

NAVORSING IN DIE FILOSOFIESE WETENSAPPE, MET VERWYSING NA
DIE
FUNDAMENTELE OPVOEDKUNDE

J. L. van der Walt

Departement Fundamentele en Historiese Opvoedkunde, PU vir CHO

ABSTRACT

It is widely recognized among scientists that quantitative research methods are applicable in cases where the field of inquiry and the problem to be solved require such research. History proves however that such strict quantitative research methods have in the past also found their way into the humanities, mainly because of the efforts of positivists, instrumentalists and pragmatists. In many cases, though, it can be proved that the onesided application of these methods in the humanities has not been suitable, since there are too many anthropological variables to be controlled and too many (including statistical) suppositions to be formulated at the outset. Although the value of these methods in the humanities in cases where their application is justifiable cannot be denied, there has lately been a strong thrust for the advancement of qualitative research in the human sciences, including education. Qualitative research methods have in fact through the centuries consistently featured prominently in the philosophical disciplines like philosophy of education, although there are traces of efforts to apply quantitative methods in these disciplines too. Through the ages, from the maieutic method of Socrates to the contemporary method of conceptual analysis, philosophers have always endeavoured to outline their methods of research, methods which have always been mostly qualitative by nature.

In the philosophy of education qualitative methods of research have been devised and explained by their proponents: examples are the Socratic method, the method of problem-solving, language and conceptual analysis, phenomenology, the structural-empirical method, transcendental criticism, the problem-historical method, philosophical contemplation and description, scientific textual analysis and criticism. All these essentially

Koers 53(2)1988 -215-

qualitative research methods imply that the same norms for validity and reliability as for purely quantitative research cannot be applied to these forms of research. It is therefore suggested that the following norms for validity and reliability be accepted for qualitative research in the philosophical disciplines like philosophy of education: (a) a philosophy (of education) cannot claim universal acceptability since it is particular by nature and will only find support from those individuals who accept the arguments put forward and the suppositions on which they are based; (b) the arguments and statements presented by the philosopher (of education) may or may not be empirically verifiable, since the philosopher tends to transcend the status quo and contrives to create a new reality; (c) the philosopher does not need to feel himself bound to the findings gleaned by empirical research, because he tends to base his own findings on ideological grounds which are not necessarily concomitant with the status quo which can be empirically researched; and finally (d) research in the philosophical disciplines has to be judged against the norm of logical consistency: does the researcher develop and follow the argument to its logical consequences, taking into account the propositions and suppositions which he himself has put forward as points of departure for his argument?

It should be recognised that quantitative and qualitative research methods are linked in a continuum, and that a fundamental imbalance is caused when either end of the continuum is onesidedly acknowledged. Valid and objective scientific results can only be obtained if cognisance is taken of both these kinds of measuring of variations: qualitative methods measure variations in kind, and quantitative methods measure variations in frequency, number and degree.

PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN HIERDIE ARTIKEL

Soms loop 'n mens nog in die beoefening van die sogenaamde mens- of gedragswetenskappe (byvoorbeeld die opvoedkunde) die neiging raak om voorkeur te skenk aan wat die strenge kwantitatiewe navorsingsmetodes genoem kan word, en met hierdie metodes word dan bedoel: die

toepassing van empiriese metodes en die rapportering van navorsingsresultate in terme van statistiese uitdrukkings.¹

Die vraag kom in so 'n geval by 'n mens op of hierdie voorkeur vir die meer kwantitatiewe navorsingsmetodes (in die opvoedkunde, in hierdie geval) nie toegeskryf kan word aan die enigsins verouderde opvatting dat kwantitatiewe navorsingsmetodes teenoor kwalitatiewe metodes staan nie. Die vraag is dus of daar nie besef word dat hierdie twee metodologiese benaderings op een en dieselfde kontinuum lê nie: albei het in werklikheid met die meting van variasie te doen. Kwalitatiewe navorsingsmetodes het met die meting te doen van variasie in terme van soort, en kwantitatiewe metodes met die meting van variasie in terme van frekwensie, hoeveelheid of graad (Smit, s.a.:3). Dat hulle op 'n kontinuum lê, blyk uit die feit dat indien daar genoegsame verandering in 'n situasie intree op kwantitatiewe vlak daar ook kwalitatiewe veranderinge kan intree. Daar kan dus nie sonder meer met byvoorbeeld kwantitatiewe metodes gewerk word terwyl kwalitatiewe metodes verontagsaam word nie (vgl. ook Young, 1981; Patrick, 1984; Fuchs, 1982; Bromage & Mayer, 1986).

