

'N TEMATOLOGIESE INDEKS TOT C.K. OBERHOLZER SE
"PROLEGOMENA VAN 'N PRINSIPIËLE PEDAGOGIEK",
MET BESONDERE VERWYSING NA ENKELE HOOFKSENTE WAT DAARUIT BLYK

deur

MARIAN MUNNIK
B.A. B. Ed. Sc. Lb.

Voorgelê ter vervulling van 'n deel van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria

PRETORIA

Promotor: Prof. Dr. W.A. Landman

DESEMBER 1975

*Dit is vir my 'n voorreg om my opregte dank en waardering
teenoor my geagte promotor, prof. dr. W.A. Landman uit te
spreek vir sy onbaatsugtige hulp, leiding en geduld waaraan
ek met veel erkentlikheid en waardering dink*

INHOUDSOPGAWE

	Bladsy
HOOFSTUK 1 . ENKELE KOMMENTARE OOR DIE “PROLEGOMENA”	1
1.1 Sin van die onderhawige ondersoek	1
1.2 M.J. Langeveld in: Pedagogiese Studien, 1969	2
1.3 S.J. Schoeman in: S.A. Tydskrif vir Pedagogiek, Julie 1969	4
1.4 J. Chr. Coetzee in: Onderwysblad, Julie, Oktober 1969	7
1.5 W.A. Landman in: Tydskrif vir Geesteswetenskappe, Julie 1969	14
1.6 C.F.G. Gunter in: Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde	16
1.7 J.H. Malan in: Die Wysgerig-antropologiese grondslae van die opvoedkundige Teorie by C.K. Oberholzer	18
1.8 Die verdere program	19
Literatuurverwysings	20
HOOFSTUK 2 GEDETAILLEERDE ONDERWERPSINDEKS TOT “PROLEGOMENA VAN ’N PRINSIPIËLE PEDAGOGIEK”, C.K. OBERHOLZER	21
2.1 Inleiding	21
2.2 Die Onderwerpsindeks	21
2.3 Kommentaar	78
HOOFSTUK 3 INDEKS VAN VERWYSING NA PERSONE IN “PROLEGOMENA VAN ’N PRINSIPIËLE PEDAGOGIEK”	79
3.1 Inleiding	79
3.2 Die Algemene Persoonsindeks	79
3.3 Die Besondere Persoonsindeks	86
3.4 Kommentaar	101
HOOFSTUK 4 ENKELE HOOFKSENTE UIT “PROLEGOMENA VAN ’N PRINSIPIËLE PEDAGOGIEK”	102
4.1 Inleiding	102
4.2 Die aanwending van “onties” en “ontologies” in die uitleg van die opvoedingsgebeure en sy problematiek	103
4.3 Die aanwending van “onties” en “ontologies” in die uitleg van die struktuurvoorwaardes en die kenmerke van die pedagogiese gebeure	107
4.4 Die aanwending van “onties” en “ontologies” in die uitleg van die verhouding teorie en praktyk op die gebied van die Pedagogiek	111
4.5 Die aanwending van “onties” en “ontologies” in die uitleg van die prinsipiële Pedagogiek in sy antropologies-ontologies gefundeerdheid	115

4.6	Lewensopvatting en Opvoeding	121
4.6.1	Inleidend	121
4.6.2	Enkele aanhalings uit “Prolegomena” om die verband tussen lewens- opvatting en opvoeding aan te toon	121
	Literatuurverwysings	131

SAMEVATTING

SUMMARY

BIBLIOGRAFIE

HOOFSTUK 1

ENKELE KOMMENTARE OOR “PROLEGOMENA VAN ’N PRINSIPIËLE PEDAGOGIEK”

1.1 Sin van die onderhawige ondersoek

Die vraag na die wetenskaplike sin van die opstel van ’n tematologiese indeks is ’n sinvolle vraag. Indien sodanige opstelling bloot ’n klerklike aangeleentheid sou wees, sal dit verspilling van wetenskapsbeoefeningtyd en -kragte wees om dit te onderneem.

Word daar egter gekyk na die betekenis van “indeks” kom die volgende aan die lig:

“Indeks” is afgelei van die Latynse “in” en “dico”: om te sê. Die Griekse “deiknymi” beteken om aan te toon. ’n Indeks is dus iets wat aantoon (aandui), uitwys of openbaar. Dit is ’n aanduiding van die posisie van inligting oor ’n gegewe onderwerp.

Om outentiek “aan te toon”, “uit te wys” en “te openbaar”, moet daar aan besondere eise voldoen word. Die *Encyclopedia Britannica* (1963 Vol. 12, 148) sê dat die volgende vereis word: akkuraatheid, skerpheid in die begryping van die sienswyses van die outeur, goeie oordeel en kernagtigheid. Dit is veral die kriterium *skerpheid in die begryping van die outeur* wat wetenskaplike betekenis inhou. Dit skakel onmiddellik die moontlikheid uit dat ’n indeks met wetenskaplike relevansie bloot klerklike werk kan wees. Die opstel van ’n indeks sal dus voorafgegaan moet word deur ’n intensiewe studie van die outeur wat in hierdie geval C.K. Oberholzer se beskrywing en uitleg van die opvoedingsverskynsel is in sy “Prolegomena van ’n Prinsipiële Pedagogiek”. Die sin van die opstel van ’n indeks vir die “Prolegomena” is dan geleë in die toereikender begryping van die denke en denkweg van pedago-gieker C.K. Oberholzer om daardeur te kom tot ’n dieper insig in die werklik essen-siële, sin en sinsamehange van die opvoedingsverskynsel.

Die voorarbeid sal dan moet bestaan uit ’n intensiewe studie van die “Prolegomena”. Deel van hierdie studie sal moet wees die bestudering van enkele kommentare wat reeds oor die “Prolegomena” uitgespreek is. Dit sal in die paragrawe wat op hierdie een volg onderneem word.

1.2 M.J. Langeveld:²⁾

In 1968, die verskyningsjaar van “Prolegomena van ’n Prinsipiële Pedagogiek”, lewer prof. M.J. Langeveld kommentaar daaroor in *Pedagogische Studiën*, Vol. 46–1969, p. 173–174.

Het is alweer 14 jaar geleden, dat professor Oberholzer zijn *Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde* publiceerde. Nu, in 1968, met het einde van zijn universitaire taak in het zicht, heeft hij dit werk her-dacht en is zijn *Prolegomena van ’n Prinsipiële Pedagogiek* (Haum, Kaapstad 1968, 424 blz.) ons geschonken.

Naar zijn vroegere werk, dat ik in dit tijdschrift destijds besproken heb, wil ik niet teruggrijpen. Wat nu voor ons ligt, bedoelt de auteur als op zichzelf te beschouwen bijdrage uit de wijsgerige pedagogiek vanuit een christelijke en een fenomenologische gezichtshoek. In menig opzicht staat Oberholzer dus in positie verwant aan die van Kohnstamm, Hoogveld, mijzelf, Perquin, Luypen, Buytendijk, Hessen, Strasser, Wilhelm Flitner, enz. Maar wij moeten er hier wel op wijzen, dat er in Zuid-Afrika hard gewerkt is en hard gewerkt wordt, zodat zijn eigen collega’s minstens evenzeer te zijner plaatsbepaling genoemd mogen worden. Zo plaatst hij zich tegenover de gedachte aan de pedagogiek als toegepaste van-alles-en-nog-wat, zoals hij die bij Barnard vindt. Zo kiest hij zijn plaats naast Potgieter inzake de historische pedagogiek, hij staat dichtbij Landman, die ’61 bij Nel en Oberholzer promoveerde op “ ’n Antropologies-pedagogiese beskouing van beroepsoriëntering met spesiale verwysing na die personologies-etiese” of bij Gouws. Enzovoort: want – als gezegd – in Zuid-Afrika is en wordt hard gewerkt.

Het anthropologisch moment neemt bij Oberholzer een fundamentele plaats in, maar bijzondere aandacht verdient zijn poging de vraag te ontwikkelen, “watter kategorieë die pedagogiese op onvervalste wijze tot spreke bring”, een ontwerp van pedagogiese kategorieën en -kriteria. De schrijver wil langs die weg de eigenstandigheid van het pedagogiese denken en handelen en daarmee de autonomie ten opzichte van en de

relatie tot andere wetenskappe karakteriseren. In dit hele deel is Oberholzer uitermate voorzichtig en bescheiden. Als kategorieën noemt hij b.v.: de “steungeving”, waarbij ondersheid tussen steun en hulp gemaak word (p. 264 vlg.), – de verwachting, daarvan onderscheiden: de kategorie der toekomstigheid, der ontmoeting, der normativiteit, der “ongesloten gesitueerdheid” (de voortdurende open en onafgesloten situasie), die van de veilige ruimte, die van die eksploratie, der sympathieke gezagsleiding, der vryheid-tot-verantwoordelikeid. Een afsonderlik hoofdstuk houde sich bezig met die pedagogiese kriteria en die “paedagogica perennis”. Als kriteria kome aan die orde: dat van het mens-zijn en persoon-zijn, het verstaan en beantwoorde van die nood en die in-nood-verkerende, dat van die geslaagdheid der affektieve geborgenheid, der dankbaarheid, der normsentriksiteit, der sympathieke gezagsleiding (z. bov.), het zelf-doen, het aktiveren der eigenwaardigheid van die ander, het appèl aan die zedelike realisering en die verovering van die vryheid – Hier ligt een reeks van belangrike kwesies, waarbij kategorie en kriterium onderscheiden overwogen moet word en fenomenologies nagegaan zal moet word wat hier wellicht aan strukturele relaties liggen, of duplisering optreedt, enz. – Kortom: die pedagoog, die zijn vak in zijn fundamente wil overdenke, vind in dit boek volop aanspraak!

