

Die postmodernistiese opvoedingsbenadering: 'n opvoedingsfilosofiese diskussie

J.L. van der Walt
Dekaan: Fakulteit Opvoedkunde
Potchefstroomse Universiteit vir CHO
POTCHEFSTROOM

Abstract

The postmodernist educational approach: a philosophical discussion

Several Christian philosophers and educationists have in recent years sounded warnings about the dangers inherent in postmodernist thinking about education. This investigation was launched to investigate whether postmodernists not only succeeded in attacking the modern pedagogical project of Enlightenment thinking but also the pedagogical project per se. It was found that Postmodernism succeeded in unmasking the tendency of Rationalism to absolutise the ontic structure of education as well as in deconstructing the rationalistic tendency to construct grand narratives and value systems, but that it failed to destroy the pedagogical project as such. Several postmodernist tenets are critiqued and discussed.

1. Inleiding en agtergrond

'n Aantal Christenfilosowe en -opvoedkundiges het in die afgelope paar jaar soms ernstige waarskuwings oor die Postmodernisme as nuwe tendens in die Westerse denke laat hoor. Kuk-Won Shin (1994:18) wys byvoorbeeld daarop dat dit onverniedelik is om met die Postmodernisme in aanraking te kom en dat die Christen nie onverskillig kan staan teenoor die kulturele invloed daarvan nie. Hoewel hy die bevraagtekening van Verligtingsideale deur die Postmodernisme verwelkom, onderstreep hy ook die negatiewe eienskappe van laasgenoemde, soos die destruktiewe neigings daarin, die relativistiese botone van sommige postmoderniste se denke, en die neiging daarvan om by te dra tot sosiale disintegrasie. Harry Fernhout (1993) wys op sy beurt op die gevaar van die disintegrasie van lewensbeskouing wat deur die Postmodernisme veroorsaak kan word. Stuart Fowler (1991) is weer oortuig daarvan dat die postmodernistiese opvoedingsbenadering besliste gevare inhou vir Christelike opvoeding en onderwys. Dié onderwysbenadering is volgens hom vandag in die Westerse wêreld 'n krag in die vernuwende onderwysdenke, en baie Christen-opvoedkundiges word na sy mening met hierdie gety saamgevoer. Die invloed van die postmodernistiese benadering is te sien in leerstylteorieë, in die eksperimentele beweging en in die verwerping van grense tussen wetenskaplike

dissiplines. Hy beskou die Postmodernisme as die gevolg van “the breakdown of rationalism” (Fowler, 1991). Hoewel die Postmodernisme antities teenoor die riglyne van die evangelie van Christus staan, gryp baie Christendekers volgens hom dit aan as die grondslag van ’n “radikale” Christelike onderwys.

Van Rooms-Katolieke kant wys Paul Smeyers (1995) heel onlangs daarop dat die postmodernistiese projek ’n einde probeer maak aan die modernistiese pedagogiese projek: die Postmodernisme verwerp die rasionalistiese aanspraak van die Verligting dat daar algemene en objektiewe doelstellings vir opvoeding met die mens se rede onderskei kan word, soos wat nog tot ongeveer die sestigerjare gemeen is. Dit was voorheen vir almal redelik duidelik wat gedoen moes word in die opvoeding, wat daarmee bereik moes word, en daar was taamlike konsensus oor wat in die lewe en in die samelewing belangrik en betekenisvol was. Opvoeding en onderwys het ook ’n belangrike rol vervul in die voorbereiding van mense vir so ’n lewe en so ’n samelewing. Daar was ook taamlike eenstemmigheid oor die riglyne vir die optrede van die opvoeder, oor watter optrede vir hom of haar sinvol en die moeite werd was. Die Postmodernisme het hierdie rasionalistiese sekerhede bevraagteken en selfs verwerp.

In opvolging van die ondersoek wat hierdie en ander Christen-opvoedkundiges oor die Postmodernisme uitgevoer het, is nagegaan in hoeverre die Postmodernisme inderdaad daarin geslaag het om die modernistiese pedagogiese projek te deurbreek, en indien wel, of so ’n stap enigsins as skadelik vir opvoeding beskou kan word. Hierdie artikel val dus in verskeie onderafdelings uiteen:

Ten eerste word aangetoon dat die (modernistiese) pedagogiese projek minstens twee fasette vertoon, te wete ’n beskouing oor opvoeding as werklikheidsgegewe (ontisiteit), en ’n beskouing oor die waarde van opvoeding, met ander woorde die kwessie van waardestelsels wat dikwels met opvoeding geassosieer word. Die postmodernistiese siening oor albei hierdie fasette word kortliks aangetoon. Daarna vind ’n opvoedingsfilosofiese diskussie oor die vermelde beskouinge van postmoderniste plaas, en die artikel word afgerond met ’n slotsom oor die vraag of die Postmodernisme die pedagogiese projek as sodanig kon aantast, en of dit nie bloot vir die opvoedkundige ’n ewewigtige weg *tussen* die moderne en die postmodernistiese pedagogiese projek aantoon nie.