Wie met die besef van hierdie kontinuum in die agterkop 'n keuse van navorsingsbenadering en -metodes maak, is bewustelik besig om te voldoen aan die objektiwiteitseis. 'n Hele tydskrifartikel sou aan die objektiwiteitseis op sigself afgestaan kon word, daarom word volstaan met die opmerking dat die omstandighede en die toestande (kwalitatiewe groothede) waaronder waarnemings en metings gemaak word (kwantitatiewe groothede) in ag geneem en beskryf behoort te word; dat verwingende invloede sover moontlik uitgeskakel of konstant gehou behoort te word; dat bevindinge waar moontlik in syfers as 'n vorm van akkurate taal uitgedruk behoort te word, en dat van 'n

¹ 'n Lukraak steekproef bestaande uit die eerste uitgawes van volumes 6, 7 en 8 (1986, 1987, 1988) van die Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde toon dat van die 32 artikels wat opgeneem is, ten minste 18 so 'n strekking het: die resultate is met empiriese metodes verkry, en word in statistiese terme aangebied.

verteenwoordigende steekproef gebruik gemaak behoort te word (vgl. Smit, s.a.:14). Sulke objektiewe metingsprosedures kan as geldig en nuttig beskou word, ook in die mens- of gedragswetenskappe, hoewel hulle toepassing in die praktiese situasie as gevolg van variërende veranderlikes soms baie moeilik kan wees (Kline, 1976:158).

Daar kom deesdae as gevolg van hierdie bewustheid van die vermelde kontinuum en van die objektiwiteitseis 'n al sterker neiging onder navorsers om die strenge kwantitatiewe navorsingsmetodes meer in ewewig te bring met die meer kwalitatiewe prosedures. Veral in die sogenaamde geesteswetenskappe is hierdie neiging meer geaksentueerd as ooit tevore (Nel, Singh & Venter, 1985; Lather, 1986:63). Onder geesteswetenskaplikes, veral diegene wat by die beoefening van die sogenaamde gedragswetenskappe betrokke is, bestaan die besef reeds baie lank dat 'n mens nie 'n komplekse wese soos die mens bevredigend kan "vasvat" of "stol" in strenge en eensydige kwantitatiewe navorsingsgegewens nie (vgl. eksistensialistiese denkers: Van Wyk, 1979:91-92). Die mens is 'n te komplekse wese of "verskynsel" daarvoor. Van die sogenaamde geesteswetenskaplikes is dit egter veral diegene wat hulle met die meer filosofiese dissiplines besig hou wat toenemend onder die besef van die nadele en die tekortkominge van die eensydige toepassing van kwantitatiewe navorsingsprosedures verkeer.

Dit is nou die doel van hierdie artikel om te probeer aandui hoedat die beoefenaars van die filosofiese dissiplines in die afgelope aantal jare gepoog het om hulle wetensterreine metodologies op 'n gesonde voet te plaas maar tog getrou te probeer bly aan die besondere aard van hierdie soort wetenskapsbeoefening. Om die redenasie van stapel te stuur word daar nou in die eerste plek kortliks gestel watter bedenkinge daar gekoester (kan) word oor die eensydige toepassing van suiwer of strenge kwantitatiewe navorsingsprosedures in die filosofiese dissiplines; daarna word gelet op die pogings wat daar in die verlede aangewend is om die filosofiese wetenskappe navorsingsmetodologies op gesonde voet te plaas, en word daar afgesluit met enkele gedagtes oor die navorsingsmetodologie van die fundamentele opvoedkunde soos dit deur sommige beoefenaars daarvan in die RSA toegepas word.

KWANTITATIEWE NAVORSINGSMETODES IN DIE FILOSOFIESE DISSIPLINES

Vanweë hulle opleiding is (vak-)filosowe wel deeglik onder die besef van die bruikbaarheid en die noodsaaklikheid van die toepassing van allerlei kwantitatiewe navorsingsmetodes in die sogenaamde natuurwetenskappe. Dit word erken dat veranderlikes in die natuurwetenskappe op 'n meer verantwoordbare wyse konstant gehou kan word en gemanipuleer kan word as in die sogenaamde mens- of gedragwetenskappe. (Vak-)filosowe is heeltemal bereid om natuurwetenskaplikes lof toe te swaai vir die groot deurbrake wat met kwantitatiewe navorsingsmetodes in daardie wetenskappe gemaak is. Wat egter baie duidelik uit die geskiedenis van die wetenskapsmetodologie blyk (vgl. Kuhn, 1973; Moore, 1982; Dreckmeyr, 1985), is dat die gebruik om strenge kwantitatiewe navorsingsmetodes in die natuurwetenskappe toe te pas ook na die mens- of gedragwetenskappe oorgewaaï het (vgl. die fisikalisme by die sogenaamde Wiener Kreis van logiese positiviste en empiriste). Sedert die grondlegging van die positivistiese wetenskapsidee deur Comte aan die einde van die vorige eeu (as 'n onderdeel van die sogenaamde laat-rasionalisme) is die neiging onder ook geesteswetenskaplikes om strenge kwantitatiewe navorsingsprosedures op eensydige wyse toe te pas onmiskenbaar, en hierdie geneigdheid is ongetwyfeld versterk deur John Dewey se aandrang (op rekonstruktionistiese en instrumentalistiese gronde) op die toepassing van die metode van probleemoplossing. Hoe seer hierdie metode in die geesteswetenskappe inslag gevind het, blyk uit Stoker (1961:90) se volledige uiteensetting daarvan onder die opskrif "Die hipotese-verifiërende induktiewe metode", en uit die grootskaalse toepassing van hierdie metode in navorsing in die geesteswetenskappe (vgl. Landman & Gous, 1969:20).