Kommentaar:

Langeveld het waardering vir Oberholzer:

(i) omdat hy in dieselfde denklin as Langeveld staan. Die feit dat hy Oberholzer se gesigshoek ’n “christelike fenomenologiese” noem, dui daarop dat Oberholzer (waar dit ter sake is) nie skroom om te laat blyk dat hy ’n Christelike lewensopvatting huldig nie.

(ii) omdat hy stelling inneem teen die gedagte van Pedagogiek as ’n toegepaste wetenskap.

(iii) se raaksien van kategorieë en kriteria as belangrike aangeleenthede. Hierdie sake moet egter verder fenomenologies oorweeg word – iets wat trouens later (en nog steeds) deur Oberholzer se studente gedoen word; en

(iv) se bydrae tot deurdenking van die pedagogiese tot by die fundamentele daarvan.

1.3 S.J. Schoeman:³⁾

In Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Pedagogiek, Vol. 3 no. 1 Julie 1969, p. 81–83, bespreek Schoeman die “Prolegomena”.

Die outeur van hierdie publikasie was leier by 'n groot aantal doktorsale en magisterstudies van filosofies-pedagogiese aard, en kan tereg verwag word dat denkbeelde wat eintlik syne genoem moet word, in 'n veeltal proefskrifte en verhandelinge verspreid lê. Via sy studente – en dit sal elke dankbare student van Oberholzer seker graag wil toegee – het hy eintlik tot groot hoogte 'n “filosofie van die opvoeding” geskryf. Dit gebeur so dikwels dat die goeie dosent en goeie leier op hierdie wyse uitgeput raak en dat 'n eventuele publikasie dan maar niks anders kan wees nie as 'n samevatting van wat van hom reeds bekend is.

Met nadruk moet beweer word dat hierdie werk baie meer en iets anders as dit is. Dit is ook nie slegs 'n herdruk van en in die algemeen 'n bygewerkte “Inleiding in die prinsipiële Opvoedkunde” nie. Van die essensiële lyne wat dwarsdeur die onderhawige publikasie loop, is bekend by diegene wat met laasgenoemde publikasie vertrou is. Daar is hoofstukke bygevoeg, probleme is geherformuleer en tot groot hoogte is die reeds bekende verfyn. Dit gee boweal blyke van diepgang en besinking wat verwag kan word by iemand wat ten spyte daarvan dat hy die amptelike einde van sy akademiese loopbaan nader, nog altyd student bly. In sy eie reg is hierdie publikasie 'n bydrae tot die wysgerige gesprek oor die pedagogiese en die pedagogiek. Eerstens dan: hierdie werk is nie “maklik” geskryf nie. En dit kan die outeur beslis nie verkwalik word nie. Per slot van sake was sy bedoeling sekerlik nie om dit vir elkeen toeganklik te maak nie: 'n “prolegomena”

beteken geensins 'n inleiding aan elkeen wat maar kan lees nie. Die vakman moet vaktaal gebruik – daartoe word hy verplig nie uit hoofde van akademiese moed nie maar daarom dat wat onderneem word, net nie saak van die elkedagse leefwêreld is nie. As “inleiding” is dit nie die bekendstelling van 'n “vak” aan die oningewyde nie, maar inleiding in en tot 'n gesprek met veral die “vakgenoot” via probleemformulering en -beligting. Die resensent wil dan ook die gedissiplineerde en verantwoorde taal as verdienste van hierdie publikasie vermeld.

In die tweede plek moet genoem word dat die aandag wat aan die metodologiese gegee word, die kwaliteit van hierdie werk net maar verhoog. Oberholzer wil fenomenoloog wees en is hy dit ook. Hier te lande is hy sekerlik dié kenner van die fenomenologie, en dit synde so weet hy dat daar geen geykte: “fenomenologiese metode” is wat hom maar as 'n klaargemaakte apparaat in die skoot val en by aanwending waarvan hom dan by oplossings bring nie. Die outeur weet van die eise wat aan die fenomenoloog-wetenskap gestel word, en verantwoord hy hom dan ook voortdurend vir wat hy beweer, en weet hy van die grense van sy “wetenskaplike instrumentaria”. Die werk wil nie 'n “klaargemaakte” filosofie van die opvoeding wees nie. Dit is uitdruklik 'n leiding in die problematiek van wat die outeur 'n prinsipiële pedagogiek noem. As sodanig is dit miskien minder ekstensief of selfs omvattend as wat by 'n eerste lese gedink mag word: dit tref dat sake genoem word wat by 'n werk met hierdie oogmerke voorlopig gelaat moet word. Maar as inleiding is dit *volledig* – en hierin lê die groot verdienste van die werk – daarom dat dit 'n poging tot 'n eerlike en onbevange sistematiek van die tersaaklike problematiek verteenwoordig, 'n sistematiek waarby Oberholzer ook voortdurend eie standpunte naas ander stel en aan die ander toets. Antwoorde wat aan die hand gedoen word, is behoorlik verantwoord, maar nêrens gee die skrywer voor dat hy die finale uitsluitel gevind het nie. Wat deurgaans tref en indruk maak, is nie die *vind* nie, maar die *soeke!* En juis hierin gee Oberholzer van homself blyke as die waaragtige en eerlike wetenskap wat, sover moontlik, aan die eis van wetenskaplike behoorlikheid wil voldoen.

Sonder om dele uit te sonder, wil die resensent tog die “nuwe” wat in hoofstukke sewe, agt en nege gedoen is, noem. Van buitengewone belang is

veral die laasgenoemde tweetal. Die outeur weet dat hy hier ongebaande weë breek. Daarom verwag hy seker ook nie volledige instemming met wat alles aangebied word nie, en sou hy seker ook nie die leser se bevraagtekening van die terminologie verkwalik nie. Maar verskil van standpunt en selfs afwysing verg egter agting van hom wat verskil of wat afwys 'n eie en wel verantwoorde rekenskap van aangeleenthede wat hier te berde gebring word en trouens gebring *moet* word.

Net dit nog: die leser sal sekerlik nie met alles wat geskryf is, saamstem nie. En die skrywer is seker die allerlaaste persoon wat klakkelose aanvaarding verwag – die wetenskap is nog nie klaar geskrywe nie en konformisme sluit die moontlikheid van gedying van die wetenskaplike onderneming uit. Immers: konformisme loën die essensie van die wetenskaplike etos. Maar verskil is futiel en vir die wetenskap betekenisloos wanneer dit uit 'n dogmatiese stellingname kom. Verskil en selfs afwysing en daaruit *miskien* voortgang, is slegs betekenisvol op die terrein en in terme van wat ter sake is.

Hierdie publikasie is 'n gepaste “amptelike” afsluiting van 'n loopbaan as 'n taak. In alle beskeidenheid wil die resensent die outeur gelukwens.

Kommentaar:

Schoeman stem saam met die Oberholzerse eksposisies en suggereer slegs in die slotgedeelte van sy resensie dat daar moontlik aangeleenthede in hoofstukke 8 en 9 mag wees waaroor hy mag verskil. Hy verwys egter nie na werklike verskilpunte nie; maar verwys slegs na “bevraagtekening van die terminologie”. Die vermoede is egter dat die term “kategorie” bevraagteken word. Die rede vir hierdie bevraagtekening is moontlik geleë in die feit dat dit by Oberholzer nie soseer gaan om die Aristoteliaanse en Kantiaanse opvattinge aangaande kategorieë nie; hy is meer in ooreenstemming met die Heideggerse eksistensialia. Die Heideggerse eksistensialia is werklik essensieël en dit is wat Oberholzer hier in gedagte het. Heidegger aanvaar egter nie die term “kategorie” by die menskundige denke nie; hy beperk dit tot die nie-mensvormige. In dié opsig bestaan daar 'n verskil tussen Oberholzer en Heidegger.

Schoeman het veral waardering vir Oberholzer se:

(i) bydrae tot die pedagogiese en die Pedagogiek wat gekenmerk word deur diepgang en besinking;

(ii) aanwending van gedissiplineerde en verantwoorde vaktaal waardeur alledaagsheid oorwin word;

(iii) aandag aan die metodologiese, in besonder die fenomenologiese wat vir hom geen resepmatigheid is nie;

(iv) verantwoorde vergelyking en toetsing van standpunte; en

(v) beklemtoning van die feit dat dit in die wetenskap nie primêr gaan om die vind nie; maar om die wetenskaplik eerlike soeke.

1.4 J. Chr. Coetzee:⁴⁾

J. Chr. Coetzee het in *Onderwysblad* Julie 1969 en Oktober 1969 twee artikels geskrywe oor die “Prolegomena”. In die Julie-artikel gee hy ’n breedvoerige opsommende oorsig waaruit blyk dat hy ’n diepgaande studie van die “Prolegomena” gemaak het. In die Oktober-artikel gee hy die kritiese beskouinge wat nou hier volg en waarvoor kortliks kommentaar gelewer sal word.

