hoe meer kon ek sien dat die bydraes van die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria uniek en van waarde was om in Engels vertaal te word. Dit sou hierdie bevindinge ook in 'n minder vyandelike konteks plaas as dié van die akademiese wêreld en politiek van postapartheid-Suid-Afrika. Op hierdie grondslag het ek 'n webwerf ontwikkel om my vertalings van die bevindinge van die Pretoria-fakulteit makliker toeganklik vir belangstellende lesers en vir kritici te maak.

My Engelse vertalings van meer as 100 Afrikaanse publikasies uit verskillende opvoedkunde-deelperspektiewe en die bevindinge daarvan is aanlyn beskikbaar by <http://www.georgeyonge.net>: Voorbeelde is onder andere van 'n fundamenteel-pedagogiese studie

² Vir 'n student se persoonlike ervaring van hierdie akademiese klimaat gedurende die 1970's, sien Kruger en Yonge (2008).

deur Landman *et al.* (1975/2011); 'n tabulering van fundamenteel-pedagogiese kategorieë, strukture, verhoudings en kriteria in Gerber (1972/2009); kategorieë van die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding (psigopedagogiese perspektief) deur Crous (1984/1997); en die kategorieë geopenbaar deur 'n didakties-pedagogiese perspektief (dit wil sê, opvoedende onderwys) op die opvoedingsfenomeen in Van der Stoep en Louw (1979/2005). Voorbeelde van hoe die verskillende deelperspektiewe as 'n geïntegreerde eenheid funksioneer, en waar teorie en praktyk byeenkom, is te vind in die ontwerp en aanbieding van 'n les (Basson *et al.*, 1985/1994; Van der Stoep *et al.*, 1973/1999) en in die praktyk van die ortopedagogiek, met inbegrip van pedoterapie (dit wil sê, opvoedkundige terapie in teenstelling met psigoterapie) Crous (1979/1997) en Van Niekerk (1979/2001).

Sonder aanspraak op volledigheid, noem ek die aspekte van die fenomenologiese metode wat deur die hele Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria gevolg is:

Fenomenologie, as 'n metode wat ontwerp is om die essensies van 'n fenomeen te openbaar, begin met 'n denkstap wat probeer om die essensieblindheidsinvloed van aannames, teorieë, ideologieë (uitdruklik die christelike nasionalisme [CN] van apartheid-Suid-Afrika), lewensfilosofieë, ens., te elimineer of te verminder, wat die manier waarop 'n fenomeen tot die navorser "spreek" of geopenbaar word, kan versteek en verwing. Hierdie poging tot beheer van hierdie invloede is om soveel as haalbaar moontlik tussen hakies te plaas of tydelik eenkant te sit. Dit word die *fenomenologiese reduksie* genoem en dit word regdeur 'n fenomenologiese studie van 'n ervaring van iets gehandhaaf. Dit maak voorsiening vir 'n nader, duideliker beskouing van en toegang tot die fenomeen self; dit wil sê, dit maak voorsiening vir die fenomeen om dit vir ons te beskryf en te verduidelik, sou dit kon sonder dat ons voorveronderstellings en lewensverpligtinge, ens., op ons dialoog met die fenomeen inbreuk maak, dit verwing en selfs onderbreek. Hierdie stap kry ons nader aan die fenomeen deur te probeer om vooroordele van enige tipe vir die hele duur van die ondersoek te neutraliseer. (Hoewel 'n *algehele* fenomenologiese reduksie nie moontlik is nie, maak dit nie die waarde daarvan ongeldig nie.) Binne hierdie fenomenologiese reduksie (tussen-hakies-plaas) word die *eidetiese reduksie* toegepas. Dit word ook die metode van vrye variasie genoem en is 'n manier om wat blyk essensies te wees, te openbaar en uit te lig. Die *hermeneutiese metode* word dan gebruik om die betekenis (watter funksie dit dien) van elkeen van die essensies te openbaar en duidelik te maak. Dan, deur middel van die *dialektiese (triadiese) metode*, word die interverhoudinge (samehange) tussen die essensies en strukture geopenbaar (byvoorbeeld, op watter manier hulle as onderlinge voorwaardes dien vir elkeen om voor te kom). Al hierdie stappe word gevolg terwyl 'n fenomenologiese reduksie van krag is en dus sal die gevolglike essensies/kategorieë enige spesifieke voorkoms van die fenomeen transendeer en dus op universaliteit kan aanspraak maak. Dit is soortgelyk daaraan om *deur* baie voorbeelde van driehoek *te kyk* na die universele essensie van "driehoekigheid" wat nie 'n spesifieke eienskap voorskryf nie, hoewel "driehoekigheid" deur grootte, tipe, kleur, ens., gespesifiseer moet word om 'n konkrete ervaring te wees; dit wil sê, *enige* spesifieke inhoud is 'n moontlike nuanse van 'n essensie mits die verwerkliking daarvan dit nie verwing of vernietig nie. Dit wat tydelik binne hakies geplaas is, is dus deur middel van hierdie fenomenologiese reduksie verklaar as óf essensieel óf nie-essensieel tot die fenomeen. Die tussen-hakies-plaas word dan opgehef. Die essensiële aard van die fenomeen word op hierdie manier wetenskaplik beskryf, teenoor die pre- en postwetenskaplike beskrywing van die fenomeen waarin invloede en kontekste 'n rol speel in die realiteit van die opvoeding.

My begrip en verdediging van fundamentele pedagogiek (en pedagogiek as 'n eenheid)

Die volgende oorwegings word met inagneming van sommige van die kritiek op fundamentele pedagogiek voorgehou. Ek bied eers my begrip van die aard van fundamentele pedagogiek aan en dan lewer ek aan die hand hiervan kommentaar op 'n kritiese beoordeling deur Suransky-Dekker (1998) asook 'n minder verpolitiseerde beoordeling deur Hoadley (2018).

Gedurende die laat 1970's en vroeë 1980's was daar 'n aantal verhandelings wat krities was ten opsigte van fundamentele pedagogiek, terwyl 'n evaluering van pedagogiek, in die breë, en die onskeibare deelperspektiewe daarvan feitlik geïgnoreer is (dit wil sê, fundamentele pedagogiek is maar een deelperspektief van 'n meer omvattende eenheid wat as 'n totaliteit krities beoordeel behoort te word). Ek tipeer talle van hierdie vroeë verhandelings as soms gemeen en verkleinerend. Nogtans was hierdie pogings suksesvol om die hele pedagogiese projek van die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria in postapartheid-Suid-Afrika te kelder, asook deurdat beweer is dat fundamentele pedagogiek as doelstelling gepoog het om 'n akademiese regverdiging vir apartheidsonderwys (swart onderwys) te bied.