Op sigself word die toepassing van hierdie "empiriese" en statistiese navorsingsprosedures in die sogenaamde mens- of gedragwetenskappe nie afgekeur nie op voorwaarde dat aan die metodologiese reël voldoen word dat die metode van navorsing by die navorsingsveld en die navorsingsprobleem pas. Probleme ontstaan egter vir die (vak-)filosoof indien hy bemerk dat die empiriese navorsingsmetodes toegepas word asof hulle die enigste aanvaarbare metodes sou wees, en asof hulle die enigste metodes sou wees wat geldige en betroubare resultate in die

geesteswetenskappe sou kon lewer. Om 'n elementêre voorbeeld te noem: in bepaalde dissiplines in die mens- of gedragwetenskappe, en met name in die filosofiese dissiplines daarvan, mag dit by geleentheid nodig gevind word om betogend, redenerend of argumenterend te werk te gaan. In hierdie gevalle sou die strenge kwantitatiewe navorsingsmetodes van die meer empiriese benadering geheel-en-al onvanpas wees.

Soos uit die voorafgaande betoog wel duidelik mag geblyk het, is daar voordele aan die toepassing van kwantitatiewe navorsingsmetodes in die mens- of gedragwetenskappe verbonde, maar daar is ook besware teen die eensydige, onvanpaste of ongeregverdigde toepassing daarvan. Laasgenoemde besware kan soos volg geformuleer word: in die eerste instansie is daar weens die geweldige kompleksiteit van die mens en sy samelewing te veel faktore wat nie in hierdie soort navorsing beheer kan word nie, en moet daar by geleentheid van baie gesofistikeerde statistiese metodes soos faktoranalise en regressie-analise gebruik gemaak word om die effek van bepaalde faktore te beheer, en word dit bowendien allerweë erken dat daar ook sekere uitgangspunte en vooronderstellinge in enige statistiese prosedure ingebou is; in die tweede instansie moet dit gekonstateer word dat, anders as in die sogenaamde natuurwetenskappe waar empiriese metodes *ex post facto* toegepas kan word, dit in die sogenaamde geesteswetenskappe (soos die filosofie en die politieke wetenskappe) dikwels nie net daarvoor gaan om stande van sake (die status quo) te beskryf nie maar veral ook om 'n nuwe (selfs alternatiewe) toekoms en werklikheid te skep deur betoog en redenasie. Deur laasgenoemde as ongeldige en onbetroubare wetenskapsbeoefening te beskou, word die diepste wese van hierdie wetenskappe geweld aangedoen.

Gegewe nou hierdie bedenkinge oor die eensydige toepassing van die strenge kwantitatiewe navorsingsmetodes in die geesteswetenskappe, is dit noodsaaklik om kortliks aan te toon hoedat die geesteswetenskappe, en dan met name die meer filosofiese dissiplines, deur die jare heen gepoog het om hulle navorsingshuis metodologies in orde te kry.

DIE NAVORSINGSMETODES VAN DIE FILOSOFIESE DISSIPLINES

Van oudsher het filosofe, ook opvoedingsfilosofe, hulle op die een of ander manier probeer verantwoord oor die metodes wat toegepas word. 'n Bekende voorbeeld is Sokrates, wat in sy gesprekke met sy studente baie aandag aan die logika en die vooronderstellings wat argumente ten grondslag lê, gegee het. Dit moet toegegee word dat filosofe nie altyd soveel aandag aan die metodologie gegee het nie, en dat die verloop van die argument soms vir die filosoof belangriker was as die onderliggende metodologie. Die majeutiese metode van Sokrates, die positivistiese metode van Comte, die instrumentalisme van Dewey en die fenomenologiese metode van Brentano en Husserl is egter noemenswaardige voorbeelde van die teenoorgestelde tendens. In meer resente tye het filosofe soos Herman Dooyeweerd (die transendentiaal-kritiese metode) en D.H.Th. Vollenhoven (die probleem-historiese metode) ook die oog gevang met hulle besinning oor die navorsingsmetodologie van die filosofie as wetenskap. Op voetspoor van Husserl en Heidegger se fenomenologiese metode het 'n hele skool van denke in die filosofie in die algemeen en ook in die opvoedkunde ontwikkel, en dieselfde kan gesê word van die metodes wat deur Dooyeweerd en Vollenhoven aan die hand gedoen is.