“As ’n mens hierdie magtige boek neergelê het, voel jy onwillekeurig dankbaar dat die Here aan ’n ander mens die genade gegee het om so breed en so diep, so hoog en lank in te dring in die geheime van die verskynsel van die opvoeding van die mens. Al noem die skrywer in sy groot nederigheid sy werk maar net ’n beskeie poginkie, is dit vir my as ’n ander student van die opvoedingsverskynsel ’n grootse werk. Dat iemand dit nog aan die einde van sy akademiese loopbaan kon skryf, is iets wat ’n mens naas jou bewondering vir en dank aan die skrywer tog maar as ’n genadegawe van God sien en bely. Ek mag inderdaad uit die diepte van my hart vra dat die Here hom nog krag, lig en moed

gee om daardie lang-verwagte en onmisbare leerboek in die Filosofie van die Opvoeding te mag voltooi. Ek sien met graagte uit na die leerboek, en ek wil hom vra om tog maar ander geskrifte en geskriffies te laat vaar met die oog op die groot en grootse werk wat nog voorlê. Naas sy beskeidenheid in oordeel oor sy werk kom nog 'n tweede begeerte van hom na vore: hy roep andere op tot die ope gesprek met hom en wat hom, so sê hy, vreugde sal verskaf. Ek wil graag die uitnodiging aanvaar en self in hierdie paragraaf 'n ander beskeie poginkie aandurf om met Oberholzer te praat. So diep soos hy kan ek nie, maar so oortuig soos hy wil ek graag probeer.

Ek moet bekend dat om die rykdom en rypheid van die inhoud van sy geskrif dit niks meer as 'n beskeie en daarby 'n onvolledige weergawe was om in die eerste paragraaf 'n algemene oorsig te gee nie. Hy en ander lesers en studente van die boek moet maar sagkens met my werk. As ek nou oorgaan om kritiese opmerkings oor die inhoud en vorm van die boek uit te spreek, weet ek dat naas die noodsaaklikheid van sulke opmerkings my bydrae baie gewaagd is – vir my, vir hom, vir die leser!

Die eerste saak wat my aandag geprikkel het, is sy terminologiese onderskeidings (121–131). Hy verkies die term Pedagogiek bo die term Opvoedkunde, en tog gebruik hy die tweede term ook op baie plekke in sy geskrif. Sy vernaamste beswaar teen die term Opvoedkunde lê in die vaagheid wat daar kleef in die woord en die onoordeelkundige gebruik daarvan, veral deur die gewone man en selfs deur die onderwysman. Alle opvoedkundiges weet en besef dat enige saak of handeling as opvoedkundig bestempel word, maar dieselfde geld vir die woord pedagogies. Ons moet nie toelaat dat misbruik van die tweede term lei tot onbruik nie: Opvoedkunde is tog die Wetenskap van die Opvoeding. Belangriker in hierdie verband is vir ons die term “Prinsipiële” voor die term “Pedagogiek” om die belangrikste dissipline van ons wetenskap aan te dui. Die skrywer noem verskillende terme wat wel gebruik word: sistematiese, normatiewe, tematiese, wysgerige, fundamentele, waardepedagogiek, selfs pedagogiese wysbegeerte en ook filosofie van die Opvoeding. Hy verkies die term “Prinsipiële” en dit op goeie en agtenswaardige gronde. As ons opvoedkundiges nie kan en wil saamstem nie, waarom kan ons dan nie maar aanvaar die beskrywende term “Filosofie van die Opvoeding” nie? – dit is tog die wesenskenmerk van hierdie dissipline, omdat hierin ons benaderingswyse en -ingesteldheid is die filosofiese, selfs die ideologiese kyk op die opvoedingsverskynsel. So sou ek

vraenderwyse ook aan die hand kon gee beskrywende benaminge soos Psigologie van die Opvoeding, Sosiologie van die Opvoedkunde, Geskiedenis van die Opvoeding, Praktyk van die Opvoeding – al is hulle ietwat omslagtiger, is hulle tog beskrywender.

'n Uiters belangrike vraagstuk wat die skrywer breed en ernstig bespreek en grondig beantwoord, is die vraagstuk na die aard en veral die selfstandigheid van die Opvoedkunde of Pedagogiek (297-308 en ander plekke). Die Pedagogiek is vir hom geen toegepaste wetenskap nie – dit is vir hom 'n selfstandige wetenskap. Ek wil egter daarop wys dat baie wetenskappe (onder andere die Toegepaste Wiskunde) sowel toegepaste wetenskappe as selfstandige wetenskappe is en bly. Die term “toegepaste” kan hier in tweërlei sin gebesig word; eerstens as die teenbegrip van die sg. “reine of suiwere”, en tweedens as dieselfde begrip as “praktiese of prakties-toepasbare of -toegepaste”. Die Opvoedkunde kan 'n toegepaste wetenskap wees sonder om sy selfstandigheid in te boet. Dit is inderdaad so dat die Opvoedkunde stof uit ander wetenskappe ontleen, dat dit selfs metodes van ander wetenskappe gebruik, dat dit verder ook die siening van ander wetenskappe aanwend. Ek noem maar net hier dat die Opvoedkunde stof en metode en siening ontleen aan sy sg. grondwetenskappe (Filosofie, Dogmatiek, Etiek, ens.) en aan sy sg. hulpwetenskappe (Biologie, Fisiologie, Psigologie, Sosiologie, ens.). Maar die geleende stof en metode en siening word vir sy bepaalde doel, nl. die opvoeding van die mens, gekies, verwerk, toegepas. Geen ander wetenskap het hierdie selfstandige doel nie – die opvoeding van die mens! Verder, die ontleende stof, metode, siening bied die wetenskaplike grond aan vir die benaming aan die opvoedkundige dissiplines: die Filosofie, die Psigologie, die Sosiologie, die Historiese, ens. van die Opvoeding. Die selfstandigheid van die Opvoedkunde as toegepaste wetenskap word en is bepaal deur die eie gebruik van die stof, metode, siening, en die verwesenliking van die doel van die wetenskap van die opvoeding. En daarby kom nog dit by: die moderne Opvoedkunde het inderdaad ook sy eie metodes soos klaskamerproefneming, toetsing, ens. Daar is sonder twyfel sg. suiwere of reine wetenskappe en sg. toegepaste wetenskappe. Maar in die tweede plek is die Opvoedkunde inderdaad ook 'n praktiese, 'n toepassende wetenskap, of soos Oberholzer self sê: dit is 'n wetenskap met toepassingsmoontlikhede (301). Vir my as op-

voedkundige het die beoefening van die Opvoedkunde 'n teoretiese (prinsipiële, fundamentele, ens.) sin en waarde maar ook in dieselfde mate en met dieselfde krag en reg 'n praktiese (toepassende, toegepaste) sin en waarde. Waarom beoefen ek die Opvoedkunde as my gedagtes, my teorieë, my prinsipes, my fundamente, my norme, my waardes net as't ware in die lug bly hang? My Opvoedkunde moet heenvoer na en toegepas word op my praktyk van die opvoeding: my Teoretiese, Empiriese, Historiese Opvoedkunde roep om en maak moontlik my Praktiese Opvoedkunde.

Aan die orde wil ek nou stel 'n vir my die allergewigtigste vraagstuk in ons bespreking van die wetenskap van die opvoeding. Dit is nl. die vraagstuk na die plek en sin van standpunt en opvatting in die wetenskaplike beoefening van die Opvoedkunde. Kan 'n mens die Opvoedkunde beoefen sonder 'n standpunt en kan 'n mens opvoed sonder 'n opvatting? Op bl. 326 stel Oberholzer dit onomwonde: tot dusver het hy hom bewustelik op 'n soort "standpuntlose" standpunt probeer plaas. Hy het probeer om in wat ter sprake gekom het, die "warme" hart die swye op te lê en die "koele" verstand die woord gegun met die bedoeling om die wetenskap van die opvoeding universeel te sien en krities te bedink, om die oer-intermenslike gebeure (die opvoeding) waaruit die Opvoedkunde voortkom, op enigsins vaste skroewe (ek onderstreep) te probeer plaas. Vir pedagogiese wetenskapsbeoefening moet sake van die warme hart (persoonlike waardevoorkeure, sentimente, ressentimente, wense en verwagtings) deur die koele verstand bedink word. Hierdie "standpunt" – dit is immers 'n standpunt – is die gevolg van die skrywer se fenomenologiese betragtingswyse of -ingesteldheid op die fenomeen "opvoeding" – niks moet in die pad van sy dwarskyk op die opvoeding staan nie (nie daaragter, nie daaronder, nie daarvóór, nie daarbo nie) – net die verskynsel soos dit vir die menslike waarneming en denke daar staan, net dit moet en mag spreek. Ek dink dat 'n mens die "standpunt" met 'n verouderde term as suiwer "objektief" kan beskryf, ofte wel net fenomenologie. Dit is duidelik dat die fenomenoloog 'n standpunt het, 'n kyk op sake besit – sonder so 'n betragtingswyse of -ingesteldheid is alle soeke na kennis van water aard ook al (intuïtief, natuurlik, naïef, sowel as verstandelik en streng wetenskaplik) uitgesluit en onmoontlik. Wat Oberholzer in hoofstukke 10, 11 en 12 doen, is om sy "standpuntlose" of fenomenologiese standpunt in te ruil vir

die onmisbaar-geworde ideologiese standpunt. As 'n mens oor die vraagstukke van noodsaaklikheid, moontlikheid, grense en sin van die opvoeding wil praat, moet jy minstens 'n sg. "standpunthebbende" of ideologiese standpunt, of 'n prinsipiële of 'n lewensopvattende standpunt hê.