Om iets op doeltreffende wyse krities te kan beoordeel, moet die navorser duidelik en konsekwent wees oor wat beoordeel word. En dit is beslis nie gepas om 'n denkwyse te kritiseer omdat dit nie iets insluit of oorweeg waar die bedoeling hoegenaamd nie was om dit in te sluit nie. Maar soos genoem sal word, is baie van die kritiek op fundamentele pedagogiek van laasgenoemde aard.

'n Uiters belangrike onderskeid om die aard van die Pretoria-resultate te begryp, asook vir die afbakening van wat ek as geldige essensiebeskrywings van die realiteit van die opvoeding van 'n kind verdedig, is 'n *opvoedkundige* (voorwetenskaplike/gekontekstualiseerde), 'n *pedagogiese* (wetenskaplike/gegedekontekstualiseerde) en 'n *pedagogiek*-(nawetenskaplike/geherkontekstualiseerde) perspektief op hierdie realiteit. Baie kortliks is 'n opvoedkundige situasie bykans uitsluitlik *prereflektiewe praktyk*; 'n pedagogiese situasie is bykans heeltemal *reflektiewe "teoretisering"* oor dié prereflektiewe praktyk; en 'n pedagogieksituasie is waar *"teorie"* (om die essensies wat voortspruit uit en inherent is aan hierdie praktyk te openbaar en te beskryf) en praktyk beide van belang is – dit wil sê, dit is waar teoretiese refleksie prereflektiewe praktyk in *reflektiewe praktyk* verander en toelig. Hier is beide teorie en praktyk van belang en wederkerig, en dus kan teorie die praktyk toelig en omgekeerd kan praktyk die teorie toelig.

My belangstelling in die fenomenologiese resultate van die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria vanaf die laat 1960's tot die vroeë 1990's is *uitsluitlik* beperk tot 'n pedagogiese situasie waar ideologieë, aannames, ens., (en spesifiek 'n christelik-nasionale-lewensfilosofie) tussen hakies geplaas is. In hoofsaak beteken dit dat die doel van fundamentele pedagogiek, as die openbaarmaking van die essensies (voorvereistes) van dié gebeurtenis, nie is om spesifieke *inhoud* vir die konkrete praktyk van opvoeding voor te skryf nie. Wat dit wel aan 'n praktisyn voorskryf, is die universele voorvereistes waaraan voldoen moet word vir sy/haar aktiwiteit om as "opvoedend" te kwalifiseer. Dit wil sê, pedagogiek is uitsluitlik daarop gerig om die *vorm* van sy/haar opvoedende handelinge te spesifiseer, maar skryf niks voor betreffende *wat* hy/sy as *inhoud* kies nie. In hierdie konteks is dit slegs vorm wat deur pedagogiek in geheel geopenbaar word. In teenstelling met hierdie universaliteit wissel inhoud van een konkrete opvoedingshandeling tot 'n volgende en die keuse en regverdiging spruit uit 'n persoon se lewensfilosofie, een of ander ideologie, ens. Dit wil sê, dit spruit uit dit waaruit die fenomenologiese metode ontwerp is, om tydelik tussen hakies te plaas en te "neutraliseer". Spesifieke inhoud word dus nie binne die vorm self aangetref nie. Daarbenewens, aangesien

opvoeding altyd tot voordeel van 'n kind is, kan enige inhoud wat die aard/welsyn van 'n kind (filosofiese kinderantropologie) skend, die vorm verwring of selfs vernietig en dus nie aan die vereistes voldoen vir 'n gebeurtenis om as 'n opvoedingsvoorbeeld te dien nie.

Sedert 1930 en vir ongeveer twee dekades is opvoeding aan die Universiteit van Pretoria volgens 'n Anglo-Amerikaanse benadering bestudeer, wat as uiters onvoldoende erbaar is (sien Fakulteit Opvoedkunde 1980/2000). Deur die pioniersdenke en voorbeeld van Langeveld (Utrecht, 1968) na te streef, wat opvoeding fenomenologies bestudeer het deur met die fenomeen self te begin en nie as filosofies, psigologies, ens., te beskou nie, was hulle geleidelik in staat om van hul onbevredigende benadering weg te breek. Sedert ongeveer 1970 was die fenomenologiese studie van die opvoedingsfenomeen kenmerkend van alle departemente van die Fakulteit Opvoedkunde en sedertdien het pedagogiek in 'n eenheidsgeheel van deurweefde perspektiewe op hierdie realiteit gestalte gekry. Hierdie eenheid weerspieël die realiteit dat in 'n konkrete praktyk van opvoeding daar inherente psigologiese en onderrigmomente, asook ander, binne 'n volwassene-kind-opvoedingsverhouding is (onderskeidelik deur psigopedagogiek, didaktiese pedagogiek en fundamentele pedagogiek geopenbaar en beskryf).

Pedagogiek is 'n wetenskap³ van opvoeding wat noodwendig hierdie drie perspektiewe en ander insluit. Om die bevindinge van slegs of hoofsaaklik fundamentele pedagogiek te kritiseer, soos wat in die literatuur gedoen is, kan tot 'n verwronge begrip van die pedagogiek in geheel as 'n fenomenologie van opvoeding lei (sien byvoorbeeld Beard & Morrow, 1981; Reagan, 1990; Suransky-Dekker, 1998).

In hul fenomenologiese navorsing in opvoeding het Langeveld (Utrecht) sowel as Oberholzer (1954), en later Landman *et al.* (1975/2011), hul “teoretiese” (dit wil sê, fenomenologiese) studie van die realiteit van opvoeding uitsluitlik beperk tot wat hulle kon openbaar, terwyl hul beide die fenomenologiese reduksie (tussen-hakies-plaas) en die eidetiese reduksie (metode van vrye variasie) gebruik het. Deur enige religieuse, politieke en ander oortuigings, wat dalk die fenomeen kan vertroebel of verwring en derhalwe die geopenbaarde essensies tussen hakies te plaas (tydelik op te skort), sal beide die Utrecht- en Pretoria-ontledings ontdaan wees van enige religieuse, politieke of ander verbintenisse; *ná* die tussen-hakies-plaas egter opgehef is, moet spesifieke inhoud geneem word uit 'n leefwêreld wat deurweef is van alles wat tussen hakies geplaas is. Hierdie inhoud verlewendig die essensies (universele vorms) sodanig dat dit in 'n konkrete praktyk geïmplementeer kan word.