Om nie die indruk te wek dat die filosofie slegs met die toekoms werk en nie met die huidige stande van sake rekening hou nie, moet dit gekonstateer word dat die transendentiaal-kritiese metode hom byvoorbeeld veral bepaal by die religieuse grondmotiewe, die teoretiese en die voorteoretiese uitgangspunte van filosofiese standpunte wat reeds deur denkers geformuleer is; dat die probleem-historiese metode hom veral toespits op die probleem waarmee denkers (en doeners) in 'n bepaalde historiese konteks te doen gekry het en op die antwoorde en oplossings wat deur sulke denkers en doeners aan die hand gedoen is; dat die fenomenologiese metode veral ten doel het om "na die saak self te gaan" en om die fenomeen in sy grondtrekke uiteen te stel; dat die instrumentalistiese metode van Dewey juis op die oplossing van (samelewings-)probleme toegespits is; dat die metode van konseptuele analise besonderlik gerig is op die verstaan en die ontleding van die taal en die logika van die konsepte waarmee die filosoof (ook vakfilosoof) hom besig hou.

Die standaard metodes (in terme van hulle wye aanvaarding en toepassing) van die filosofiese dissiplines moet dus nie daarvan verdink word dat hulle uit die aard van die saak spekulatief en esoteries is, in die sin dat hulle niks of weinig met die konkrete werklikheid te make het nie. Hulle het met werklike stande van sake te doen, met die lewenswerklikheid self, maar hulle metodes van ondersoek/navorsing kan nie eensydig kwantitatief van aard wees nie juis omdat hulle veld van ondersoek nie vir sodanige kwantitatiewe ondersoek toeganklik is nie. Die filosofiese dissiplines is, aan die ander kant, egter ook empiriese wetenskappe, in die sin dat hulle met werklike stande van sake te doen kry in die vorm van die werklike konkrete gedagtes van mense soos dit in geskryfte geboekstaaf is. In 'n sin is die voorwerp van ondersoek van die filosofiese wetenskappe dus van die mees konkrete wat daar te bedink is: iemand het die woorde geskryf, en daar kan geen twyfel wees wat hy geskryf het nie. Oor wat hy met die woorde bedoel het, kan die weë egter weldeeglik uiteengaen, en dis waarin die (vak-)filosoof onder andere belang stel.

Uit die voorgaande baie kort weergawe van enkele van die mees prominente metodes wat in die filosofie en die filosofiese dissiplines, soms die vakfilosofieë van die vakwetenskappe, gangbaar is, het dit hopelik duidelik geword dat hierdie wetenskappe (dissiplines) hulle ook in die verlede oor hulle veld van ondersoek besin het en metodes ontwerp het wat by hulle navorsingsterrein pas. In die volgende paragraaf sal nou op die navorsingsmetodologie van slegs die fundamentele opvoedkunde, wat onder andere die vakfilosofie van die opvoedkunde tot sy werksgebied het, gelet word.

DIE NAVORSINGSMETODOLOGIE VAN DIE FUNDAMENTELE OPVOEDKUNDE

Soos elders in die wêreld bestaan daar ook in die RSA verskillende benaderings tot die navorsingsmetodologie van die fundamentele opvoedkunde. So, byvoorbeeld, is daar baie opvoedkundige aanhangers van die fenomenologiese metode (weliswaar in sy Suid-Afrikaanse gedaante), wat hulle in die verlede al baie deeglik oor die toepassing van die metode verantwoord het (Landman en Roos, 1973, 1985). Oor hierdie

metode word volstaan met die gedagte dat die aanvaarbaarheid daarvan al dan nie in 'n groot mate afhanklik is daarvan of die gebruiker daarvan die vooronderstellings (veral die antropologiese) wat dit ten grondslag lê met sy eie lewens- en wêreldbeskoulike oortuigings versoenbaar vind. Dieselfde geld vir die positivistiese metodes wat soms deur fundamenteel-opvoedkundiges toegepas word, asook vir die "pragmatiese", selfs "pragmatistiese" metodes wat voorgestel word (vgl. Smith, 1983:138 e.v. oor wat hy die "vrugbaarheidsbeginsel" noem).

Die metode van konseptuele analise (taalanalise) se aanvaarbaarheid en toepasbaarheid hang ook in 'n hoë mate af van die aanvaarbaarheid van die teoretiese uitgangspunte daarvan, soos byvoorbeeld dat daar nie in werklikheid 'n verskynsel soos opvoeding bestaan nie, maar dat die taal en die konsepte waarin oor opvoeding gepraat en geredeneer word, die eintlike voorwerp van analise en ondersoek van die fundamenteel-opvoedkundige moet wees (Wilson, 1986).

Omdat die ruimte hier nie voldoende is nie, en omdat hulle volledige behandeling ook nie strook met die doel wat vir hierdie artikel hierbo aangegee is nie, word hierdie metodes daargelaat, en gekonsentreer op 'n aantal metodes van die fundamentele opvoedkunde wat vir die skrywer hiervan in elke faset van die metodes aanvaarbaar is. Hierdie metodes word kortliks gelys en omlin met 'n aanduiding van literatuur waarin daar breedvoeriger verduidelik word wat elke metode behels.