Die skrywer stel op bl. 328 dit nog eens skerp. In sy bedinking van die pedagogiese as suiwer antropologiese fenomeen in sy ontiese gestruktureerdheid veg hy teen geen enkele lewensbeskouing nie maar hy wou in geen enkele beskouing sy vertrekpunt neem nie. Hy het probeer om 'n oerfenomeen te deurgrond aan die hand van die fenomenologiese ontleding om te kom tot pedagogiese kategorieë en kriteria. En nou sluit hy sy kritiese bedinking van die pedagogiese gebeure op die fenomenologiese benaderingsingesteldheid af. Hy gaan verder ideologies te werk om die klem te laat val op die opvoeding en sy betekenis vir mens en maatskappy. Dit verheug my dat die skrywer nou wil en moet swenk vanaf die fenomenologiese na die ideologiese, en dat nou lewensopvatting en wêreldbeskouing tot grondslag, uitgangspunt en doelpunt geneem word. Hier ontmoet ons twee mekaar weer, alhoewel ek in my opvoedkundige denke en doen die Christelike lewens- en wêreldbeskouing (oor oorsprong, wese en bestemming van lewe en wêreld) tot my grondgedagte stel en handhaaf. Ek kan die fenomenologie nie daarvoor as lewensbeginsel aanvaar nie, en kan dit hoogstens sien en waardeer as 'n metode van benadering, as 'n weg om tot suiwer waarneming en denke van die opvoeding te kom. Daarom ook kan ek my nie met sy fenomenologiese antropologie vereenselwig nie – ek moet verder gaan: daar is vir my meer: 'n Christelike antropologie wat geldend is vir my hele Opvoedkunde en opvoeding.

Nou wil ek afsluit deur nog op twee formele sake in die geskrif te wys. Ek aanvaar en waardeer dat taal en styl die skrywer se eie is en hom kenskets. En tog is ek in menige opsig jammer dat sy taal en styl is soos dit is. Hy kan en sal van my taal en styl dieselfde sê. Op bl. 98 kom 'n tipiese voorbeeld voor. Daar gee hy twee definisies van die term "pedagogiek". Hier is sy eie woorde (ek onderstreep): "Die pedagogiek sou wel breedweg omskrywe kan word as die verbredende en die verdiepende uitkoms van 'n sistematiese en radikaal-kritiese deurdenking, van 'n oer-intermenslike gebeure in bepaalde ontiese gestruktureerdheid", om 'n paar reëls verder te sê: "Kortweg sou 'n mens ook kan sê dat die pedagogiek 'n kritiese deurdenking van die pedagogies gebeure

beteken”. Die werk is vol van die soort “breedweg” met te min van die “kortweg”. Ek wil nog ’n paar voorbeelde gee van die “breedweg” en ook van die “ingewikkeld-wees”: bv. “Die mens in sy oerlikheid is menslike gestruktureerdheid, maar dan ’n gestruktureerdheid-in-funksie en wel funksie in normatief-normerende opset” (36); “Die ‘objek’ van die fenomenologies-georiënteerde antropologie is die mens as subjek en wel subjek-in-oersyns-gerelationeerde-as-syns-partisipant” (153). Die tweede saak waarop ek die aandag wil vestig, is die afwesigheid van ’n bibliografie van geraadpleegde bronne en die goed-te-keure suinigheid van voetnote (daar is nie veel meer as iets oor die honderd in die 424 bladsye nie). En tog het ek hier ook ’n klein bedinking, Daar is nie baie bronne in die voetnote aangedui nie, en tog kry een of ’n paar bronne te veel aandag: ek noem veral M.J. Langeveld (sy geskifte is vir skrywer veelseggend, buitengewoon treffend, prikkelend, skerp-sinnig, merkwaardig).

Oberholzer is ’n selfstandige, oorspronklike, geleerde, simpatieke denker en skrywer. Die lees van sy boek was vir my ’n geestelike genot, en die herlees daarvan sal altyd weer vreugde en dankbaarheid by my wek.

Kommentaar

a) J. Chr. Coetzee het *waardering* vir Oberholzer:

- (i) se vermoë om indringend na die opvoedingswerklikheid te kyk;
- (ii) as student van die opvoedingsverskynsel;
- (iii) se oproep tot die ope gesprek;
- (iv) omdat hy met die kwalifikasie “Prinsipiële” aandui dat hierdie dissipline van die Opvoedkunde die belangrikste is;
- (v) se beklemtoning van die betekenis van ideologiese (lewensopvatlike en wêreldbeskoulike) moment by die sinvolle opvoeding;
- (vi) se fenomenologiese benadering vir soverre dit ’n metode van suiwere waarneming en denke is. Daar moet egter verder gegaan word as ’n fenomenologiese antropologie naamlik tot ’n Christelike antropologie (Coetzee).
- (vii) se selfstandigheid, oorspronklikheid, geleerdheid en simpatie as denker en skrywer.

b) J. Chr. Coetzee staan *krities* teenoor Oberholzer se:

(i) voorkeurverlening aan die term “Pedagogiek” bo “Opvoedkunde”.

Heeltemal tereg sê Coetzee dat Opvoedkunde die wetenskap van die opvoeding is en daar moet pogings aangewend word om misverstande en waninterpretasies wat aan eersgenoemde kleef uit die weg te ruim. Oberholzer se voorkeur vir die term “Pedagogiek” moet juis as sodanige poging beskou word.

(ii) oplossing van die benaming vir hierdie dissipline. Hy reken dat “Filosofie van die Opvoeding” ’n beskrywende term is: om te filosofeer is ’n wesenstrek van hierdie dissipline. Daar word nie aandag gegee aan Oberholzer se grootste beswaar teen hierdie benaming nie; naamlik dat dit so maklik ’n filosofie *oor* die opvoeding word waardeur die wetenskaplikheid daarvan verlore raak, of selfs ’n filosofie *vir* die opvoeding waardeur die toepassingsgedagte op die voorgrond tree.

(iii) onderskeiding tussen selfstandige en toegepaste wetenskappe. ’n Wetenskap soos die Toegepaste Wiskunde is tog ook selfstandig. Uit verdere opmerkinge blyk dat Coetzee met die verskil tussen “toegepaste” en “met toepassingsmoontlikheid” probleme ondervind. Die feit dat die Opvoedkunde van ander wetenskappe mag “leen” maak van daardie wetenskappe hulpwetenskappe. Hier is egter geen sprake van toepassing nie, want die Pedagogiek “leen” op *eie* jurisdiksie en met *eie* verantwoordelikheid, dus outonoom. Uit sy verdere opmerkinge blyk dat Coetzee nog sterk in die toepassingstradisie staan. Sy betoog dui egter op ’n besliste stellingname ten gunste van die outonomie van die Opvoedkunde.

(iv) wetenskapsbeskouing as sou wetenskap slegs terwille van wetenskap (kennis terwille van die kennis) beoefen word. Sodanige beskouing lei tot ’n loswees van die praktyk. Gesien in die lig van hedendaagse beskouinge dat die Wetenskap ook verantwoordelikheid *wil* dra van wat van hom word, dus ook aandrang op ’n behoorlike (goedkeuringswaardige) toepassing daarvan, lyk Coetzee se kritiek geregverdig te wees. Die wetenskapper wat verkies om slegs aan hierdie faset van die wetenskap, naamlik wete terwille van wete, te arbeid, moet egter die reg daartoe gegun word.

(iv) se idee van “standpuntlose” pedagogiekbeoefening. Miskien is die keuse van die term “standpuntlose” nie ’n baie gelukkige een nie. Standpuntloosheid met sy konnotasie van ruggraatloosheid, weiering om standpunt in te neem, is beslis nie

iets waarvan Oberholzer beskuldig kan word nie. Oberholzer is nie standpuntloos nie; beslis nie. Sy standpunt is baie duidelik: die opvoedingswerklikheid moet tot spreke gebring word. Die term “vooroordeelsvryheid”, as ’n vrywees van naiëwe vooroordele, verklaar Oberholzer se stellinginname toereikender as die verwarrende term “standpuntloosheid”. Coetzee ondervind hier probleme met die onderskeid tussen Opvoedkunde en opvoeding. Oberholzer is nie en was nog nooit ’n voorstander van ’n neutrale opvoeding nie. ’n Vooroordeelvrye beoefening van die Opvoedkunde het nie noodwendig ’n neutrale opvoeding as uitkoms, soos so dikwels beweer word nie. Tussen die Opvoedkunde en die opvoeding lê nog altyd die fundamentele aangeleentheid van die persoonlike beslissing van die toepasser van die Opvoedkunde aangaande ’n vir hóm aanvaarbare lewensopvatlikbepaalde inhoudgewing.

Die hedendaagse vraag na die lewensopvatlike toelaatbaarheid van denkstappe soos uiteengesit deur LANDMAN⁵⁾, moet ook as ’n wegbreek van die sogenaamde “standpuntloosheid” beskou word.

1.5 W.A. Landman:⁶⁾

Sonder vrees vir teenspraak kan gekonstateer word dat prof. Oberholzer die grootste kenner en eksponent van die fenomenologie, wysgerige antropologie en kinderantropologie in Suid-Afrika is. Dit is dan ook vanuit sy eksistensiële-fenomenologiese denke (nie eksistensialisme nie!) dat hy fundamentele invloed uitgeoefen het en nog steeds uitoefen op die pedagogiek as vorm van wetenskap. As een van die voorste eksponente van die filosofie van die opvoeding op fenomenologiese basis geniet hy nie⁵ net hier te lande erkenning nie, maar ook in die buiteland.