In die literatuur wat krities is betreffende pedagogiek is daar bykans altyd 'n dubbelsinnige gebruik van die term “teorie”, waar teorie *van* (as 'n wetenskaplike aangeleentheid) met teorie *vir* saamgevoeg word as 'n voorskrif vir praktyk. 'n Paar voorbeelde van hierdie samevoeging word hier onder genoem. Volgens my begrip is Langeveld se fenomenologiese studie van opvoeding sowel as die Pretoria-navorsing beide teorieë *van* opvoeding, waar die doel is om politieke en ander kwessies tussen hakies te plaas ten einde die essensies van opvoeding self te onthul. As 'n menslike *noodsaaklikheid*, kan en *moet* onderrig/opvoeding dus in 'n uiters wye verskeidenheid religieuse en politieke situasies plaasvind; nogtans kan 'n praktisyen se “opvoedende” handelinge disfunksioneel wees, indien hulle nie min of meer aan die voorvereistes voldoen wat in en deur die essensies van opvoeding as 'n spesiale volwassene-kind-verhouding beskryf en “voorgeskryf” word nie. Hierdie voorvereistes, as riglyne vir 'n opvoeder se handelingswyses, is die enigste uitdruklike “norme” soos aangetref binne en

³ In hierdie artikel beteken “wetenskap” of “wetenskaplik” bykans altyd “fenomenologie” of “fenomenologies”. Dit impliseer nie dat die fenomenologiese metode die enigste metode vir die beoefening van wetenskap is nie.

inherent aan ’n opvoedingsverhouding – en uiteengesit deur ten minste fundamenteel-, psigo- en didakties-pedagogiese perspektiewe. Hierdie “norme” het betrekking op die verskaffing van leiding en steun aan ouers ten opsigte van ouerskap, en veral in ’n pedoterapeutiese situasie (sien Van Niekerk, 1982; Crous, 1979/1997). Dit bied ook kriteria vir die evaluering van die pedagogiese aanvaarbaarheid van ’n konkrete pedagogieksituasie en selfs vir die evaluering van die pedagogiese aanvaarbaarheid van ’n spesifieke leerstelling vir opvoeding soos pragmatisme (in verband met laasgenoemde, sien De Vries, 1985).

Enigiemand wat dieselfde fenomeen binne die fenomenologiese reduksie bestudeer, behoort soortgelyke (indien nie identiese) of ten minste versoenbare kategorieë te openbaar of te sien nie. Derhalwe behoort hul taal om dit te beskryf uitermate soortgelyk te wees, hoewel hul praktiese interpretasies dalk heelwat kan verskil. Dit is die geval wanneer die Utrecht-resultate en dié van Pretoria vergelyk word. Trouens, die Pretoria-fakulteit het nie Langeveld se kategorieë (byvoorbeeld, vertrou, begrip, gesag, omgang, ontmoeting, ens.) blindelings aanvaar nie, maar inderwaarheid verder gegaan om op hierdie kategorieë uit te brei deur essensies van elk te onthul, bykomende kategorieë te openbaar, en hul onderlinge samehange te beskryf. Hierdie samehange kon uitgewys word weens die gedeelde diskoerse tussen die Utrecht- en Pretoria-kategorieë.

Soos genoem, moet die tussen-hakies-plaas opgehef word voor die kategorieë geïmplementeer kan word. Dit moet dan verlewendig of gespesifiseer word ten opsigte van ’n unieke situasie en dit het noodwendig tot gevolg dat elke kategorie genuanseer of geïnterpreteer word ingevolge ’n spesifieke ideologie, oortuiging, aanname, ens. Dit wil sê, *universele* essensies, wanneer gespesifiseer, sal ’n *verskeidenheid* nuanses ten opsigte van betekenis toon – binne die perke wat deur enige essensie gestel is. Derhalwe is dit nie verrassend indien die genuanseerde betekenis van hierdie essensies tussen Nederland en Suid-Afrika, trouens, tussen enige lande en kulture, verskil nie.

Baie van die kritiek op fundamentele pedagogiek spruit voort uit ’n misvatting en/of verwerping van die fenomenologiese reduksie. Hierdie verwerping lei tot ’n samevoeging van die wetenskap en die nawetenskap, of selfs ’n bykans algehele omseiling van enige fenomenologiese beskrywings soos wat veral in die VSA die geval is.

’n Verwante en meer heftige kritiese beoordeling is aanvanklik deur die veronderstelde politieke en religieuse ondersteunings van fundamentele pedagogiek gemotiveer. Suransky-Dekker (1998) beweer dat Langeveld se fenomenologies-teoretiese pedagogiek in die middel 1950’s hoofsaaklik deur die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria na Suid-Afrika “oorgedra” is in ’n poging om die studie van opvoedkunde as ’n onafhanklike wetenskap te ontwikkel. Sy het verder aangevoer dat aangesien onderwys in Suid-Afrika ’n duidelike uiting was van christelik-(calvinistiese) nasionale onderwys (CNO) wat apartheid gesteun het, hierdie sterk aansluiting met CNO die interpretasie van fundamenteel-pedagogiese denke in die rigting van die regverdiging en voortsetting van ’n outoritêre apartheidsonderwys beïnvloed.

As “bewys” dat fundamentele pedagogiek ontwerp was om apartheidsonderwys (uitdruklik swart onderwys tydens apartheid) te regverdig en te laat voortbestaan, wys Suransky-Dekker (1998), Regan (1991) en ander op die outoritêre aard van swart onderwys, wat getipeer word as dat dit ’n outoritêre onderwyser-leerder-verhouding sowel as betekenislose memoriseringsleer beklemtoon. As ’n fenomenologie van opvoeding, regverdig of skryf fundamentele pedagogiek egter nie enige spesifieke praktyk voor nie, omdat hierdie nawetenskaplike aangeleentheid is.

Indien swart onderwys onder apartheid ingevolge pedagogiese essensies beskou word, kan fundamentele pedagogiek (byvoorbeeld, Landman *et al.*, 1975/2011) identifiseer waar die

onderwyser-leerder-*opvoedings*verhouding ontoereikend verwerklik word; psigopedagogiese kategorieë (byvoorbeeld Crous, 1984/1997) kan toon dat die gehalte van affektiewe, kognitiewe en normatiewe leiding te kort skiet; en didaktiese pedagogiek, direk met betrekking op onderwys, kan toon dat onvoldoende onderwys geïmplementeer word, maar min of geen *opvoedende* onderwys nie (sien Van der Stoep & Louw, 1979/2005). 'n Outoritêre onderwyser-leerder-verhouding en betekenislose memoriseringsleer is onaanvaarbaar te oordeel na die pedagogiese kategorieë, soos onthul deur fundamentele pedagogiek asook al die deelperspektiewe, en dus is dit nie moontlik dat hierdie kategorieë gebruik kan word om apartheidsonderwys of enige spesifieke praktyk te regverdig nie. Ongetwyfeld het daar onderrig en leer plaasgevind, maar nie noodwendig opvoedende onderwys en formatiewe leer nie.