2. Die twee kante van die (modernistiese) pedagogiese projek

2.1 Algemeen

Die modernistiese pedagogiese projek vertoon twee fasette: enersyds ’n algemeen aanvaarde, universele opvatting van opvoeding as *ontisiteit*, as verskynsel, as werklikheid in die menslike leefwêreld, wat bepaalde essensiële kenmerke

vertoon; andersyds 'n algemene, universeel erkende *waardesisteem* wat met opvoeding gepaard gaan, dit wil sê, in die modernistiese denke word opvoeding altyd as iets positief-waardevol beskou, iets voordeligs vir sowel die opvoeder as die opvoedeling, en die veronderstelling is dat alle redelike mense opvoeding in hierdie lig sal sien.

Die postmodernistiese denke oor opvoeding poog om albei hierdie fasette van die *modernistiese* pedagogiese projek te bevraagteken.

2.2 Die ontisiteit van opvoeding

Wat die *ontiese status van opvoeding* betref, dit wil sê die status van opvoeding as werklikheidsgegewe, as menslike verskynsel, word opvoeding-in-die-algemeen, as universaliteit, nie meer erken nie; dit word verbind aan die individu as: opvoeding-vir-my, hier en nou (Shin, 1994:16). Die werklikheid is of het geen absolute objektiewe (byvoorbeeld skeppingsgegewe) orde nie, en dus het opvoeding dit ook nie (Shin, 1994:17). Opvoeding is gesitueerd, met 'n eie historisiteit, en kan nie volledig verobjektiveer word nie. Die kennis wat 'n mens daarvan opdoen, is steeds intersubjektief en kommunaal, relatief aan die konteks waarin die opvoedingshandeling voorkom (Shin, 1994:18). Opvoeding moet, aldus die Postmodernisme, nie as 'n verskynsel met werklikheidsstatus beskou word nie, maar as 'n menslike handeling, 'n proses, 'n beweging van momentele patrone wat bestaan en dan weer verdwyn, 'n patroon van 'n veelheid van dinamiese patrone, gebeure of geleenthede. Kennis van opvoeding is dus kennis-as-interne-verhouding (Oliver, 1990:64).

Die mens, en dus opvoeding, kom voort in 'n proses, in die maak van bewegings, in oomblikke van aksie (Smeyers, 1995:118). Langs hierdie weg wil die postmodernistiese opvoeder/opvoedkundige hom- of haarself bevry van determinerings van die self en van opvoeding, byvoorbeeld van essensies of kategorieë waarin laasgenoemde uitgedruk (gegiet, vasgevang) kan word (Willinsky, 1991:57). Die mens bevind homself in 'n proses van "restorative participation" (Willinsky, 1991:60), 'n proses van skeppende, konstitutiewe deelname waarin na die moontlike gerek word. So neem hy deel aan die ontstaan van opvoedingsbetekenis, word hy deel van die "contest of meanings" (Willinsky, 1991:65). Daar is geen opvoedingsgeheime nie, geen vaste opvoedingsorde of -wetmatighede nie, slegs 'n verskuiwende wet van betekenis, geen beloofde of begeerde eindtoestand vir opvoeding nie (Willinsky, 1991:71-2). Essensialisme word dus vervang deur partikularisme (Stone, 1993/4:44). Daar is geen soeke na algemene opvoedingswette nie; alles geskied binne bepaalde sosiale relasies. Pluralisme en diversiteit moenie gesien word as (eienskappe van) 'n struktuur nie, maar bloot as kontingensies. Opvoeding is dus nie 'n eenheid, 'n samehangende kenbare verskynsel nie (Bromley, 1969:210), dit vertoon geen vaste fisiese

wetmatighede nie. Wetmatighede bestaan nie *sui generis* nie (Murphy, 1989:182).

Voorgaande beskouing van opvoeding, nie as ontisiteit nie maar as individu-gebonde kontingente gebeure of proses, waarvan die patrone kom en gaan, word toegeskryf aan die *presence*-gedagte van die postmodernistiese opvoedingsdenker Murphy (1989:178). Die opvoeder en die opvoedeling beweeg in 'n proses, as wordende werklikheid, na 'n posisie van gemeenskaplike teenwoordigheid (*presence*).

Presence is die mens se vertolkende aktiwiteit wat lei tot waarheid-vir-my. Hierdie aktiwiteit word gekenmerk deur organisme en situasie: die komplekse interaktiewe verhouding tussen mense onderling in samelewings, waaronder in opvoedingsituasies (Stone, 1994:320). *Presence* staan dus teenoor feit as die finaliteit van voltooiing. *Presence* is 'n gedeelde begripmoment waaraan die opvoeder en die opvoedeling met die volledige inset van hulle totale wese deelneem (Oliver, 1990:68). Kennis van opvoeding kan gevolglik nooit objektief ontstaan uit die waarneming van opvoeding daarbuite nie, maar wel in 'n "collapse" (sic!) tussen die kenner en die opvoedingsproses (Oliver, 1990:69), waar hulle weens die feit van *presence* bymekaar kom, in 'n gedeelde oomblik van begrip. Kennis het 'n partikuliere, instrumentele, operasionele (d.i. 'n prosesmatige) karakter, en is dus nie eendimensioneel, objektief-vas nie (Barnett, 1993:37). Daar is geen meedoënlose beweging vanuit of na 'n enkele definisie van opvoeding, van vooruitgang en rasionaliteit nie.