Sy *Prolegomena van ’n prinsipiële pedagogiek* moet dan ook beskou word as die uitkoms van sy radikale bedenking van pedagogiese probleme en wel teen die werklikheid self as agtergrond. As fenomenoloog wil hy die opvoedingswerklikheid nie versteur deur daarin by voorbaat partikuliere opvattinge te interpreteer nie, en wil hy ook nie hierdie werklikheid verduister deur ’n kleed van vooroordele daaromheen te weef nie. Hy is besiel met respek vir wat hy onbevooroordeeld sien en hoor en wil wat hy waarneem beskryf en uitlê soos hy dit waarneem. Sy pedagogiek is dan ook wetenskap van die opvoedingsverskynsel

wat hom as opvoedingsgebeure in opvoedingsituasies toon soos dit werklik essensieël is. Oberholzer moet dan ook gesien word as opvoedkundige wat helder en duidelik insien wat die diepere betekenis van Heidegger se stelling: “Ontologie is slegs as fenomenologie moontlik”, met die verdere implikasie “Fenomenologie is slegs as ontologie sinvol”, vir die hedendaagse pedagogiese denke is. Resensent wil dan ook verklaar dat wat Ludwig Binswanger vanweë Heidegger se inspirasie vir die hedendaagse psigiatrie beteken, Oberholzer betekenis het vir die hedendaagse pedagogiek. Hoofstuk 5 van hierdie werk, naamlik “Die prinsipiële pedagogiek in sy antropologies-ontologiese gefundeerdheid”, moet dan ook as hoogtepunt beskou word. Terselfdertyd moet die hoofstukke oor die pedagogiese kategorieë-ontwerp (hoofstuk 8) en pedagogiese kriteria (hoofstuk 9) genoem word. Veral na die bestudering van hierdie drie hoofstukke kom ’n mens onder die indruk van die outonomie van die pedagogiek, op grond waarvan die pedagogiek werklik op outentieke wetenskaplikheid aanspraak kan maak. Die ander temas wat fenomenologies geskou en uitgelê word, versterk hierdie indruk, byvoorbeeld die noodsaaklikheid, moontlikheid en sin van die opvoeding en die aksiologies-ideologiese momente en hulle verband met die prinsipiële pedagogiek.

Deurlopend in al die hoofstukke is die beklemtoning van die normatief-etiese, van die feit dat die opvoedkunde as normatiewe wetenskap hom beskrywend en uitleggend besig hou met die opvoeding as norm-sentriese aangeleentheid, en dat stelling ingeneem moet word teen ’n humanistiese kindsentriese opvoeding. Dit is verder duidelik dat Oberholzer hom in sy nawetenskaplike inhoudgewing aan strukture, kategorieë en kriteria op Christelik-Protestantse basis stel.

Daar kan afgesluit word met die stelling dat geen pedagoog hom daarop sal kan beroem dat hy die studieterrein van die prinsipiële pedagogiek (filosofie van die opvoeding, teoretiese opvoedkunde, fundamentele pedagogiek) beheers voordat hy ’n intensiewe studie van hierdie lesenswaardige werk gemaak het nie.

Kommentaar:

Landman staan blykbaar slegs waarderend teenoor Oberholzer aangesien hierdie resensie geen kritiese opmerkinge bevat nie. Hy het veral besondere waardering vir Oberholzer se:

- i) fundamentele invloed op die Pedagogiek weens eksistensie-denke en afwys van eksistensialisme;
- ii) implementering van fenomenologie wat ontologiese begryping van die pedagogiese moontlik maak en juis vanweë hierdie begryping sinvol is;
- iii) begroning van die pedagogiese, insluitende die kategorieë-ontwerp daarvan, in die ontologies-antropologiese syn;
- iv) beklemtoning van die outonomie van die Pedagogiek;
- v) beklemtoning van die normatief-etiese en die normsentriese; en
- vi) na-wetenskaplike Christelik-Protestantse inhoudgewing.

1.6 C.F.G. Gunter:⁷⁾

C.F.G. Gunter se opmerkinge in sy “Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde” toon aan dat hy met Oberholzer se “Prolegomena” verskil en saamstem.

Gunter verskil van Oberholzer:

(i) wat opvoeding as normsentriese gebeure beskryf. Vir hom is opvoeding ’n kindsentriese aangeleentheid met volle inagneming van die normatiewe gemoeidheid daarvan (p. 115).

(ii) se opvatting dat wetenskap slegs te make het met wat “is” en nie met wat “behoort te wees nie” (p. 190). By ’n noukeurige bestudering van die “Prolegomena” blyk dit egter dat Oberholzer duidelik onderskei tussen beskrywing as wetenskaplike en voorskrywing as na-wetenskaplike aangeleentheid nadat ’n persoonlike beslissing geneem is. By Oberholzer gaan dit dus werklik essensieël om ’n onderskeiding tussen:

- (a) beskrywing van wat “is”,
 - en (b) beskrywing van “behoort te wees”,
teenoor
 - (1) voorskrywing van wat “is”,
 - en (2) voorskrywing van wat “behoort te wees”.
- (a) en (b) is dan wetenskaplik van aard, terwyl (1) en (2) om die partikuliere, d.w.s. die na-wetenskaplike, opvoedingspraktyk gaan.

Die “Prolegomena” is gevul met skerp analyses, dus beskrywinge, van die pedagogiese “behoort te wees”. Aangesien geen mens uit sy wetenskaplike oortuiging lewe nie, moet na die beskrywinge noodwendig die persoonlike beslissing volg; dán spreek die lewensopvatlike onmiskenbaar duidelik. (Vergelyk “Prolegomena” respektiewelik p. 93, 99, 101–103, 105, 107, 110, 114–115, 117, 119, 121). Normbeskrywing (wetenskap) moet van normvoorskrywing (na-wetenskaplik) onderskei word.

’n Moontlike oplossing vir die problematiek waarby Oberholzer en Gunter gemoeid is, is om die opvoedingswerklikheid self en bepaalde lewensopvatlike bronne as bronne van opvoedingskennis as *twee* verskyningswyses van *dieselfde* werklikheid raak te sien.⁸⁾ Dan word fundamentele kennis (wetenskaplik, fenomenologies) gesinteseer met prinsipiële kennis (na-wetenskaplik geldig) en beskrywing gaan oor in voorskrywing. Dit verg ook ’n wetenskaplik verantwoorde studie van die lewensopvatting om die opvoedingsessensies in die bronne daarvan aan die lig te bring. Die pedagogieker, met sy studie van sy eie lewensopvatting as onwegdinkbare bron van opvoedingskennis, laat toe dat die lewensopvatlike bronne tot spreke kom: hy wend sy essensiesentrende denke op ’n besondere werklikheid, naamlik sekere lewensopvatlike bronne as werklikhede. Die opvoedingsessensies wat uit hierdie verskyningswyse van die opvoedingswerklikheid tot verskyning kom se algemeengeldigheid en noodwendigheid moet vervolgens geverifieer word. Een besondere verifikasiewyse is om met elkeen van sodanige essensies die fenomenologiese denkstappe te deurloop.⁹⁾

In die na-wetenskaplike praktyk gaan dit om die sintesering van essensies wat uit twee kennisbronne verbesonder is en daardeur word ’n lewende praktyk moontlik.

Gunter stem saam met Oberholzer:

- (i) dat fenomenologiese struktuuranalise van formele aard is en dus arm aan inhoud (p. 59);
- (ii) dat die kind eksistensiële nood aan 'n volwassene het (p. 82);
- (iii) dat pedagogiese kriteria ontwerp moet word (p. 112–113)
- (iv) dat die kind na geborgenheid soek (p. 118).

1.7 Malan, J.H.:¹⁰⁾

Daar kan nie veel waarde geheg word aan Malan se sieninge aangaande die Oberholzerse pedagogiekdenke nie vanweë die karikaturistiese aard daarvan. Dat Malan in 'n karikaturisme verval wat sy interpretasie van Oberholzer betref, blyk duidelik uit die volgende aanhaling:

“Die volgende opmerkinge wat skrywer¹¹⁾ hiervan gemaak het aangaande kritiek op C.K. Oberholzer is in hierdie paragraaf ter sake: “In die lig van die werkwyse van die kritikus, kan 'n mens verwag dat sy “beoordeling” van Oberholzer eintlik grotendeels 'n “veroordeling” gaan wees. Aan hierdie verwagting word dan ook in 'n groot mate voldoen en die vraag ontstaan of die ongegronde verdenkinge wat noodwendig hier uitvloei, geregverdig is. Hiermee word nie te kenne gegee dat die kritikus geen reg het op 'n eie opinie en perspektief nie, maar die opstel van 'n karikatuur van eksistensiedenke (nie eksistensialisme nie!) en dan 'n aanval op daardie karikatuur as sou Oberholzer eksponent daarvan wees, is wetenskaplik onverantwoord. Oberholzer is geen humanis nie, wil en kan dit ook nie wees nie. Die kind-sentrisme wat verkondig word in die kringe wat Oberholzer kritiseer, is wel humanisties van aard en selfs eksistensialisties! Gepaard hiermee bly die naïewe in die kritiek nie uit nie, waarvan die volgende voorbeeld seker die ergste is: daar word beweer dat aangesien Oberholzer in die opvoedings-werklikheid raakgesien het dat minstens twee mense teenwoordig moet wees alvorens daar van opvoeding sprake kan wees, hy die mens getalmatig sien! So'n bewering druis reëlreg in teen al Oberholzer se openbaringe en verder kan die vraag gevra word of daar dan geen mense moet teenwoordig wees

vir 'n opvoedingsituasie nie! Die kritikus sien ook gladnie raak dat kriteria werklik essensieël kategorieë-vir-evaluering is nie en dat om hierdie aangeleentheid reg te begryp dit nodig is om in te sien dat die teenstelling nie geleë is tussen normatief en beskrywend nie, maar wel tussen normbeskrywend en norm-voorskrywend, laasgenoemde wat 'n persoonlike beslissing dus 'n bo-wetenskaplike handeling, as moontlikheidsvoorwaarde het.