- Die eerste metode wat kortliks aangedui word, is die van literatuurondersoek. Dit is 'n metode wat deur alle wetenskaplikes toegepas word, en daarom kan volstaan word met die opmerking dat 'n mens deesdae op 'n baie doeltreffende manier op hoogte kan kom met die stand van die literatuur met behulp van databasisse soos die van die RGN, die Instituut vir Eietydse Geskiedenis (INEG) en ERIC-DIALOG, databasisse wat benut word met behulp van trefwoorde oor die terrein van ondersoek (De Wet, Monteith, Steyn & Venter, 1981; Wiersma, 1986:47 e.v.).
- Waar fundamenteel-opvoedkundiges dit nog met mekaar eens mag wees oor die toepassing van die metode van bibliografiese ondersoek en 'n bestudering van die literatuur oor die ondersoekterrein, gaan die

weë onvermydelik uiteen as die metode van wetenskaplike teksstudie ter sprake kom (Van der Walt, 1984; Landman, 1980:33 e.v.). Met hierdie metode word veronderstel dat die fundamenteel-opvoedkundige 'n grondige ontleding van die religieuse grondmotiewe, van die teoretiese en die voorteoretiese uitgangspunte en van die hantering van die vraagstukke wat in die betrokke werk aangespreek word, sal doen. Vir hierdie doel is dit belangrik om te onderskei tussen primêre en sekondêre bronne.

- Die volgende metode wat toegepas behoort te word in fundamenteel-opvoedkundige navorsing is die probleem-historiese metode. Met hierdie metode word daar teruggekeer na die kultuur-historiese konteks waarin die oorspronklike skrywer hom bevind het, en daar word 'n poging aangewend om die probleem waarmee hy destyds geworstel het, as't ware deur sy eie oë te bekyk. Dit is noodsaaklik aangesien die fundamenteel-opvoedkundige andersins in die strik sou kon trap om vanuit moderne en selfs hedendaagse/eietydse insigte na die probleem te kyk en die skrywer dusdoende 'n onreg aan te doen ten opsigte van die evaluering van die insigte wat hy destyds openbaar het. Miskien nog belangriker as hierdie aspek van die metode is ook die wyse waarop die metode aan die lig bring dat die destydse denker 'n bepaalde religieuse ingesteldheid gekoester het. Dit bring met ander woorde die religieuse grondmotief en die basiese vooronderstellinge waarmee hy gewerk het, na vore. Hierdie gegewens is onontbeerlik vir die korrekte uitvoering van die volgende metode (vgl. Van der Walt, 1978:5 e.v.).
- Die metode van fenomeenanalise, soos dit onder andere geformuleer is in terme van die struktuur-empiriese metode (vgl. Schoeman, 1978; Venter, 1983), word toegepas indien vasgestel moet word watter wesens- of grondtrekke 'n bepaalde verskynsel vertoon. Die metode stem vaagweg met die fenomenologiese metode ooreen in die opsig dat ontwaring van die grondtrekke van byvoorbeeld die opvoedingshandeling geskied deur die beantwoording van die ontologiese vraag, maar verskil van die fenomenologiese metode in die sin dat die ondersoeker met erkenning van sy volledige lewensbeskoulike en vooronderstellings-"mondering" die ondersoek na die grondtrekke van stapel stuur.

- In die vorige paragraaf is daar aangedui dat die vasstelling van die religieuse grondmotief en van die teoretiese en voor-teoretiese uitgangspunte van 'n denker van besondere belang is. Vir die toepassing van die transendentiaal-kritiese metode is hierdie gegewens onontbeerlik. Die transendentiaal-kritiese metode beweeg naamlik deur die volgende vier fases, waaraan nie in hierdie konteks volledig aandag geskenk kan word nie: die immanente kritiek waarmee logiese en ander tekortkominge en swakhede van 'n argument aan die kaak gestel kan word; die transendentale kritiek waarmee deurgevra kan word na die teoretiese en voor-teoretiese vooronderstellings en uitgangspunte waarop die betrokke denker sy standpunt baseer; die transendente kritiek waarin religieuse gegrepenhede teenoor mekaar gestel word en die eie standpunt teties en antiteties gestel kan word, en die eksherentiese kritiek, met behulp waarvan die fundamenteel-opvoedkundige kan vasstel wat hy in die denke van die skrywer aanvaarbaar, uitvoerbaar en toepaslik in sy gedagtegang vind (vgl. Strauss, 1978:1).
- Met behulp van die metode van prinsipiële besinning bevind die fundamenteel-opvoedkundige hom midde-in die filosofiese arbeid wat sy vakgebied van hom vereis. Met behulp van hierdie metode kan die opvoedingsfilosoof hom vergewis van al die gegewens wat deur die reeds genoemde metodes opgelewer is, en kan hy kreatief-innoverend met eie nuwe gedagtes kom waarmee hy dalk instrumenteel kan wees in die skepping van 'n nuwe en alternatiewe toekoms. In hierdie fase van sy werk is hy proaktief besig met kreatiewe werk, en hy hou daarby steeds in gedagte dat wat hy ten opsigte van 'n alternatiewe werklikheid sê mettertyd deur ander opvoedkundiges as 'n gegewe stand van sake ex post facto getoets sal (moet) word. Hy hou dus by die toepassing van die metode van prinsipiële besinning met twee sake rekening: in die eerste plek dat sy gedagtegang en aanbevelings in verband met die skepping van 'n ander of nuwe toekoms met sy eie beginselgrondslag rekening moet hou, en ten tweede dat dit nie spekulatief, misties, esoteries, wêreldvreemd moet wees nie, anders sal niks wat gesê word ooit later vir empiriese navorsing toeganklik wees nie (vgl. Van der Walt, 1982).