Die *presence*-modus kan ook beskryf word as die "gespreksmodus": opvoeder en opvoedeling, sowel as die waarnemer van die gebeure is almal gespreksvennote, hulle vorm almal deel van die proses van opvoeding; die gebeure word onderling gedeel (Siejck, 1993:448). Die mens skakel homself in as "die ander", tree ander se perspektiewe op verbeeldingryke wyse binne, maak erns met die ander se gevoelens, met empatie, met verbeelding sowel as met rasionele vermoëns. Opvoeding as 'n proses veronderstel prosesmatighede soos konfrontasie, verskille, konflik, dubbelsinnigheid, interafhanklikheid, betrokkenheid, onderlinge belange en toerekenbaarheid (Siejck, 1993:450).

Opvoeding kan ook nie as ontisiteit vertolk word nie aangesien dit altyd *konteksgebonde* is, en verband hou met die *lokaliteit* van die verskillende diskoerse daarvoor (Barnett, 1993:40). Die werklikheid, waarvan opvoeding 'n deel uitmaak, is uiters divers en kompleks. Die werklikheid is daarby in "flux" – vloeiend (Siejck, 1993:446). Hierdie lokaliteit van elke unieke opvoedingsgebeure staan teenoor universaliteit: die "waarheid" word deur lokale determinante bepaal (Carr, 1995:80).

Die postmodernistiese opvoeder/opvoedkundige erken nie die universele mag van die rede om universele beginsels te vind, om rasionele waarheid en objektiwiteit op te bou nie. Daar is nie essensies van opvoeding om te ontdek deur die opvoedingswetenskap nie (Carr, 1995:76, 80). Kennis oor opvoeding staan telkens vasgevang in 'n unieke en kontingente konseptuele skema, en weens die *presence* van die opvoedkundige kan hy/sy nie daarbuite staan nie. Kennis is dus altyd histories-kontingent: opvoeding vertoon geen essensies nie, slegs mense in die proses om te vorm en gevorm te word. Niks aangaande opvoeding is universeel-ordelik op te neem nie; alles dienaangaande is situatief, kontingent en gebou op praktiese geloof.

Die *limit-attitude* dui op die mens (i.c. opvoeder) se relasie met die teenswoordige, die histories-unieke oomblik en die lokale (Smeyers, 1995:117). Die postmodernistiese opvoedkundige het geen horison van die universele, die algemeen-geldige nie. Die *limit-attitude* word gelei deur die soeke na dissensus (kyk volgende afdeling), wat geslote selfgereguleerde opvoedingsisteme van die hand wys.

Die postmodernistiese gedagte van *paralogie in die opvoedingsdenke* kom daarop neer dat die deelnemers aan en die waarnemers van die opvoedingsproses altyd ingestel bly op vernuwende denke, op eksperimentering om nuwe gedagtes te ontwikkel. Paralogie dui op 'n verbreking van konsensus oor opvoeding (Nicholson, 1989:198). Opvoeding het dus nie 'n enkele vaste, algemeen erkende struktuur nie, maar "ontstaan" telkens in 'n proses van hervertolking. Alle strukture word dus verander na poststrukture, dit wil sê weg van die universele na die lokale, weg van essensies en kategorieë (Stone, 1993/4:57). Al wat *is*, is die teenswoordige en sosiale relasies. Daar is geen essensies buite taal, beeld en diskoers nie, ook geen essensiële waarheid nie (Hargreaves, 1994:39). Dit maak dus nie vir die opvoedkundige sin om essensies oor opvoeding te soek en te formuleer of veralgemenings te maak nie. (Kon-)tekstualiteit spreek die laaste woord. Die modernistiese kontinuïteitsmodel van historiese voortgang word dus met hierdie standpunt aangeval (Grebe, 1990:4).

Konkluderend kan gestel word dat dit vanself spreek dat wanneer die universele *bestaan* van 'n verskynsel (fenomeen) soos opvoeding aangeveg en verwerp word daar min van die pedagogiese projek van die modernistiese denke kan oorbly. Opvoeding *is* dan nooit nie, maar *word* steeds in die prosesse wat met *presence*, die *limit attitude*, paralogie, (kon)teks, kontingensie, lokaliteit en dies meer, verband hou. Die verdere vraag, soos aan die begin van hierdie afdeling gesuggereer, is of daar enige waarde geheg kan word aan iets soos opvoeding wat nooit regtig objektief buite die opvoeder bestaan nie maar telkens op unieke wyse in 'n proses gekonstitueer word. Kan iets wat nie *is* nie, nie bestaan nie, nie essensies vertoon nie, nie objektief buite die kenner 'n eie ontiese bestaan voer

nie, enige *objektiewe* waarde hê, waarde wat universeel erken word, algemeen geldig vir “die mens” wees?

Die postmodernistiese opvoedkundige skyn negatief op hierdie vrae te antwoord, soos uit die volgende afdeling sal blyk.