Daar moet verder daarop gewys word dat in die sogenaamde dialektiese denke van Oberholzer, nie sprake is van Wetenskap as tese en Na-wetenskaplik as anti-tese nie. Dit sou die geval wees indien daar by Oberholzer sprake is van 'n absolute dialektiek. By Oberholzer staan die eerste pool en die tweede pool (dus nie antitese nie) in 'n sinsverhouding, dus in 'n noodwendige verhouding tot mekaar. Hier is dus sprake van outentieke sintesering en nie van sintese-denke nie. Sintese-denke is dié denkwys van o.a. die Christelike naturalisme, waar die onversoenbare gedwing word in 'n sintese byvoorbeeld Thorndike se wet van effek (wat eintlik 'n patologiese prinsipe is) en Bybeltekse waarin daar na vreugde verwys word.

Heldere begripsonderskeidinge is dus nie kenmerkend van hierdie kritikus nie, en op dié wyse word egte verwarring geskep en terselfdertyd word 'n wetenskaplike van Oberholzer se formaat vanweë karikatuur-voorstelling onnodiglik afgekam”.

1.8 Die verdere program

Uit die voorafgaande resensies en kommentaar is een saak duidelik: die “Prolegomena” het onder wetenskaplike aandag gekom. Daar is denkers wat die “Prolegomena” waardig ag om menings daaroor uit te spreek. Dit kan verder nie betwyfel word nie, dat in die “Prolegomena” na 'n magdom aangeleenthede verwys word wat onder die aandag van beide voorstanders en teenstanders van die Oberholzerse denkweg moet kom. Om hierdie aandag te rig, te vergemaklik en selfs sinvol moontlik te maak, sal in hoofstukke twee en drie van hierdie verhandeling respektiewelik 'n onderwerpsindeks met kort kommentaar, opgestel word. In die vierde hoofstuk kom dan drie van die Oberholzerse aksente wat uit hoofstukke twee en drie blyk aan die orde, naamlik: die ontiese, die ontologiese en die lewensopvatlike. Ook hier word kortliks kommentaar gelewer.

Literatuurverwysings

1. Oberholzer, C.K.: Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek.
2. Langeveld, M.J.: Oberholzer's Prolegomena, in: Pedagogische Studiën. Vol. 46. 1969.
3. Schoeman, S.J.: Oberholzer, Prof. C.K.: Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, in: S.A. Tydskrif vir Pedagogiek. Vol. 3. No. 3. Julie 1969.
4. Coetzee, J. Chr.: Filosofie van die Opvoeding I, II, in: Onderwysblad, Julie 1969, Oktober 1969.
5. Kyk: Landman, W.A. en Roos, S.G.: Fundamentele pedagogiek en die opvoedingswerklikheid. Hoofstuk twee.
6. Landman, W.A.: C.K. Oberholzer: Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek, in: Tydskrif vir Geesteswetenskappe, Julie 1969.
7. Gunter, C.F.G.: Fenomenologie en Fundamentele opvoedkunde. Universiteitsuitgewers, Stellenbosch, 1969.
8. Kyk: (a) Landman, W.A. en Kilian, C.J.G.: Leesboek vir die Opvoedkunde-student en die onderwyser, Hoofstuk drie.
(b) Landman, W.A. en Roos, S.G.: a.w., Hoofstuk twee.
9. Kyk: Landman, W.A. en Roos, S.G.: a.w. Hoofstuk twee.
10. Malan, J.H. : Die wysgerig-antropologiese grondslae van die Opvoedkundige teorie by C.K. Oberholzer.
11. Landman, W.A., Van Zyl, M.E.J. en Roos, S.G.: Fundamenteel-pedagogiese essensies: Hulle verskyning, verwerkliking en inhoudgewing, 33–34.

HOOFTUK 2

GEDETAILEERDE ONDERWERPSINDEKS TOT “PROLEGOMENA VAN ’N PRINSIPIËLE PEDAGOGIEK”, C.K. OBERHOLZER

2.1 Inleidend:

Hierdie hoofstuk sal bestaan uit die onderwerpsindeks. Die *sleutelbegrippe* in die Oberholzerse denke sal alfabeties gerangskik word, met die variante van daardie begrippe telkens alfabeties daaronder uiteengesit. Die gedagte is dat reeds by die lees van die sleutelbegrippe die leser ’n voorlopige, alhoewel reeds heldere indruk sal verkry wat die hoofaksente in die “Prolegomena” is.

2.2 Die Onderwerpsindeks

2.2.1. A–

AANGEWESEWEES

kenmerke 40–42

verankering in oerfeite 47

volwassene op die volwassene-wordende 40, 47

AFGEGRENSDE RUIMTE

kyk ook geborgenheid

belewing van 67

AFKEUR

kyk ook pedagogiese afkeuring

as aanloop tot ontmoeting 78

deur die opvoeder 53

AKSIOLOGIE

dra en rig die prinsipiële pedagogiek 178

raakpunt tussen die – en die antropologie 224

AMERIKAANSE PEDAGOGIESE DENKE

filosofie 21

ANDERS-BEHOORT-TE-WORD

vanweë-anders-kan-word 30

ANTROPOLOGIE

antropologies-ontologiese gegewens 175
antropologiese pedagogiek 136, 310
as leer oor die mens 138
as vertrekpunt van die pedagogiek 18, 136
dra en rig die prinsipiële pedagogiek 178
egte antropologiese denke 150
eiesoortigheid van 267
fenomene 34, 84, 136, 158, 172, 193, 315
kyk ook antropologiese fenomeen
fenomenologies-georiënteerde 153
gegewenhede wat ten grondslag van die pedagogiese lê 284
kinderantropologiese konsepsies 72, 133, 160, 170

LANGEVELD 310

natuurwetenskaplike 144–145
onherleibaarheid van 267
pedagogiese antropologie 138
raakpunt tussen die – en die aksiologie 224
rangorde van waardevoorkeur 205
regionale 135

STRASSER 310

teologiese 145–148
verhouding tussen die pedagogiek en die antropologie
136–138, 205, 310
verpedagogisering van 136
verskeidenheid in 267
wysgerige 135–136, 363

ANTROPOLOGIESE FENOMEEN

menswees 158
ontiese gefundeerdheid 315
opvoeding 34

ANTWOORDENDE

kind as 69
mens as 50
volwassene as 69

ANTWOORDENDE-BEANTWOORDENDE GEBEURE

as pedagogiese gebeure 49

in sy ontologies-aksiologies-eties-normatief-normerende opset 49
oproep tot 69

ANTWOORDENDE-SIG-VERANTWOORDENDE GEBEURE

as draende grondslag van die pedagogiese gebeure 49, 69
en selfhandeling 69

2.2.2 B

BEANTWOORDING

redes vir nie-beantwoording 49

van kinderlike noodroep 25, 42, 49, 54, 60, 166

BEGELEIDING

handeling-in-afhanklikheid-onder-begeleiding 171

BEHAVIOURISME

mensbeskouing 235

BEHOEFTE KYK NOOD

BEHOORLIKHEIDSBEWUSSYN

selfbewussyn as 168, 269, 367

wat is 269

BEHOORLIKHEIDSEISE

as konstitutiewe elemente in enige eksistensiële situasie 114

belewing van – deur die opvoeding 79, 177

en keuses 37

gesag van – vir opvoeder en kind 54, 113, 177, 223, 224, 345

konfrontasie van die mens met 165

menslike bestaan se gemoeidheid met 178

opeisende krag van 121, 198

pedagogiese relevansie 115

van waardevoorkeure 25

verpligtende karakter – vir die opvoeder 53, 76, 79

wese van 118

BELEWENDE SYN

kyk ook syn van die kind
as inisiërende syn 66
as wil-ontmoetende-syn 66
as wil-ontmoetwordende-syn 66

BEMOEIENIS

kyk ook pedagogiese bemoeienis
as gewilde gedragsaangeleentheid 56
geen ideomotoriese gedragsaangeleentheid nie 56
geen instinktiewe gedragsaangeleentheid nie 56
geen refleksiewe gedragsaangeleentheid nie 56
mede-aanspreeklikheid by 120
oogmerke van 335, 373
opsetlikheid van 57, 269, 331, 373
rangorde van waardes by 373
sedelike verpligting van die volwassene 329
vanuit die lewensopvatlike 328
voorwaarde tot gedying van menswaardigheid 339
wat is 56, 269, 363

BESEGGING

in pedagogiese wetenskapsbeoefening 241
wat is 241

BEWUSSYN

as eksistensie van menslike oeropenheid 155
as intensionaliteit 71, 74–75, 153, 155, 160–162, 234, 238, 241, 244, 262–263,
271–273
betekening deur 229
funksie van 161, 232
geborgenheidsbewussyn 273
gerigtheid op die syn 71, 262
HUSSERL 153, 155, 234, 238
Kategorieë as ontvouinge van die 263
kennende 73, 228
na samehangsoekende 73

onderkennende 228
onderskeidende 73
openheid van 239
sedelike 93
skeppende funksie van 232
struktuur van 71, 239
toekennende funksie van 232
tot spreke bring van die logos in die – 238, 273
verskuiwing van die teenwoordigheidsveld van 74–75, 273
waarderende 73, 93, 190–191
wetenskap as bewussynsaangeleentheid 241