- 'n Onderdeel van die vorige metode is die van prinsipiële beskrywing. Die toepassing van hierdie metode kom kortweg daarop neer dat die filosoof sy bevindinge, gevolgtrekkinge en aanbevelings op 'n beredeneerde en logiese wyse sal neerskryf, en met dien verstande dat hy sal reken met al die fasette van die navorsingsmetodologie wat hy self toegepas het: is sy werk toeganklik vir 'n ander leser?; is die probleem waarmee hy geworstel het sigbaar en verstaanbaar vir iemand wat eendag sy gedagtes moet lees?; is hy getrou aan die voorteoretiese en teoretiese uitgangspunte wat hy self in die loop van sy redenasie gestel het?; is hy in sy uiteensetting van sy siening van sake getrou aan die religieuse grondmotief wat hy erken het op sy hart (sy "ek") beslag gelê het?; is sy eie gedagtegang nie self vol logiese inkonsekwentheid en ander immanente swakhede nie?; het hy in sy eie uiteensetting gereken met die bruikbare gedagtes van sy medestanders en het hy hulle toegepas; hoe het die toepassing geskied: eklekties, sinkretisties of verantwoord, getoets aan die beginsels wat hy self in die loop van die argument gestel het?

KRITERIA VIR NAVORSING IN DIE (VAK-)FILOSOFIESE WETENSAPPE

In die bespreking van die navorsingsmetodologie van die (vak-)filosofiese wetenskappe en in die besonder van die fundamentele opvoedkunde, die vakfilosofie van die opvoedkunde as besondere vakwetenskap, het dit hopelik geblyk dat daar slegs onder bepaalde omstandighede van strenge kwantitatiewe navorsingsmetodes gebruik gemaak kan word. Die gebruik van hierdie metodes is dus nie vir die filosofiese dissiplines uitgesluit nie op voorwaarde dat die terrein van ondersoek en die aard van die probleemstelling dit vereis (Soltis, 1984).

Omdat daar in die filosofiese dissiplines uit die aard van hulle ondersoekterrein(e) meer van kwalitatiewe metodes gebruik gemaak moet word, moet daar (ook) ander norme aangelê word vir die beoordeling van die wetenskaplike gehalte van filosofiese navorsing. Die norme wat tipies in die geval van filosofiese navorsing aangelê sou moes word, is die volgende:

(a) Daar moet aanvaar word dat 'n opvoedingsfilosofie nie op algemene of universele geldigheid aanspraak kan maak nie, aangesien dit in die reël 'n partikuliere standpunt is (soos CHO, of die Liberalisme) wat deur die opvoedingsfilosoof gestel is (vgl. Landman & Roos, 1973:86; Maritz, 1985:179). Op die meeste kan aanvaar word dat sy standpunt deur 'n aantal medestanders ondersteun sal word wat die saak net soos hy sien (Van der Walt, 1987:5; De Jager, Oberholzer, Landman, 1985:124) en verder dat hy met sy siening 'n nuwe toekoms skep wat toenemend deur mense aanvaarbaar gevind mag word.

(b) Ten tweede moet dit aanvaar word dat die gedagtes van die filosoof nie noodwendig empiries toetsbaar sal wees of behoort te wees nie. Juis omdat die filosoof 'n gegewe stand van sake transendeer of transformeer (Lather, 1986:64, 67), is empiriese toetsing van sy werk nie altyd moontlik nie. Soos in die geval van Karl Marx se filosofie mag dit na verloop van tyd blyk dat sy standpunte nie op empiriese gronde steek hou nie, maar dat dit op ideologiese gronde van besondere betekenis was. Dit moet ook aanvaar word dat die gedagtes van 'n filosoof, dus ook 'n fundamenteel-opvoedkundige, selfs nooit empiries toetsbaar sal wees nie, vergelyk byvoorbeeld die uitspraak dat "die God van die Bybel die Skepper en die Onderhouer van alle dinge is", of die agnostikus se gedagte dat "daar van God geen kennis moontlik is nie". Hierdie uitsprake kom neer op die verwoording van oortuigings en kan nie empiries getoets word nie.