2.3 Die waardebepaaldheid van opvoeding

Die ideaal van 'n *objektiewe waarheid* word deur postmoderniste as *dogmatisme* beskou en dus verwerp (Shin, 1994:16). Daar is eintlik geen waarheid-vir-ons nie, slegs waarheid-vir-my aangesien die individu outonoom is in sy beskouing oor opvoeding. Daar is geen metafisiese wêreld van objektiewe waarheid soos byvoorbeeld Plato gemeen het nie. Waarheid (i.v.m. opvoeding) het geen objektiewe bestaan nie, aangesien dit telkens kontekstueel tot stand kom, binne 'n bepaalde geskiedenismoment, met vooroordele en al, en kan dus nie verobjektiveer word nie. Daar is, volgens postmodernistiese opvoeders en opvoedkundiges, geen vaste algemeen geldende, geldige, objektiewe waarheid oor opvoeding nie.

Om hierdie rede word die postmodernistiese denke oor opvoeding gekenmerk deur 'n *disintegrasie van waardestelsels* (Kaplan, 1994:K1), en word kennis oor opvoeding nie as gebonde aan vaste beginsels beskou nie. Omdat alle vorme van dogmatisme verwerp word, word enige uitsprake van ideologiese aard oor opvoeding as onaanvaarbaar geag (Kaplan, 1994:K2, K8). Opvoeding kan gevolglik nie aan enige waardestelsel verbind word nie; dis – soos in die vorige afdeling aangetoon is – 'n proses wat verskyn en verdwyn, en wat geen vaste sin besit nie (Oliver, 1990:64). “Waarheid-vir-my” oor opvoeding ontstaan uit die *presence* van opvoeder en opvoeding in 'n kontingente interaktiewe proses waarby hulle albei betrokke is. Kennis van opvoeding is gestroop van alle objektiewe waardegeladenheid, en word dus gekenmerk deur 'n proliferasie van beskouing en perspektiewe op opvoeding (Barnett, 1993:36). Die implikasie hiervan is dat die opvoeder bewus sal wees van sy/haar eie vertrekpunte, en dat hierdie vertrekpunte ook aan kritiek onderwerp behoort te word.

Wat die dekonstruering van waardes en waardestelsels betref, handhaaf postmodernistiese denke oor opvoeding 'n afwesigheid van objektiewe norme wat die opvoedingsproses kan lei, hoofsaaklik vanweë die aard van opvoeding as telkense (herhaaldelik) unieke proses. Hierdie afwesigheid van norme hou verband met die kognitiewe fragmentasie wat deur dissonansie meegebring word (Barnett, 1993:45). Daar is dus so te sê geen oog by die postmodernis vir wat die opvoeder behoort te doen nie, maar wel vir die opvoedingsproses waarby hy/sy betrokke is (Siejk, 1993:436). Die mens beskik volgens die postmodernistiese opvoedingsdenke nie oor die rasonele vermoë om universele beginsels op te bou nie, om algemeen geldende norme en waardes oor opvoeding te formuleer nie;

gevolglik is 'n "principled view" oor opvoeding onmoontlik (Carr, 1995:78). Die postmodernis maak dus voorsiening vir 'n veelheid van perspektiewe en sieninge oor opvoeding. Die betrokke situasie of konteks, en nie 'n vaste Archimedespunt as objektiewe vertrekpunt vir a-historiese en ongekontekstualiseerde kennis van opvoeding nie, bepaal hoe opvoeding op 'n gegewe stadium gesien word (Carr, 1995:81). Die opvoeder se optrede in 'n gegewe situasie word gelegitimeer deur kontingente praktiese geloof, soos deur die situasie geverg. Enige gewaande objektiewe waardes en waardestelsels word deur die Postmodernisme gedekonstrueer: daar is geen objektiewe regverdiging vir die opvoeder se besluite nie, en daar is nie 'n universele opvatting oor wat die goeie lewe is, waarop opvoeding gerig "behoort" te wees nie. Elke konteks waarin opvoeding geskied, is uniek en stel eiesoortige eise aan die proses van opvoeding.

Grand narratives en *meta-narratives* oor opvoeding word verwerp ten gunste van kontingente, gekontekstualiseerde en lokale diskoerse oor die proses van opvoeding in gegewe unieke eenmalige situasies. Sulke "verhale" word deur dissensus (die teendeel van konsensus) en paralogie (die konstante invoering van dissensus) verhoed. Die erkenning van die teenwoordigheid van *differends*, dit wil sê die bestaan van onversoembare gelowe en opvattinge oor opvoeding, hou hiermee verband (Smeyers, 1995:117, 118). Alle "foundational conceptual frameworks" (Smeyers, 1995:119) word in die proses gedekonstrueer. Ook die gedagte van *polifonie* in die postmodernistiese opvoedingsdenke werk die ontstaan van "groot verhale" tee: alle mense word toegelaat om 'n eie *narrative* te vertel, wat nie met die dominante storie hoef te klop nie (die *mystory*-gedagte) (Willinsky, 1991:68).