BYMEKAARWEES

kyk ook omgangsituasie
word metmekaarwees 40, 54
in die omgangsituasie 51, 82

2.2.3 C

CHRISTELIKE OPVOEDING

as praktyk 25

CHRISTELIKE WETENSKAP

innerlike teëspraak 24
vertrekpunt van 261

2.2.4 D

DANKBAARHEID

as pedagogiese kriterium 319
belewing van – deur die kind 75, 320
wat is ware pedagogiese 319

DASEIN

as dialogiese syn 248
Mitdasein 278
synde van die kind 70, 277
synde van die mens 151
synde van die syn 151, 248

DENKE

Christelike 114, 116

LANGEVELD 114

motivering van 93

onmisbaarheid vir lewe van handeling 65

praktiese en teoretiese 114

word deur die waarderende bewussyn opgeroep 93

word deur die wil gemotiveer 105

DIALEKTIEK

dialektiese beweging tussen mens en wêreld 250

pedagogiese gebeure as 226, 253, 264, 313

DIALOOG

BUYTENDIJK 71

die mens as dialogies-dialektiese syn 273

die mens is – met homself en die wêreld 156, 162, 248

eksistensiële 54, 60, 78, 82, 113, 271–272, 318

met pasgeborene 66

oerdialoog 71

ontmoeting as eksistensiële dialoog 54, 75, 271, 273, 305

tussen opvoeder en opvoedeling 54, 60, 75, 78, 112, 166, 271–272, 318

DIERLIKE BESTAAN

loutere bestaan 13, 364

geen opvoeding moontlik nie 35, 364

DRESSUUR

begrip 88

en die kind 89

en diere 88

in voorbereidende stadium van opvoeding 64, 67, 371

LANGEVELD 65, 377

verskil van opvoeding 377

forme van 377

2.2.5 E

EKSPLORASIE

as waag met die wêreld 281

LANGEVELD 282

pedagogiese kategorie 280

uitgaan tot die wêreld 281

voorwaardes vir 281–282

EIDOS

- benaming 237
- denke word gerig op die 237
- eidetiese wesenskou as kenmiddel van die fenomeen 263
- fenomenologiese deskripsie 240, 314

EKSISTENSIËLE DIALOOG

- die gesig as trefvlak van 166
- kenmerke 112
- ontmoeting as 54, 60, 75, 78, 112, 166, 271–272, 318
- tussen volwassenes 54, 112
- voorbeeld van 112

EMPIRISME

- as vorm van die scientisme 231

ENGAGEMENT

- wat is 272

EPOCHÉ

- wat is 241

2.2.6 F

FENOMEEN

- as geobjektiveerde rede 241
- begryping in hulle daarheid 263
- die totale wêreld as 238
- dubbelsinnigheid van die term 243
- essensie deurskouing van die 240
- funksie van 229
- HEIDEGGER 241
- insig in die wese van 238
- kenmiddele van 263
- logies-aksiologiese betekening van die essensie van die – 238
- ont-dekking van 263
- ontiese verankering 251
- open-baring van 263
- pedagogiese 13, 82, 95, 204, 250
- poneer 'n sinsrelasie 244

sig-in-sig-self-tonende 242

STRASSER 242

tot spreke bring van 241, 262

voorwetenskaplike ontmoeting met die wetenskaplike 244

wat is 229, 241

FENOMENOLOGIE

antropologiese onlosmaaklikheid van 233, 251

as ontmoetingsleer tussen mens en wetenskap 245, 249

BAKKER 249

begripsverklaring 242

benaderingswyse 232, 239, 241, 289

betekenis vir die Europese psigologie 248

betekenis vir die pedagogiese denke 232, 240, 262, 289

betekenisstruktuurrefleksie 240

bevraging van die essensie van pedagogiese wetenskapsbeoefening 240

BUYTENDIJK 156, 248

denkklimaat van 156

deskripsie van die pedagogiese 314

eidosopenbaring 240

eise aan die beoefenaar van die pedagogiek 261

eksistensiële 233

en die outonomie van die pedagogiek 262, 290

fenomenologiese analise van die pedagogiese gebeure 251, 254

fenomenologiese deskripsie 240, 251

fenomenologiese-georiënteerde antropologie 153

fenomenologies-georiënteerde pedagogiek 153, 240, 262, 289, 291, 312

fenomenologiese visie op die mens 153, 156

geen vakwetenskap nie 250

gerig op die eidos 237, 240

grondmotief van 230

HEGEL 234

herstel van die voorwetenskaplike 245, 249–250

HUSSERL 233–237, 261

KANT 234

kenhouding 229

kritiese beligting van wetenskapsbeoefening 250

kritiese beskouinge oor 248–249
LANGEVELD 233
LAMBERT 235
LUYPEN 155
MERLEAU-PONTY 248
MEYER 230
objeksgebied van 244, 249
ontmoeting tussen mens en wetenskap 245–246
ontologiese verantwoording 254
pedagogiek op fenomenologiese grondslag 250, 251, 262
PERQUIN 233, 291
“praat oor” die dinge 230
relativisme in die 247
ROMBUTS 233
STRASSER 242, 244, 248, 309
subjektivisme in die 247
taak van 156, 250
teëstanders van 290
teorie en praktyk fenomenologies gesien 254
VAN DEN BERG 156
verheldering van wetenskapsbeoefening 246
vertrekpunt van 234, 245–246, 261, 290
WATERINK 233
wat is 229, 250
werkwyse van 135
wetenskaplike denke of fenomenologiese grondslag 249, 262, 289
wetenskapsideaal van 248

FILOSOFIE VAN DIE OPVOEDING

as wetenskap 19
benaming 128
konstruksie van 19
proewe van 'n 125

FILOSOFIE OOR DIE OPVOEDING

termverklaring 22
uitgangspunt 22
verskeidenheid 22, 148

2.2.7 G

GEBEURE

kyk pedagogiese gebeure

GEBORGENHEID

kyk ook veilige ruimte

as sinbelewing 67, 278, 318

beleefde 134

ervaring van 67

heimwee na 'n woning 278

hunkering na 66, 277, 318

pedagogiese gebeure as 269, 318

pedagogiese kategorie 277

GEMOEDSLEWE

ontsporinge by die kind 43

verwaarlosing van 43

GENORMEERDHEID

kyk norme

GESAG

aandeel van – in die vroegste maande van kindwees 67

as voorwaarde vir volwasse-wording 65

die kind se soeke na 43, 358

erkenning van – deur die steungewer 60, 359

fundering van 354

gesagsleiding, simpatieke 65, 81, 321, 352, 357–360, 365, 377

as steungewing 357

as voorwaarde vir volwaardige volwassenheid 65

gebrekkige 358

geleidelike ontbinding van 366

in die vroegste kinderjare 341

pedagogiese kategorie 284

JASPERS 360

LANGVELD 65

noodsaaklikheid van – in die opvoeding 348, 361

SOMMERS 358

van bepaalde kultuurnorme 63

wat is 350

GNOSTIESE LEWE

kyk kennende lewe

GRENSE VAN DIE OPVOEDING

aanvangsgrens 376, 377

benadering t.o.v. 376–385

dooiegrens 376, 378, 379

HOOGVELD 375, 380

LANGEVELD 373, 376, 378

oorgangsgrens 376, 378

opvoedbaarheid van die mens 362–363, 373–374, 379

uiterste grens 376, 378, 391, 392

GROOTWORDING

kyk volwasse-wording

2.2.8 H

HANDELINGSTRUKTURE

handeling-as-verandering 63

handeling-as-verandering-ter-wille-van-'n-verandering 63

verandering-deur-handeling 132

verandering-met-die-oog-op-verbetering 63

HERMEUNETIKA

fenomenologiese refleksie as 245

HUISLIKE OPVOEDING 52, 56, 82

kyk ook opvoeding

huisgodsdienst 56

2.2.9 I

IN-DIE-WÊRELD-WEES

fenomenologiese visie op die mens se – 156

kindwees as – 172, 226, 281, 361

menswees as – 151, 155, 160–165, 167, 172, 226, 229, 248, 253, 274, 316, 329

INISIATIEF VAN VERHOUDINGE

BUYTENDIJK 71, 156, 248

kind as 71, 333, 361, 368

mens as 157, 161, 248, 277

2.2.10 K

KATEGORIEË

- algemeengeldigheid van 170
- biologiese 172
- egte 265
- eksistensie 233
- eksplorاسie 280
- fenomeen 244
- greep van – op die fenomeen 263
- KOHNSTAMM 165
- menswording as 164
- modaal 159, 166, 170
- nie-menslike 260
- noodwendigheid van 159, 170
- normatiwiteit 274
- ongeslote gesitueerdheid 276
- ont-dekking deur 263
- ontmoeting 271
- ontologiese 159, 160, 163–164, 167, 267
- ontologies-antropologiese verworteldheid van 160
- ontstaan uit die gebeure self 169
- ontwerp van 269, 277
- persoonwees as 165–166
- simpatieke gesagsleiding as 284
- steungewing as 264
- suiwer pedagogiese 160, 170
- taal van 263
- termverklaring 263
- toekomstigheid as 269
- van die intensionaliteit 155
- veilige ruimte as 277
- verheldering deur 170
- verwagting as 266
- volwassenheid as 287