(c) Ten derde moet aanvaar word dat die filosoof hom nie noodwendig gebonde hoef te voel aan die resultate van empiriese navorsing nie. As empiriese navorsing toon dat die kapitalistiese stelsel die beste ekonomiese groei tot gevolg het, hoef die Marxis hom nie noodwendig daarby neer te lê nie. Sy reaksie is doodgewoon dat dit hom nie raak nie, aangesien hy op ideologiese gronde die kapitalisme verwerp en aan die Marxistiese stelsel van dialektiese, historiese of wetenskaplike materialisme voorkeur skenk. As die empirikus in die opvoedkunde byvoorbeeld bevind dat die feit dat moeders buitenshuis werk geen aantoonbare nadelige invloed op haar kinders se opvoeding, groei en ontwikkeling het nie (vgl. Dronkers, 1987:277 e.v.) hoef die fundamenteel-opvoedkundige hom nie noodwendig daarby neer te lê

nie. Sy reaksie kan gewoon wees dat hy dit desnietemin op grond van sy oortuigings in verband met die roeping wat God op die moeder gelê het, verwerp of ten minste die raadsaamheid daarvan bevrageken. Hy kan selfs beweer dat daar sodanige onmeetbaarhede in die situasie bestaan dat die empirikus se bevindinge ernstig bevrageken kan word. Carr-Hill (1987:135) verwerp byvoorbeeld die empiriese navorsing van Psacharopoulos op die volgende gronde: "... the interpretation of the results is badly flawed, and their cavalier use to support tendentious arguments only brings quantitative analysis into disrepute" (vgl. ook die voorwaardes wat Barrow (1981:17-18; 1984:77) aan empiriese ondersoekmetodes stel.)

(d) In die vierde instansie moet aanvaar word dat norme soos die volgende op filosofiese werk van toepassing behoort te wees: die gedagtegang van die (opvoedings-)filosoof moet intern konsistent/konsekwent wees; die gedagtegang wat daarin uitgespreek word, moet aanvaarbaar wees gegewe die uitgangspunte en voorveronderstellings wat die denker self verskaf het, en die logika van die denker moet onberispelik wees. Dit is met ander woorde vir die (opvoedings-)filosoof geoorloof om sekere bewerings met net soveel stelligheid te maak as wat op grond van strenge kwantitatiewe ondersoekmetodes gemaak sou kon word, en selfs met méér stelligheid nog as laasgenoemde, juis omdat die (opvoedings-)filosoof sy uitsprake op religieuse (resp. ideologiese) oortuigings fundeer. Die uitsprake van die (opvoedings-)filosoof kan dus by geleentheid 'n radikaler, absoluter en stelliger karakter hê as wat die empiriese navorser ooit gerade sou wou ag. Soos in (b) hierbo gestel, kan die houdbaarheid van hierdie absolute, radikale en stellige uitsprake van die (opvoedings-)filosoof in bepaalde gevalle empiries getoets word, maar in baie gevalle sou hierdie uitsprake nie vir sulke toetsing toeganklik wees nie.

Die verdere norm wat dus vir geldigheid, aanvaarbaarheid en betroubaarheid in filosofiese navorsing geld, is of die navorser, gegewe die (ver)onderstellings, uitgangspunte, vertrekpunte, premisses wat hy vir sy eie redenasie gestel het, logies-konsekwent by die implikasies van sy (ver)onderstellings aangeland het.

GEVOLGTREKKING

Uit die voorgaande uiteensetting en redenasie blyk dit dat kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes inderdaad op 'n kontinuum lê, en dat die eensydige toepassing van (byvoorbeeld) kwantitatiewe navorsingsprosedures tot 'n wanbalans lei. Dit het ook aan die lig gekom dat die navorsingsterrein en -probleem 'n mens kan noop om in 'n groter mate aan die kwalitatiewe "punt" van die kontinuum te beweeg, soos in die meer filosofiese wetenskappe, maar dat die kwantitatiewe "punt" van die kontinuum selfs in hierdie gevalle nie verontagsaam mag word nie. In die toepassing van die navorsingsmetodes moet die objektiwiteitseis steeds tot sy reg kom, met ander woorde alle navorsingsgegewens wat aan die lig kan kom - hetsy deur kwalitatiewe hetsy deur kwantitatiewe navorsingsmetodes en -prosedures - moet in ag geneem, vertolk en so presies en akkuraat as moontlik weergegee word.

WERKE WAARNA VERWYS IS

BARROW, R. st C. 1981. *The philosophy of schooling*. Brighton : Weatsheaf.

BARROW, R. st. C. 1984. *Teacher judgement and teacher effectiveness*. *The Journal of Educational Thought*, 18(2):76-82.