Die postmodernistiese opvoedingsdenker is egter nie sonder beginsels nie, maar dis steeds *beginsels-vir-my*. Hierdie beginsels (oor opvoeding) van 'n individu word nie bepaal deur 'n meesterverhaal nie; elke mens het die vryheid om sy of haar eie verhaal te skryf (Willinsky, 1991:72). Elkeen se eie opvoedingsteorie is dus 'n eie private idiosinkrasie (Van Heerden, 1994:12), aangesien die (modernistiese) algemene visie op die werklikheid en dus opvoeding gedisintegreer het. Almal se stories oor opvoeding moet aangehoor word; geen ernstige stemme mag geignoreer word nie (Nicholson, 1989:204). Daar is dus in werklikheid *net een waarde* wat deur almal gedeel word, en dit is die erkenning van en eerbied vir pluralisme en diversiteit (Stone, 1993/4:49) en dus vir gepartikulariseerde opvattinge, gepaard met die verwerping van konvergensie van opvattinge oor opvoeding.

Elke stem of verhaal oor opvoeding staan *binne 'n ideologies bepaalde diskoers-praktyk*, sonder enige aansprake op algemeenheid, wetmatigheid of universele aanvaarbaarheid, of dat enige ideale sisteem nagestreef word. Opvoeding het dus geen algemene doel wat nagestreef word nie, en daar is geen stabiele opvatting

oor wat goeie opvoeding is nie (Stone, 1993/4:58; Oelkers, 1987:35). Die Postmodernisme het 'n einde gemaak aan enige *algemene* ideologie wat opvoeding moet bepaal; slegs unieke, individuele eie ideologieë wat diskoers in die kontingente situasie bepaal, is wat oorbly (Coker, 1992:191). Daar is gevolglik geen sprake van 'n *grand system*-bouery by postmodernistiese opvoedingsdenkers nie, aangesien daar geen rasioneel-begronde regverdiging vir die voorveronderstellings daarvan kan wees nie (Kasprisin, 1994:214). Alle aansprake op “vaste” grondslae vir opvoeding word gedekonstrueer (Brosio, 1994:106).

3. Diskussie

Daar kan soos volg op enkele uitgangspunte en vooronderstellings van die Postmodernisme aangaande die dekonstruering van die (modernistiese) pedagogiese projek gereageer word.

Ten eerste kan verskeie *anomalieë* in die postmodernistiese opvattinge oor opvoeding nie misgekyk word nie. Enersyds verwerp die Postmodernisme alle *grand narratives*, *meta-narratives* en *grand system*-bouery oor opvoeding of enige ander werklikheidsgegewe, maar kollektief weier die postmoderniste nie om so 'n *grand narrative* te formuleer en op skrif te stel as hulle verduidelik waarom kennis van opvoeding as verskynsel onmoontlik is, of waarom daar nie sprake kan wees van 'n wyd-aanvaarbare norm- of waardesisteem wat die opvoedingshandeling lei, rig en selfs bepaal nie. Die uiteensetting in die vorige twee afdelings oor hoe die Postmodernisme teoreties kan lei tot 'n bevraagtekening van die modernistiese pedagogiese projek is 'n goeie voorbeeld van so 'n *grand narrative of grand system*.

Vervolgens maak die Postmodernisme daarop aanspraak dat paralogie, dissonansie, dissensus, *differends*, polifonie en dies meer 'n *einde probeer maak aan alle konsensus-opvattinge* oor opvoeding, en die divergensie van gedagtes moontlik maak. Uit hierdie sleutelbegrippe vloei ander beskouinge soos *mystory*, die waarheid-vir-my, lokaliteit, historisiteit, kontingensie, uniekheid, subjektiwiteit, onversoenbaarheid, verwerping van waardesisteme wat algemeen geldig kan wees, kontekstualiteit, tekstualiteit, die afwesigheid van 'n Arehimedespunt vir die teoretiese denke oor opvoeding, die *limit attitude*, en nog verskeie ander. Wat opvallend van al hierdie terme en standpunte is, is die merkwaardige mate van konsensus wat reeds hieroor deur postmodernistiese denkers bereik is. Die postmodernistiese denke het dus self 'n *grand system* geword, juis dit wat nie volgens die voorstanders daarvan gewens is nie. Die verskillende *mystories* van postmodernistiese denkers het – teen hulle bedoeling – gekonvergeer tot 'n eenheidsisteem van denke oor opvoeding. Die teenstrydigheid hierin is die feit dat enige konsensusdenke oor opvoeding deur postmoderniste as *per se* onmoontlik beskou en verwerp word, maar die feit dat postmoderniste self 'n hoë

mate van konsensus bereik het oor hoe om opvoeding te benader en dit te beskou, word nie raakgesien nie.

Postmodernistiese opvoedingsdenke kan verdink word van *relativisme*, *oppervlakkigheid*, *subjektivisme*, "*anything goes*". Hierdie is egter 'n oorvereenvoudigde siening van 'n baie komplekse benadering tot opvoeding, aangesien daarmee nie al die anomalieë in die postmodernistiese siening van beginsels uitgelig kan word nie. Postmoderniste beskou hulself meestal as mense met beginsels, selfs beginselvaste mense – mense wat hulle beginsels doelgerig en nougeset uitlewe, byvoorbeeld in die konteks van multikulturele onderwys, feminisme of anti-rassisme. Hierdie beginsels is egter volgens hulle nie universeel-aanvaarde beginsels nie, en geen Archimedespunt as vaste verwysingspunt vir sodanige beginsels word erken nie. Die beginsels bly steeds "beginsels-vir-my", kontingent en beperk tot die persoon en die situasie. Hoewel die beskuldiging van *anything goes* by die postmodernistiese opvoedingsdenker dus nie ongekwalifiseerd gemaak kan word nie, kan die Postmodernisme tog van 'n vorm van relativisme verdink word: beskouinge oor opvoeding bly vir hulle steeds relatief tot die kontingente situasie en tot die persoon wat oor opvoeding dink en standpunt inneem.