Dit blyk dus dat die bevindinge van die Pretoria-fakulteit *heeltemal verwyderd* was van swart onderwys onder apartheid. Apartheidsonderwys is ontwikkel en geïmplementeer lank voor pedagogiese denke in die 1970's by die Pretoria-fakulteit gestalte gekry het. Dit is nie ontwerp of geregverdig deur pedagogiese bevindinge van die Pretoria-fakulteit nie. Nogtans word fundamentele pedagogiek in die kritiek getipeer as dat dit 'n outoritêre vorm van onderwys sou bevorder. Trouens, die volwassene-kind-verhoudingskategorieë van vertroue, begrip en gesag is onderling verweef en gee in die geheel aanleiding tot simpatieke, gesaghebbende leiding (wat niks met mag en beheer te doen het nie), in teenstelling met 'n outoritêre verhouding wat nie die belange van 'n kind eerste stel nie (sien Landman *et al.*, 1975/2011). Ek stem egter wel saam met Beard en Morrow (1981), Suransky-Dekker (1998) en ander wat daarop gewys het dat daar 'n paar onoordeelkundige voorbeelde is van die beskrywing van 'n volwassene-kind-verhoudingskategorie, wat ek ten opsigte van die realiteit van opvoeding as onvanpas beskou en nie in ooreenstemming met ander geopenbaarde kategorieë nie. Byvoorbeeld, in terme van die pedagogiese doelstruktuur, die beskrywing “being true to decisions regardless of their consequences” (Van Rensburg & Landman, 1988:xxix). 'n Verbintenis tot keuses, waardes en oortuigings is weldeeglik noodsaaklik, maar 'n gedweë aanvaarding daarvan in plaas van 'n bereidwillige gehoorsaamheid is nie. Gedurende die tyd wat ek hierdie idees gedoseer het, het ek gevind dat die formulering gewysig moet word en dat die beste verwoording vir die beskrywing van verantwoordelike, onbevange verbintenis soos volg is: “being committed to but not enslaved by ...” (Schmidt, 1973:21).

Ek is van mening dat Suransky-Dekker (1998) se bewering van 'n teenstrydigheid tussen Langeveld se teoretiese pedagogiek en die fundamentele pedagogiek van die Pretoria-fakulteit vals is. Byvoorbeeld, dit kom my voor dat sou die kategorieë van elkeen vertaal word, sê nou maar in Engels, en vergelyk word, dit ononderskeibaar sou wees. Soos reeds genoem, is die ontledings van die Pretoria-fakulteit in baie gevalle inderwaarheid 'n uitbreiding van talle van die essensies soos deur Langeveld geopenbaar.

In Suransky-Dekker (1998) se studie word fundamentele pedagogiek in 'n meer genuanseerde lig beskou as die voorheen, meer politieke, kritiese beoordelings van die vroeë en laat 1980's; derhalwe volg daar nou 'n meer intensiewe en gedetailleerde beskouing van haar tiperings van fundamentele pedagogiek.

'n Nadere beskouing van Suransky-Dekker se tiperings van fundamentele pedagogiek

Die vroeë kritiek op fundamentele pedagogiek was deurtrek van politieke retoriek wat dikwels 'n kwetsende ondertoon gehad het. Selde was daar 'n kritiek gerig op die bevindinge van fundamentele pedagogiek met uitsondering van pedagogiese gesag, wat dikwels verkeerdelik getipeer is as met die betekenis van 'n outoritêre in plaas van gesaghebbende volwassene-kind-verhouding.

Suransky-Dekker (1998) se studie bied ’n baie nuttige perspektief op fundamentele pedagogiek deur dit te beskou as die gevolg van die oordrag van Langeveld se teoretiese pedagogiek na Suid-Afrika, waar dit geherinterpreteer en gevorm is om by apartheidsonderwys in te pas. Alhoewel hierdie stelling aanvegbaar is en verder bespreek word, is dit “nuttig” omdat dit ons in staat stel om Langeveld se pedagogiek as ’n maatstaf te gebruik om fundamentele pedagogiek krities met sy teorie te vergelyk. Dit sal aangedui word dat die twee “teorieë” in wese dieselfde is, hoewel daar verwag kan word dat die essensies wat dit gemeen het effens verskillende nuanses van betekenis sal verkry, sonder dat dit ingevolge ’n persoon se ideologieë, oortuigings, ens., verwring of tot niet gemaak word.

Suransky-Dekker (1998:11) stel dit soos volg:

[s]ince fundamental pedagogics can be traced to the work of ... Langeveld, there appears to be a puzzling contradiction between the meaning Langeveld’s theory took on in Holland (framed in a liberal and humanistic context) and South African fundamental pedagogics (framed in a racist apartheid education context).

En ’n paar bladsye verder beweer sy dat sy vasgestel het dat:

(i) fundamental pedagogics was not a South African invention, but that nonetheless (ii) Langeveld’s theory was used to legitimize it as it took on different political, philosophical and educational meaning in the South African context, and that (iii) the increasingly divergent context of ethnic-nationalist imperatives in South Africa led fundamental pedagogics to assume a meaning much at odds with its Dutch roots. (1998:18)

In die aanhalings hier bo word die woord “teorie” deur Suransky-Dekker geïnterpreteer om voorskrifte vir praktyk te beteken, wanneer dit inderwaarheid op ’n openbaarmaking en beskrywing dui van die essensiële strukture van of voorvereistes vir die handeling om ’n kind tot volwassenheid op te voed; dit wil sê, dit is ’n wetenskaplike aangeleentheid en is nie gemoeid met ’n nawetenskaplike spesifisering van hierdie essensies volgens die een of ander leerstelling, hiërargie van waardes, kulturele/politieke konteks, ens., nie. Gevolglik het die geopenbaarde essensies in Langeveld se teoretiese pedagogiek en in fundamentele pedagogiek dieselfde betekenis – dit openbaar en beskryf die essensies van die opvoeding van ’n kind as een en dieselfde fenomeen en daar is geen “puzzling contradiction” of “being at odds with its Dutch origins” nie. Hierdie betekenis van “teorie” as ’n wetenskap voorveronderstel ’n fenomenologiese tussen-hakies-plaas, byvoorbeeld van ’n liberale en humanistiese raamwerk, ’n rassistiese apartheidsonderwysraamwerk, of enige ander raamwerk. Dit is binne hierdie (nawetenskaplike) raamwerke dat ’n “verrassende teenstrydigheid” kan ontstaan, maar nie binne die fenomenologiese beskrywings van Langeveld en fundamentele pedagogiek nie. Om hierdie redes was daar ook geen behoefte vir fundamentele pedagogiek om Langeveld se teorie vir regverdiging (as ’n nawetenskaplike voorskrif van beleide van enige aard) te gebruik nie; laasgenoemde is nie wat fundamentele pedagogiek is of beweer om te wees nie. Trouens, hierdie tipe verwarring vorm die kern van bykans alle kritiek op fundamentele pedagogiek. Dit is moeilik om te bepaal hoe Suransky-Dekker se narratief ten opsigte van die “verwringing” van Langeveld se pedagogiek deur fundamentele pedagogiek moontlik kan wees sonder samevoeging van die wetenskap en die nawetenskap:

... [T]he problem with Langeveld’s theory for the South African context at that time is that – if adopted unconditionally – it would have signified a departure from religious doctrine in favor of an essentially atheist and phenomenology based theory of education. Langeveld had suggested that instead of looking to religion for guidance in a scientific

study of what does (but also what *should*) happen when children are raised, we should acknowledge the existence of a pedagogical reality which can be scientifically captured in pedagogy as an autonomous and practical science. This pedagogic reality contained a set of norms which preceded any moral or religious norms with which parents could identify. Hence, it was a field of interest which was related to social and human sciences, but was indeed also seen as an autonomous field with objectives and assumptions which were distinctly pedagogical. (Suransky-Dekker, 1998:170)

Beide Langeveld se teorie en fundamentele pedagogiek is gemoed met die openbaarmaking van die essensiële strukture van opvoeding en nie of hul bevindinge ooreenstem met of afwyk van enige spesifieke leerstelling nie, omdat enige tipe leerstelling juis een van vele dinge is wat tussen hakies geplaas word.

Maar wat het die Fakulteit Opvoedkunde van Pretoria nou eintlik van Langeveld “oorge-neem”? In hoofsaak was dit sy voorstel dat die opvoedingsfenomeen bestudeer kan en behoort te word vanuit hierdie realiteit self in plaas van uit ander perspektiewe, soos ’n psigologiese of ideologiese perspektief, in soverre hierdie outonome opvoedingsrealiteit enige spesifieke teorie of ideologie voorafgaan. Suransky-Dekker (1998:170-171) verstaan dit egter nie so nie en is van mening dat:

Langeveld’s idea of pedagogic autonomy offered a solution to [post World War Dutch] ... parents who looked for non-religious moral guidelines when raising their children. His research directed their search to distinct pedagogic norms that could replace the guidelines that had been offered by religious doctrines. At the same time, those parents who felt comfortable with religion ... could also now rest assured in the knowledge that their actions could be sanctioned not only by their religion but also in a ‘neutral’ and ‘scientific’ way.

En:

Whereas Langeveld’s pedagogy affirmed different religious and ideological diversity in a society that had rejected totalitarianism in favour of social democracy ..., fundamental pedagogics affirmed apartheid in a society which was politically dominated by those who had adopted totalitarianism framed in a CNE mode. (1998:184)

Derhalwe kom Suransky-Dekker tot die gevolgtrekking dat:

The arrival of Langeveld’s theory in South Africa ... came at a very opportune time. The timing was perfect, as it presented Afrikaners with the opportunity to develop educational thinking in such a way that their long-cherished ideal of CNE could be implemented. What was needed was an academic justification for CN, especially in the field of teacher education, as teachers now needed to be groomed in a new CNE mode. (1998:169)

Dit is betreurenswaardig dat hierdie twyfelagtige narratief van die “tydigheid” van die oordrag van Langeveld se pedagogiek van Nederland na Suid-Afrika ten einde die beleide van CNO onder apartheid akademies te regverdig, na my mening ’n onuitwisbare stempel gelaat het op die geskiedenis van Langeveld se pedagogiek. Fundamentele pedagogiek (soos in die geval van Langeveld se teoretiese pedagogiek) is beperk tot ’n essensie-analise van (dit wil sê, oftewel voorvereistes vir) ’n opvoedingsituasie wat enige plek te eniger tyd kan voorkom, ongeag die spesifieke ideologiese, religieuse of ander verbintenisse van ’n opvoeder. Gevolglik kan nóg Langeveld se pedagogiek nóg fundamentele pedagogiek enige spesifieke religieuse, politieke of ander nawetenskaplike aangeleentheid steun. Op stuk van sake, indien onderrig

'n opvoedingsfenomeen is wat universeel by mense voorkom, kan enige spesifieke ideologie dan nie 'n essensie of voorvereiste wees nie, maar die feit dat daar *een of ander* ideologie moet wees wat dit rig, is noodsaaklik. Om hierdie rede kan gesê word dat pedagogiese norme (dit wil sê, essensies) noodsaaklik, maar nie voldoende is vir opvoeding om plaas te vind nie. My finale kommentaar oor Suransky-Dekker (1998) se vergelyking, is die betekenis van “die self” in Langeveld se pedagogiek en in fundamentele pedagogiek. Dit is 'n duidelike voorbeeld van die samevoeging van 'n “wetenskaplike” en “nawetenskaplike” perspektief:

It becomes clear that whilst the self in fundamental pedagogics looks – at first glance – exactly like Langeveld’s self and even explicitly claims to refer to an individual self, its contextualisation in Christian National Education policy and apartheid politics effectively made that an impossibility. Instead, fundamental pedagogics implies the existence of an ethnic-nationalist and collective self. This has tremendous consequences for education, as the emphasis shifts from raising an individual and unique child (Langeveld’s idea) whose identity is pre-fixed in ethnic-nationalist style (as implied in fundamental pedagogics). (1998:201)

Die fundamentele grondslag van die idee van die self wat in fundamentele pedagogiek en in alle deelperspektiewe voorkom, is 'n verwoording van 'n eksistensiële-fenomenologiese, filosofiese kinderantropologie wat 'n kind as in-die-wêreld-wees openbaar, wat gelyktydig en wedersyds, as intensionaliteit, oop is vir en gerig is op die wêreld. Hierdie twee momente van intensionaliteit – die oop wees vir, en die gerigtheid op die wêreld – vind aansluiting by Langeveld se denkbeeld dat 'n kind afhanklik is van en verbind is tot opvoeding (openheid as om uit die opvoeding [wêreld]betekenis te ontvang), en om self iemand te wil wees (gerigtheid as om betekenis te verleen aan die opvoeding [wêreld]). 'n Individuele verantwoordelike vryheid kom ook deurgaans in die pedagogiese literatuur van die Pretoria-fakulteit voor en blyk veral duidelik in 'n ortopedagogiese situasie, meer bepaald 'n pedoterapeutiese een, waar 'n konkrete, unieke individu in 'n problematiese opvoedingsituasie op die voorgrond is. Op die vlak van fundamentele pedagogiek (dit wil sê, op 'n wetenskaplike vlak) is die konkrete nuanses wat hierdie antropologiese kategorieë spesifiseer, “oop” (konteks-/inhoudsloos) en dit bly onaktief tot dit deur 'n spesifieke lewensfilosofie, ens. (nawetenskaplike vlak), verlewendig word.