BROMAGE, B.K. & MAYER, R.E. 1986. *Quantitative and qualitative effects of repetition on learning from technical text*. *Journal of Educational Psychology*, 78(4):271-278, Aug.

CARR-HILL, R. 1987. *Ideology and inference: a comment on the assessment of evidence on private vs public schools*. *International Journal of Educational Development*, 7(2):133-135.

DE JAGER, P.L., OBERHOLZER, M.O. & LANDMAN, W.A. 1985. *Fundamentele Pedagogiek: Wetenskap, inhoud en praktyk*. Pretoria : NG Kerkboekhandel.

- DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. de K., STEYN, H.S. & VENTER, P.A. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde. Durban : Butterworth.
- DRECKMEYR, M. 1985. Die struktuur van die wetenskap - 'n kort oorsig van die beskouing van T.S. Kuhn. *Educare*, 14(1):29-33.
- DRONKERS, J. 1987. Een empirisch ondersoek na die effecte van betaalde beroepsarbeid deur vroue op die skoolloopbaan van hulle kinders. *Pedagogiese Studië*, 64:277-284.
- FUCHS, D. 1982. Examiner familiarity and the relation between qualitative indices of expressive language. Minnesota : Univ. Institute for research on learning disabilities.
- KLINE, P. 1976. Psychological testing. London : Malaby.
- KUHN, T.S. 1973. The structure of scientific revolutions. (In *International Encyclopedia of United science*, 11(2). Chicago : University of Chicago.)
- LANDMAN, W.A. & GOUS, S.J. 1969. Inleiding tot die Fundamentele Pedagogiek. Johannesburg : Afrikaanse Pers-Boekhandel.
- LANDMAN, W.A. & ROOS, S.G. 1973. Fundamentele Pedagogiek en die Opvoedingswerklikheid. Durban : Butterworth.
- LANDMAN, W.A. 1980. Inleiding tot die opvoedkundige navorsingspraktyk. Durban : Butterworth.
- LANDMAN, W.A. 1985. Fundamentele Pedagogiek en Kurrikulumstudie. Pretoria : N.G. Kerkboekhandel.
- LATHER, P. 1986. Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange*, 17(4):63-84. Winter.
- MARITZ, F. 1985. Ideological trends in South African social sciences research. (In Nel, B.F., Singh, R. & Venter, W.M. Focus on quality. Report no. 21. Durban : University of Durban Westville.)

- MOORE, T.M. 1982. The unmasking of modern science. Circular (Clearing House of the IPCHE), no. 27:69-92.
- NEL, B.F., SINGH, R. & VENTER, W.M. 1985. Focus on Quality. Report no. 21. Durban : University of Durban-Westville.
- PATRICK, A.H. 1984. Qualitative and quantitative evaluation of the early prevention of school failure programs for kindergarten students. Paper presented at 68th AERA Conference. New Orleans, LA.
- SCHOEMAN, P.B. 1978. Elementêre voorvrae van die pedagogiek. Fokus, 6(3):793-817; Fokus, 7(1):893-912; Fokus, 7(2):1027-1039.
- SMIT, G.J. s.a. Psigometrika. Pretoria : HAUM.
- SMITH, D.P.J. 1983. Die opvoedkunde as handelingsgerigte wetenskap. Fokus, 11(2):138-151.
- SOLTIS, J.F. 1984. On the nature of educational research. Educational Researcher, 13(10):5-10.
- STOKER, H.G. 1961. Beginsels en metodes in die wetenskap. Potchefstroom : Pro Rege.
- STRAUSS, D.F.M. 1978. Inleiding: Immanente kritiek, transendentale kritiek en transendente kritiek. In Strauss, D.F.M., Smit, J.H. en Schoeman, P.S. Kompendium vir studente in die wysbegeerte en die wysgerige pedagogiek. Durban : Butterworth (p. 1-10).
- VAN DER WALT, B.J. 1978. Heartbeat. Potchefstroom : Potchefstroom University.
- VAN DER WALT, J.L. 1982. Die navorsingsmetode van die Fundamentele Opvoedkunde. Koers, 47(1):29-44.
- VAN DER WALT, J.L. 1984. Wetenskaplike teksstudie. Fokus, 13(3):612-621. Augustus.

VAN DER WALT, J.L. 1987. Refrain from frontal attacks on Afrikaner Educational theory - a plea. *Mathlhasedi*, 6(1/2):5.

VAN WYK, J.H. 1979. *Strominge in die opvoedingsteorie*. Durban : Butterworth.

VENTER, C.J. 1983. Die bepaling van opvoedingsgrondtrekke deur middel van die Struktuur-empiriese metode. Ongepubliseerde verhandeling. PU vir CHO.

WIERSMA, W. 1986. *Research methods in Education: An introduction*. Boston : Allyn & Bacon.

WILSON, J. 1986. *What philosophy can do*. London : Macmillan.

YOUNG, F.W. 1981. Quantitative analysis of qualitative data. *Psychometrika*, 46(4):357-388. Des.