So 'n standpunt kan egter bevraagteken word indien 'n mens van die vertrekpunt uitgaan dat 'n bepaalde denkgemeenskap, soos byvoorbeeld Christenopvoedingsdenkers, se opvattinge gefundeer behoort te wees in die een of ander vaste verwysings- of Archimedespunt. 'n Mens sou byvoorbeeld kon aanvoer dat Jesus Christus self die Archimedespunt van die Christelike denke oor opvoeding is, synde die verwysingspunt van die ganse geskape werklikheid en die geskiedenis, waarin alles hulle sin (betekenis) en ruspunt vind, ook die opvoeding. Daar moet dus deurgestuur word tussen aan die een kant die individualistiese, subjektivistiese, mensgesentreerde en relativistiese denke van die Postmodernisme oor opvoeding, en die rasionalisties-deterministiese denke oor opvoeding van die modernistiese projek aan die ander kant. Die postmodernistiese kritiek op die modernistiese pedagogiese projek is geldig as aangevoer word dat die modernistiese pedagogiese projek tot gevolg kan hê dat die mens so deur opvoedkundiges in pedagogiese essensies en kategorieë vasgeglip kan raak dat hy sy vryheid as mens-in-opvoeding kan verloor.

Die postmodernistiese opvoedingsdenke kan nie anders nie as om van die *instrumente van die modernisme* gebruik te maak in sy beskrywing van die opvoedingsproses. Daar word gebruik gemaak van logiese diskoers, die sogenaamde *linguistic turn*, wat kommunikasie tussen postmoderniste (opvoeders en opvoedkundiges) moontlik maak, 'n konseptuele raamwerk bestaande uit begrippe soos kontingensie, paralogie, dissonansie (en vele meer), die aanwending van definisies en logiese argument, en dies meer. Die feit dat sowel

postmodernistiese as modernistiese opvoedingsdenkers van logika, definisie, 'n konseptuele raamwerk, diskoers (ensovoorts) gebruik maak, moet toegeskryf word aan die feit dat die mens met hierdie apparaat toegerus is om die wetenskap mee te kan beoefen.

'n Mens kan met bepaalde reserwes toegee dat die postmodernistiese opvoeders en opvoedkundiges 'n *einde probeer maak* het aan die modernistiese pedagogiese projek in die opsig dat die rasionalistiese oorbeklemtoning van die rol van die rede in die begryp van die opvoedingsgebeure van die hand gewys word. Postmodernistiese opvoedingsdenkers neem 'n kritiese afstand van 'n objektiewe, rasionalisties gevormde opvatting of idee van die waarheid aangaande opvoeding, van die gedagte van rasoneel-gevonde essensies en kategorieë aangaande opvoeding. In dié proses het daar meer aandag gekom vir die kontingente, gelokaliseerde en gekontekstualiseerde aard van opvoeding. Langs dié weg is die rasionalistiese oorbeklemtoning of verabsoluttering van geykte opvattinge, ideale, sieninge oor opvoeding, en die essensies of kategorieë waarin opvoeding op rasionalistiese wyse vasgevoers is, van die hand gewys. Die *modernistiese* pedagogiese projek het dus in die spervuur gekom maar nie die pedagogiese *perse* nie. Geen wetenskaplike benadering, selfs nie die anti-pedagogiek van 'n Hermann Giesecke kan 'n einde aan die *pedagogiese* as Godgegewe intermenslike verskynsel maak nie.

'n Ander aspek wat nou hiermee verband hou, is die ewewig wat die Postmodernisme op nie-doelbewuste wyse in die opvoedingsbeskouing skep deur die absolute beklemtoning van die ontiese status van opvoeding, die absolute objektiewe en outonome bestaan van opvoeding as 'n verskynsel te bevraagteken, en die nadruk te verskuif vanaf opvoeding as fenomeen (vgl. die Positivisme en die Fenomenologie) na opvoeding as proses, en na die rol van die mens as outonome deelnemer aan die proses. Die oorbeklemtoning van die ontisiteit van opvoeding het die mens-in-opvoeding (opvoeder, opvoedeling) in baie gevalle buite die gesigsveld van die opvoedkundige geplaas, en selfs gelei tot vorme van leweloze essensiepedagogiek.