Fundamentele pedagogiek word daarvan beskuldig dat dit nie-essensies soos 'n oordrewe outoritêre volwassene-kind-verhouding voorskryf of dat dit apartheidsonderwys regverdig, wat in werklikheid op swart onderwys onder apartheid neerkom. Swart onderwys is ingestel voor fundamentele pedagogiek gestalte gekry het en watter outoritêre regering het nodig om enigiets te regverdig of as geldig te verklaar? Hierdie beleide weerspieël ideologiese voorskrifte wat fundamentele pedagogiek nie in staat was om te bied nie en duidelik nie ten doel gehad het nie. Buitendien, selfs al wou dit, kon dit nie swart onderwys tydens apartheid regverdig nie, omdat dié onderwys eenvoudig as pedagogies ontoereikend beskou sou word; dit wil sê, dit sou nie aan die vereistes voldoen van die pedagogiese norme (essensies) wat voorvereistes en riglyne is vir die bewerkstelling en handhawing van 'n pedagogiese volwassene-kind-verhouding, asook wat as kriteria kan dien vir die evaluering van die pedagogiese gehalte en toelaatbaarheid van enige spesifieke geval van “opvoeding” nie. Dit kan ook gebruik word om 'n spesifieke leerstelling van opvoeding pedagogies te evalueer, soos pragmatisme, kommunisme en so meer (sien De Vries, 1985).

Volgens bied ek my kommentaar oor Hoadley se beskouing van fundamentele pedagogiek aan.

'n Nadere beskouing van Hoadley se tiperings van fundamentele pedagogiek

Hoadley (2018:57) se kort opsomming van hierdie vroeë kritiek op fundamentele pedagogiek is soos volg:

It was argued that it was inaccessible and mystifying (Reagan, 1990); not amenable to rational challenges and critical scrutiny (Parker, 1981; Morrow, 1981); and inarticulate, conceptually confused and contradictory (Morrow, 1981; Enslin, 1988). The most prominent critique, however, was political, the objection to the presentation of FP as a 'science', 'a theoretical discourse from which the political has been exorcised' (Enslin, 1990:86)... Enslin critiqued the notion of bracketing or epoche: 'By excluding the political as a legitimate dimension of theoretical discourse, fundamental pedagogics offers neither a language of critique nor a language of possibility'. (1990:78)

Hierdie besorgdheid van Enslin dat die politiek van die bevindinge (essensies) van fundamentele pedagogiek uitgesluit is, is presies wat die Pretoria-fakulteit probeer bereik het en, inderwaarheid, die bewys dat die tussen-hakies-plaas suksesvol was. Die politiek is 'n geldige dimensie van opvoedkundige diskoers, maar is 'n nawetenskaplike aangeleentheid. Ongelukkig kom dergelike ongegronde kritiek steeds algemeen voor.

Hoadley (2018) beskou fundamentele pedagogiek vanuit 'n kurrikulumperspektief, en politieke tiperings is minder op die voorgrond. Verder, in plaas daarvan om na 'n sogenaamde apartheidsonderwys in die breë te verwys, is haar fokus meer direk op swart onderwys tydens apartheid.

Ten opsigte van die beweerde outoritêre onderwyser-leerder-verhouding, die voorkoms van memoriseringsleer, en betekenislose klasdeelname, noem sy die volgende:

Often this is attributed to the dominant philosophies underpinning apartheid education – Christian National Education (CNE) ... and the philosophy of 'fundamental pedagogics'. ... Looking at the small number of empirical studies, I suggest the dominant classroom practices can be explained in relation to structural, material and cognitive resources and restraints facing black schools at the time which rendered policy programmes ineffective. (Hoadley, 2018:56)

Hoadley se bewering dat die outoritêre en memoriseringsleeraspekte van swart onderwys onder apartheid hoofsaaklik bepaal is deur politieke regeringsbesluite blyk meer oortuigend te wees, as verskeie, meestal veronderstelde, eienskappe van fundamentele pedagogiek (Suransky-Dekker, 1998). Trouens, sedert die aanvang van die golf van kritiek teen fundamentele pedagogiek, is dit deur Beard, Enslin en Morrow (1981:21) gestel dat "[t]his paper cannot be said to have shown that Pedagogics has an influence on educational policymaking and practice in this country" en soos Hoadley (2018:60) dit stel, was die invloed daarvan waarskynlik gering. Hoadley (2018:59) stel dit soos volg:

If one sets aside the dominant political critique ... it is possible to interpret FP in a different way. ... Eliminating the political from the process of scientific consideration may arguably make subsequent reflection on the life-world and political and social action more meaningful.

En vervolgens sê sy:

The understanding of knowledge or content in relation to FP may in some ways explain its rejection on political grounds – it left out 'real', contextual, everyday knowledge, and

was thus construed as apolitical, conservative and socially blind. Under apartheid, amongst liberal academics in a highly politicized environment, where education was seen as key to liberation, this was anathema. (2018:60)

En laastens:

It is doubtful then that FP fundamentally shaped and defined pedagogic practice under apartheid. Even in relation to teacher education, the more ideological aspects are more likely to have inhered in Christian National Education rather than FP, and it could be the tight coupling of the two that generated more heat towards FP than perhaps it warranted. (2018:61)

In die bostaande kommentaar bied Hoadley nie so 'n uitgesproke politieke beoordeling van fundamentele pedagogiek aan nie en suggereer sterk dat die politieke kritiek daarop dalk onverdiend was. Nogtans, gegewe dat dié wat betrokke was by die praktykbeoefening van fundamentele pedagogiek by die Pretoria-fakulteit veranker was in die kultuur van christelike nasionalisme en die opvoedkundige beleide daarvan, is dit maklik om te aanvaar dat daar 'n "tight coupling" van fundamentele pedagogiek en CNO moet wees. Ten einde egter fundamenteel-pedagogiese navorsing te kan doen, moet CNO (soos ook ander ideologieë) tussen hakies geplaas word en hierdie tussen-hakies-plaas hou die twee onverbind. Die "wetenskaplike" praktyk van fundamentele pedagogiek kom slegs voor wanneer die fenomenologiese reduksie (tussen-hakies-plaas) van krag is.