Die Postmodernisme het met hierdie klemverskuiwing *ewewig gebring* tussen enersyds opvoeding as ontisiteit, aan die wetsy, en opvoeding as handeling of tussenmenslike proses aan die subjeksy, waardeur die uniekheid van elke individuele opvoedingsituasie tot uitdrukking kom. Opvoeding is enersyds 'n ontiese verskynsel, 'n fenomeen, wat universeel bestaan en gevolglik algemeen kenbaar en ontleedbaar is deur opvoedkundiges. Opvoeding is 'n verskynsel met herkenbare grondtrekke, maar dit is tegelyk ook 'n gebeure, 'n proses wat tussen mense plaasvind en wat telkens kontingent en uniek is.

Waarmee nie saamgestem kan word nie is die Postmodernisme se volledige werping van opvoeding as objektiewe verskynsel in die werklikheid, as

werklikheidsgegewe wat God met menswees geskep het. Die objektief-universeel kenbare struktuur van opvoeding kan op sowel ontologiese as antropologiese en kenteoretiese gronde nie verwerp of ontken word nie. Opvoeding is 'n werklikheidsstruktuur waaraan lewensbeskoulike of ideologiese rigting gegee word deur die opvoeder. Sowel die *struktuur* as die *lewensbeskoulike rigting* van alle opvoeding moet raakgesien en erken word. Christene gee byvoorbeeld aan opvoeding as universele struktuur partikuliere inhoud volgens hulle oortuigings.

Die feit dat opvoeding altyd gerig word deur die lewensbeskouing of ideologie van veral die opvoeder, werp lig op die postmodernistiese *bevraagtekening van 'n algemene objektiewe waardestelsel*. Daar word met die Postmodernisme saamgestem in sy verwerping van die strewe om deur te dring tot algemene, objektiewe waarhede en 'n waardestelsel wat universeel vir opvoeding geld. Die Postmodernisme sien hierdie strewe as 'n oorskatting van die mens se rede (eintlik dus: Rede). Deur dit te doen het die modernistiese projek nie slegs die rede oorskat en oorbeklemtoon nie, maar is die subjeksy van opvoeding, die unieke en kontingente kant van opvoeding op deterministiese wyse opgelos in die wetsy daarvan. Hierdie proses het tot gevolg dat opvoeding in werklikheid 'n inhoudlose en leë teoretiese konstruk (abstrakte idee) van die mens se rede geword het.

Die postmodernistiese opvoeder en opvoedkundige se degradering van die waarheid tot *waarheid-vir-my*, die degradering van die waarheid tot 'n afwesigheid van gemeenskaplike norme of behorensiese, lei daartoe dat die Postmodernisme op irrasionalisties-indeterministiese wyse die wetsy van opvoeding probeer oplos in die subjeksy daarvan. Op hierdie wyse word van die opvoedingsverskynsel, -handeling of -gebeure slegs die telkens unieke, kontingente en gelokaliseerde proses oorgehou. Daarmee word die struktuur van opvoeding ontken, en verval dit in 'n radikale en onewewigtige reaksie op die modernistiese projek.

Daar word met die Postmodernisme saamgestem dat daar geen universele, objektiewe waardestelsel is wat sonder uitsondering vir letterlik alle opvoedingsinsidente geld nie. Daarteenoor word die relativisme egter opgesluit in 'n siening van die waarheid as slegs *waarheid-vir-my* as *relativisties* beskou. As die postmodernistiese opvoeder of opvoedkundige daarop wys dat hy/sy ook beginsels het en beginselvas optree, is sodanige beginsels bloot relatief tot die betrokke opvoeder, die betrokke situasie en konteks, en is die sogenaamde beginselvasheid in werklikheid slegs relatief tot die bepaalde opvoedingsinsident. Daarteenoor word gestel dat die waarheid, die lewensbeskouing, die ideologie, die norme, waardes, die beginsels (en dies meer), alles wat aan die subjeksy aan opvoeding rigting gee, altyd gemeenskapsgebonde is: hierdie rigtinggewende

elemente van die opvoeding is nóg universeel, absoluut, objektief, algemeen, nóg relativisties bloot individueel-kontingente waarde-vir-my. Daar is 'n lewensbeskouing, 'n stel waardes, beginsels, norme (ensovoorts) wat vir byvoorbeeld die Christelike *gemeenskap* geld. Dieselfde geld vir die gemeenskap van postmodernistiese opvoedingsdenkers. Waardes (ensovoorts) is dus altyd gemeenskapsgebonde, en hou regstreeks verband met die betrokke gemeenskap se religie en lewensbeskouing.

Die feit dat waardes ensovoorts sterk gemeenskapsgebonde is, blyk duidelik uit die feit dat die hele gemeenskap van postmodernistiese opvoedingsdenkers die waarde van die erkenning van diversiteit en pluralisme met mekaar deel. Die postmodernistiese opvoedingsdenker het dus heeltemal gelyk as hy/sy aanvoer dat elke standpunt bepaal word deur 'n ideologies bepaalde diskoerspraktyk. Wat egter nie raakgesien word nie is dat hierdie diskoerspraktyk in die reël kommunaal, deur 'n bepaalde gemeenskap, gehuldig en in ere gehou word. Die intersubjektiewe kontroles wat in so 'n gemeenskap toegepas word, verhoed onder andere dat die postmodernistiese opvoedingsdenke in volslae anargie en relativisme verval – 'n gevaar waarvan selfs postmoderniste akuit bewus is.

4. Ten slotte

Dit is opnuut duidelik dat denkstrominge wat aangaande die onderwys en opvoeding na vore kom – denkstrominge soos die Postmodernisme – belangrike korreksies bring op onewewigtighede, verabsolutteringe en skeeftrekkinge in die gangbare opvoedingsdenke. Die Postmodernisme het tekortkominge in die modernistiese pedagogiese projek aangetoon, en daarmee die Skrifgefundeerde opvoedingsdenke by vernuwing tot besinning en bestekopname aangespoor. 'n Evaluering van die postmodernistiese opvoedingsdenke bring aan die lig dat die Postmodernisme enersyds oorreegeer op die modernistiese benadering en sodoende neig om die ewewig te versteur in die opvoedingsgebeure. Andersyds is die Postmodernisme 'n verlengstuk van die modernistiese denke, in die sin dat dit nie kan vermy om op rasionalistiese wyse 'n nuwe *grand narrative*, 'n *grand system* van die postmodernistiese opvoedingsgedagtes te formuleer wat as 'n waardesisteem vir en in die postmodernistiese gemeenskap kan dien nie.

Hierdie ondersoek het voorts aan die lig gebring dat die postmodernistiese denke wel in die praktyk vraagtekens oor die *modernistiese* pedagogiese projek gestel het. Die rasionalistiese oorbeklemtoning van gewaande objektiewe, algemene en universele opvoedingsideale is dus bevraagteken, maar dit kon nie die *pedagogiese* projek as sodanig in sy wese aantast nie. Die bestaan van die pedagogiese is gewaarborg deur die feit dat God opvoeding as werklikheidsverskynsel én as proses saam met menswees in die skepping geplaas het (as ont-siteit), en deur die feit dat waardestelsels deur gemeenskappe gedeel word. Die feit dat selfs die gemeenskap van postmodernistiese opvoedkundiges

bepaalde waardes, soos 'n volslae geloof in diversiteit en pluralisme, met mekaar deel, is 'n illustrasie hiervan.

Bibliografie

- BARNETT, R. 1993 Knowledge, higher education and society: A postmodern problem. *Oxford Review of Education*, 19(1):33-46.
- BROMLEY, H. 1989. Identity politics and critical pedagogy. *Educational Theory*, 39(3):207-223.
- BROSIO, R.A. 1994. Late capitalism and postmodernism: Educational problems and possibilities. Identity, culture and education. INPE, fourth biennial conference. 17-20 August. p. 105-118.
- CARR, W. 1995. Education and democracy: Confronting the postmodernist challenge *Journal of Philosophy of Education*, 29(1):75-91.
- COKER, C. 1992. Post-modernity and the end of the Cold War: Has war been disinvented? *Review of International Studies*, 18:189-198.
- FERNHOUT, H. 1993. Advent and post-modernity *Perspective*, 27(4):2, Dec.
- FOWLER, S. 1991. Brief aan outeur, 4 Oktober 1991.
- GREBE, R. 1990. Enkele implikasies van die postmodernistiese kritiek vir onderwys in 'n tegnologiese era. (Referaat gelewer tydens OVSA-kongres, Kaapse Technikon, 11 Januarie 1990.)
- HARGREAVES, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell.
- KAPLAN, G.R. 1994 Shotgun wedding: Notes on Public Education's encounter with the New Christian Right. *Phi Delta Kappan*, 75(9):K1-K12, May.
- KASPRISIN, L. 1994 Ideas of self and community: Ethical implications for a communitarian conception of moral autonomy. Identity, culture and education. INPE fourth biennial conference. 17-20 August. p. 161-170.
- MURPHY, J.W. 1989. Computerization, postmodern epistemology, and reading in the postmodern era. *Educational Theory*, 38(2):175-182.
- NICHOLSON, C. 1989. Postmodernism, feminism, and education: The need for solidarity. *Educational Theory*, 39(3):197-205.
- OELKERS, J. 1987. Die Wiederkehr der Postmoderne *Zeitschrift für Pädagogik*, 33(1):21-40.
- OLIVER, D. 1990 Grounded knowing: A postmodern perspective on teaching and learning. *Educational Leadership*, 48(1):64-69.
- SHIN, K. 1994. Postmodernism and a Christian response. *Pro Rege*, 22(4):15-23, June.
- SIEJK, K. 1993. An aspect of multicultural religious education: Re-visioning our epistemological foundations. *Religious Education*, 88(3):434-450.
- SMEYERS, P. 1995. Education and the educational project 1: The atmosphere of post-modernism. *Journal of Philosophy of Education*, 29(1):109-119.
- STONE, L. 1993/94. Modern to postmodern: Social construction. Dissonance and education. *Studies in Philosophy and Education*, 13(1):49-63.
- STONE, L. 1994. Misreading Dewey: A thesis and exemplar. Identity, culture and education. INPE fourth biennial conference. 17-20 August. p. 317-332.
- VAN HEERDEN, D. 1994 'n Postmoderne liberalisme? *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 34(2):102-113, Junie.
- WILLINSKY, J. 1991. Postmodern literacy: A primer *Interchange*, 22(4):56-76.