Om die metodologiese handeling van tussen-hakies-plaas nie in gedagte te hou wanneer fundamentele pedagogiese studies gelees word nie, blyk die kern te vorm van 'n wanbegrip betreffende wat fundamentele pedagogiek bedoel om te wees al dan nie. Die fenomeen soos bestudeer deur fundamentele pedagogiek is beslis normatief in ten minste twee betekenisse: die essensies en strukture van 'n volwassene-kind-opvoedingsverhouding is voorvereistes vir wat gedoen moet word om hierdie verhouding tot stand te bring en te handhaaf, en dus is dit "norme" in die sin dat dit die interaksie tussen 'n volwassene en 'n kind bepaal; maar dit is ook normatief in die sin dat hierdie handeling deur 'n spesifieke voorstelling van volwassene-wees gelei word. Die spesifieke inhoud van hierdie voorstelling word wel deur 'n bepaalde ideologie, siening, ens., verskaf en NIE deur fundamentele pedagogiek nie.

Die realiteit van opvoeding word gewoonlik benader as onderwys ingevolge een of ander leerstelling (byvoorbeeld, marxisme, idealisme, christelike nasionalisme), dit wil sê, met die tussen-hakies-plaas. Sonder die tussen-hakies-plaas kan daar slegs op lukrake wyse, indien ooit, na die essensies van die realiteit van opvoeding deurgedring word. Die fenomenologiese metode, soos bo beskryf, is ontwerp om sodanige essensies te openbaar en te beskryf. Verder maak die opheffing van die tussen-hakies-plaas dit ook uiters moeilik om onderskeid te tref tussen opvoeding ('n tipe positiewe vorming) en positiewe vorming in die algemeen.

Ten slotte is daar melding gemaak van wetenskap en nawetenskap, van 'n teorie *van* opvoeding (om essensies fenomenologies te openbaar en te beskryf) en 'n teorie *vir* opvoeding (om beleide en handeling ideologies voor te skryf). 'n Wesenlike verskil tussen hierdie twee teorieë is dat die tussen-hakies-plaas in die eerste geval toegepas en in die tweede geval opgehef word. Veel van die kritiek op fundamentele pedagogiek spruit direk uit die samevoeging van die twee.

Slotopmerkings

Die kritiek op fundamentele pedagogiek skep die indruk dat die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria sterk daarop gefokus het om apartheidsonderwys te verdedig en te regverdig, en dat hul pogings weinig meer as net 'n weerspieëling was van die religieuse en politieke agendas van christelike nasionalisme. Met die eerste oogopslag lyk die geloofwaardigheid van hierdie kritiek dalk voor die hand liggend; die lede van die Pretoria-fakulteit gedurende daardie tyd was waarskynlik “goeie landsburgers” verbind tot die heersende ideologieë van hul samelewing.

In teenstelling met hierdie kritiek was my persoonlike ondervinding in 1980 van die Pretoria-fakulteit dat hul gepoog het om die studie van opvoeding as 'n outonome wetenskap, sonder enige ideologieë, te bevorder. Die publikasies van hul resultate verskaf geen gronde vir die genoemde kritiek nie. In navolging van Langeveld se voorstel het die primêre benadering van die Pretoria-fakulteit die fenomenologiese metode behels, wat bedoel was om universele essensies van die opvoedingsfenomeen te openbaar en te beskryf, terwyl daar terselfdertyd met die tussen-hakies-plaas nagegaan is vir enige verwingende invloede van geloofsoortuigings, politieke beleide, en vele ander vooroordele.

Twee redes waarom die universele essensies voortspruitende uit die fenomenologiese studies van die Pretoria-fakulteit (en van Langeveld) nie enige bepaalde geloofsoortuiging of ideologie kan behels nie, is eerstens omrede hul metode spesifiek probeer om die moontlik vertroebelende en verwingende invloede van bepaalde ideologiese verbintenisse, ens., rakende hierdie essensies te negeer, en tweedens omrede die realiteit van opvoeding self, as 'n universele menslike gebeurtenis, ontelbare ideologieë moet akkommodeer en dus nie enige *spesifieke* een kan voorskryf nie – hoewel opvoeding, as 'n normatiewe realiteit, gerig moet word deur 'n voorstelling van wat behoort te wees, soos genuanseer deur *een of ander* spesifieke ideologie.

Soos ek reeds in hierdie artikel genoem het, is die meeste van die kritiek op fundamentele pedagogiek 'n samevoeging van “teorie” en praktyk, wetenskap en nawetenskap, vorm en inhoud, ens. Hierdie vermengings spruit meestal voort uit 'n gebrek aan begrip of 'n verwerping van die fenomenologiese tussen-hakies-plaas. Dit kan lei tot kritiek op fundamentele pedagogiek dat dit byvoorbeeld 'n spesifieke outoritêre onderwyser-leerder-verhouding, memoriseringsleer en betekenislose leer voorstel en dat dit 'n bepaalde politieke perspektief weglaat. Fundamentele pedagogiek is nie in 'n posisie om enige inhoud vir praktykbeoefening voor te stel nie en dit is nie die doel daarvan nie. Dit beskryf wel essensies wat praktykbeoefening vir 'n opvoeder kan duidelik maak omdat, in 'n aktiwiteit soos opvoeding, essensies inderwaarheid vir 'n opvoeder voorvereistes en dus riglyne vir handeling bied ten einde 'n volwassene-kind-opvoedingsverhouding in die eerste plek tot stand te bring.

Wat ondersoek en krities beoordeel behoort te word, indien nodig, is die toereikendheid van hul beskrywings van die essensies of kategorieë, hul onderlinge samehange en, bowenal, die mate waarin dit blyk 'n akkurate verwoording te wees van die realiteit van opvoeding self.

Alles in ag genome, is miskien die grootste verlies weens hierdie aanvegbare kritiek dat generasies se voortgesette bydrae tot die studie van opvoeding, as 'n outonome wetenskap met die doel om ons begrip van die aard van die begeleiding van 'n kind tot volwassenheid te bevorder, onderbreek is, indien nie algeheel verhoed is nie. Dit blyk ook dat boeke, tesisse, ens., oor fundamentele pedagogiek, gedoem is om stof te vergader op biblioteekrakke. Ek vind dat die fenomenologiese resultate van die Pretoria-studies 'n skatkis van insigte bied. Dit is jammer dat dit bykans uitsluitlik veroordeel en selfs misken word weens twyfelagtige politieke tiperings van hierdie resultate. Om al die bostaande redes het ek in die verlede die

prestasies ten opsigte van fundamentele pedagogiek aan die Universiteit van Pretoria onapologeties verdedig, en gaan ek voort om dit steeds te doen.

BIBLIOGRAFIE

- Basson, NJS *et al.* 1985/1994. *Lesontwerp/Designing a lesson*. Johannesburg: Juta & Kie. Engelse vertaling: <http://www.georgeyonge.net/node/93>.
- Beard, PNG, Enslin, PA & Morrow, WE. 1981. Pedagogics: Its influence on educational policymaking and practice in South Africa. In Beard, PNG & Morrow, WE (eds). 1981. *Problems of pedagogics*. Durban: Butterworths.
- Beard, PNG & Morrow, WE (eds). 1981. *Problems of pedagogics*. Durban: Butterworths.
- Bos, J. 2011. *M.J. Langeveld: Pedagoog aan de hand van het kind*. Amsterdam: Boom.
- Crous, SFM. 1979/1997. Pedoterapeutiese begeleiding van die affektief-versteurde kind/Pedotherapeutic guidance of the affectively disturbed child. Ongepubliseerde DEd-tesis. Universiteit van Pretoria. Engelse vertaling: <http://www.georgeyonge.net/node/10>.
- Crous, SFM. 1984/1997. Persoonsvoltrekking: Psigopedagogiek vir Onderwysstudente/Personal actualization: Psychopedagogics for student teachers. Ongepubliseerde manuskrip. Engelse vertaling: <http://www.georgeyonge.net/node/56>.
- De Vries, CG. 1985. *Orientation in fundamental educational theory*. Stellenbosch: University Publishers & Booksellers.
- Enslin, P. 1988. The state of pedagogics. *Perspectives in Education*, 10(1):67-74. (Sien Hoadley, 2018:57).
- Enslin, P. 1990. Science and doctrine: Theoretical discourse in South African teacher education. In M Nkomo (ed.). *Pedagogy of domination: Toward a democratic education in South Africa*. Trenton, NJ: Africa World Press, pp. 72-92. (Sien Hoadley, 2018:57).
- Fakulteit Opvoedkunde. 1980/2000. Die ontplooiing van die pedagogiekdenke in die verskillende deeldisiplines van die Fakulteit Opvoedkunde: 1930–1980/The historical development of pedagogical thinking in the various part-disciplines of the faculty of education at the University of Pretoria: 1930–1980. *Pedagogiekjoernaal*, 1(2):1-232. Engelse vertaling: <http://www.georgeyonge.net/node/115>.
- Gerber, AE. 1972/2009. Die kategorie “in-die-welt-wees” en die betekenis daarvan vir die pedagogiekdenker: ’n Studie in fundamentele pedagogiek/The category “being-in-the-world” and its significance for pedagogical thinking: A study in fundamental pedagogics. *Pedagogiekstudies*, 71:1-100. Engelse vertaling: <http://www.georgeyonge.net/node/106>.
- Hoadley, U. 2018. *Pedagogy in poverty: Lessons from twenty years of curriculum reform in South Africa*. London: Routledge (veral hoofstuk 4). <http://www.researchgate.net/publication/322732888>.
- Kruger, RA & Yonge, George D. 2008. The significance of the concepts ‘elemental’ and ‘fundamental’ in didactic theory and practice. *Journal of Curriculum Studies*, 40(2):215-250. <http://www.georgeyonge.net/node/84>.
- Landman, WA, Roos, SG & Liebenberg, CR. 1975/2011. *Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners/Pedagogics as a science of education and doctrines for educating: A text for beginners*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars. Engelse vertaling: <http://www.georgeyonge.net/node/119>.
- Langeveld, MJ. 1968. *Beknopte theoretiese pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Nel, BF. 1973. *Fundamental orientation in psychological pedagogics*. Stellenbosch: University Publishers & Booksellers.
- Oberholzer, CK. 1954. *Inleiding in die prinsipiële opvoedkunde*. Pretoria: J.J. Moreau.
- Pretorius, JWM. 1979/2017. *Opvoeding, samelewing, jeug: ’n Sosiopedagogiekleerboek/Education, society, youth: A sociopedagogic textbook*. Pretoria: J. L. van Schaik. Engelse vertaling: <http://www.georgeyonge.net/node/97>.
- Reagan, T. 1990. Philosophy of education in the service of apartheid: The role of ‘fundamental pedagogics’ in South African education. *Educational Foundations*, (4)2:59-71.
- Schmidt, WHO. 1973. *Child development: The human, cultural and educational context*. New York: Harper & Row.

- Schulman, M & Mekler, E. 1985. *Bringing up a moral child*. New York: Doubleday.
- Sonnekus, MCH. 1968. *The learning child*. Johannesburg: McGraw-Hill.
- Suransky-Dekker, C. 1998. "A liberating breeze of western civilization?": A political history of fundamental pedagogics as an expression of Dutch-Afrikaner relationships. https://researchspace.ukzn.ac.za/xmlui/bitstream/handle/10413/2937/Suransky-Dekker_Caroline_1998.pdf.
- Van der Stoep, F (red.), Van Dyk, CJ, Louw, WJ & Swart, A. 1973/1999. *Die lesstruktuur/The lesson structure*. Johannesburg: McGraw-Hill. Engelse vertaling: <http://www.georgeyonge.net/node/43>.
- Van der Stoep, F & Louw, WJ. 1979/2005. *Inleiding tot die didaktiese pedagogiek/Introduction to didactic pedagogics*. Pretoria: Academica. Engelse vertaling:<http://www.georgeyonge.net/node/4>.
- Van Niekerk, PA. 1979/2001. Die ortopedagogiek binne die pedagogiek/The orthopedagogical within the pedagogical. *South African Journal of Pedagogy*, 13(1):183-190. Engelse vertaling: <http://www.georgeyonge.net/node/143>.
- Van Niekerk, PA. 1982. *The teacher and the child in educational distress*. Stellenbosch: University Publishers & Booksellers.
- Yonge, GD. 1990. Fundamental pedagogics is a philosophy of education in the service of the foundations of education: A response to T. Reagan. *South African Journal of Education*, 10(5/6):530-535.
- Yonge, GD. 1991. Fundamental pedagogics: A philosophy OF or FOR education? *Educational Foundations*, 5:87-99.
- Yonge, GD. 2008. Ideological alchemy: The transmutation of South African didactics (and fundamental pedagogics) into 'apartheid education'. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3):409-415. <http://www.georgeyonge.net/node/84>.