vryheid as 162

wyse van bedinking 153

KENNENDE LEWE

in die pedagogiese gebeure 65, 69, 70

voorgnostiese en die pedagogiese gebeure 70

KIND

aanvaarding van 270

afhanklikheid van 43, 45, 172, 335

afkeurenswaardige gedragsuitinge 49, 52–53, 55, 317

afwagtende syn 48

antropologiese gegewenhede 284, 372

as draer van waardigheid 76, 317, 333, 352, 362

as eksistensiële-etiese subjektiwiteit 71, 81, 265, 322

as sedelike wese 335

as subjektiwiteit 71

as toekomstigheid 47, 172, 314, 321, 333, 361, 363

beskadiging van 173, 317

betekenisgewing deur 71

betrokke by menswording 36, 172, 252, 333

biotiese node 44

BUYTENDIJK 71, 273

by-en-met-ander-wees 172, 226, 281, 361

dasein van 70, 277

deurgronding van bestaanswyse van 124

eksistensiële nood aan 'n volwassene 47, 76, 172–173, 252, 319, 397

eksplorاسie van 283

geen biologies-inkomplete syn 173, 333

geen natuurweeskind 33, 173

gesien as miniatuur-volwassene 172, 369

gesitueerdheid van 227

handelend- veranderende omgang 72, 335

hulpbehoewendheid 43

hunkering na vastigheid 278, 358

iemand wat self iemand wil word 172, 252, 265, 268, 270, 277, 281, 284, 314
317, 321, 368

in-die-tyd-wees 172, 226, 281, 361

in-die-wêreld-synde-by-vader-en-moeder 277, 281

in-die-wêreld-wees 172, 226, 281, 361

inisiatief-van-verhoudinge 71, 332, 361, 368

inisiëring van die pedagogiese gebeure deur die 136

inisiteit van die 57, 81, 252

karakterontwikkeling by 336

kind in nood 42, 45, 252, 265, 316, 319, 397

kinderlike van 172, 265, 362

kindsentries 172, 321

kwesbaarheid van 76, 317, 352

LANDMAN 372–373

LANGEVELD 47,252

modus van menslike syn 33, 47, 171–172, 227, 252, 265

noodhebbendheid van 81, 252

noodroepende syn 48, 49, 60, 172, 253, 265, 284

oergerelationeerde 33, 265

onderweg na volwassenheid 36, 76, 80, 136, 172, 226–227, 265, 317

ongeslote moontlikheid 47, 69, 171, 173, 227, 265, 268, 276, 363

ontmoeting met volwassene 45, 75, 80

ontiese gestruktureerdheid van 240

oproepende syn 48, 172, 265

opvoeder vir 'n ander kind 38, 59, 60

opvoedingsnood van 45, 80, 253, 397

PERQUIN 42, 45–46, 47

raaksien van noodmomente by 49, 319, 397

roepende na 'n volwassene 42, 51, 172–173, 268, 314, 397

roepende syn 48–49, 51, 172–173, 265, 268

self handel deur die 158, 321–322

sinbeleding deur 81

steunbehoewende 43–46, 60, 124, 172–173, 266, 314, 316, 332, 335, 397

synde-in-openheid 47,69, 171, 175, 252
syn van die 33, 47–48, 66, 69–70, 72, 94, 170, 271, 332, 363
taakkarakter van 322
temperament van 336
toekomstigheid 47
tydelike onttrekking aan die ouers 45, 277
uitsigselftredende syn 71
uitsonderingsposisie van 173, 280, 333
verantwoordelikheid van die volwassene teenoor 41, 317
verantwoording deur die kind op die eise van die menslikheid 158
verbondskind 349, 354
versorging deur die ouer 40, 45, 334
verwagte syn 48
vraende syn 48, 332
waag dit met 'n volwassene 400
waag dit met die wêreld 281, 318
wêreld van die 171–172, 226–229, 281, 361
wêreldverowering deur 227, 265, 277, 281
wese wat opgevoed word 14, 47, 138, 169, 252, 329
wil-ontmoetwordende syn 48, 66, 71, 172–173, 253, 333, 361
wil-self-iemand-wees 47–48, 76, 81, 172, 253, 314

KULTUUR

Cicero 340

kultuur-met-opdrag-as-taak:

 eksistensiële–eties-normatiewe aangeleentheid 67

kultuurmilieu

 eise van 51

 sedelik-toelaatbare in 70

kultuurnorme

 gesag van 63

objektiewe eise van 337–342

wat is kultuur 340

2.2.11 L

LEEFWÊRELD

as vertrekpunt vir wetenskapsbeoefening 246,259,290
begryping van 73
DESCARTES 153
en fenomenologie 245
HUSSERL 153, 245
kritiese bevraging van 259
scientisering van 231
sigbaarmaking van 245
van die kind 71
veranderinge in 72
vergestalting van oergerelationeerdeheid van mens en
wêreld in 246
voorwetenskaplike opset 19, 71, 153, 252

LEWENSOPVATTING

as bepaler van die inhoud van volwassenheid 288
as gewordendhede 210
as vergestaltung van 'n bepaalde praktyk 20, 93, 209
as vertrekpunt van die prinsipiële pedagogiek 17
as waarderingsoordeel 26, 203, 209–211, 316
begripsverklaring 203, 407
BRUNER, EMIL 212
Calvinistiese 203, 212, 218, 327
Christelike 203, 208, 212, 219, 344, 374
eise van 95, 97, 120, 218, 220, 356, 403
en die sin van opvoeding 402, 407, 423
en die wetenskap 105, 259
en 'n bepaalde opvoedingspraktyk 95, 119, 206, 210, 219–220, 308
en opvoeding 344, 356, 391, 411
en nuttigheidsmaatstawwe 220
en pedagogiese kriteria 98, 258, 316, 327
en pedagogiese verantwoordbaarheid 98, 327

Griekse 213, 403
idealistiese 409, 411–413, 416, 420
indoktrinering van 119
invloed op prinsipiële-pedagogiese kwessies 408
klassifikasie van 408
Kohnstamm se driedeling 409, 412, 417
materiële eise van 62
Marxistiese 203, 327
Mohammedaanse 203, 219, 327
ontstaan van 211, 217, 219
onwegdoesbare realiteit 329
Oosterse 211, 408
opeisende krag van 120, 203, 220, 403
panteïsme 413
partikuliere 120, 129, 204, 210
propaganda vir 'n bepaalde 259
Protestantisme 312, 353, 393
regverdiging vir 'n besondere 219
religieuse 344
Rooms Katolieke 312, 327, 393, 403
rig die gesitueerdheid van die nie-volwassene 94, 312
scientistiese 390, 409, 414–417
teïstiese 390, 409–411, 416
tipologieë van 408
van die opvoeder 117, 127, 207, 312, 330
verband met die opvoedbaarheid van die mens 374, 391
veelheid van 120, 203, 210–211, 374, 407
vormende invloede op 218
Westerse 211, 408, 413

LOGOS

Essensie laat spreek 241
Fenomenene as 241
gerig op die verskynsels 230
inhoud van die gesuiwerde bewussyn 241

MEYER 230

sprekende 241

te voorskyn bring van die 230

tot-spreke-bring van 241

tot-spreke-kom van die verborge 238, 241, 273

verborgenheid vanuit sy 241, 273

wat is 230

2.2.12 M

MENS

aangewys op opvoeding 14, 47, 138, 169, 252, 331

aanpassing deur 196, 268, 280

antwoordende wese 50, 175

as bevraagde wese 50, 175

as Dasein 151, 248

as gegewene 152

as opgawe 152, 163, 165

as sedelike wese 92, 181, 316, 365, 385

as subjek 142, 153, 159, 163, 246, 316

as verantwoordende wese 50, 165, 175

bedorwenheid van 147

Bestaan van

algemeengeldigheid van 64

as norme-gekonfronteerde – 75

as openheid 75, 392

geen vanselfgebeurende bestaan nie 75

grondstruktuur van 248

ideologiese bestaanswyse 223, 366

noodwendigheid van 64

onderwagsynde 392

pedagogiese gebeure as unieke bestaanswyse 132

teoretiese bestaanswyse 223, 366

veelheid van drukte en doenighede 132

wysigbare bestaan 364

betrokkenheid by menswording 61, 164, 269, 314
bevraagdhed 50
Buber, Martin 141, 207
Dasein 151, 248
dehumanisering 16, 30, 66, 84, 161, 172, 182, 268, 274, 280, 296, 316, 331
dialektiese beweging tussen mens en wêreld 250
draer van waardigheid 329
eksistensiële-eties-normatiewe gerigtheid van 269, 275, 281
fenomenologiese visie op 153, 156
geen meganiese deugoutomaat nie 276
geen produk van blinde werktuiglikheid nie 30, 84, 182, 261, 268
geen tabula rasa nie 229
geen verlengstuk van die natuur nie 30, 66, 84, 161, 182, 261, 268, 274, 280
geskiedenis-met-opdrag 162–163, 405
gesitueerdheid 162, 405
grondvraag oor die 178
historisiteit-as-toekomstigheid-in-genormeerdheid 163, 406
homo educabile 138, 301, 311
homo educans 138, 301, 311
homo educandus 138, 301, 311
homo viator 168
individu-as-persoon 165
inisiatief van verhoudinge 157, 161, 248, 277
in wording 66, 86, 159, 164, 316, 363
karakter van 181, 183, 365, 386
kennende lewe van 65, 180
kiesvermoë van 181–182, 186, 365, 386
kindermenslikheid van 172, 280
kultuurwese 66
LANGEVELD 138, 365
leen tot opvoeding 14, 138, 169, 252, 363
lewe uit vertrou 188, 269
lewensbeskouing van 180, 187
lyflikheid-in-kommunikasie 92
magteloosheid van 207
medesubjek 153
mensbeskouinge

- ARISTOTELES 144
AUGUSTINUS 144
BEETS 276
Behaviourisme 235
BUYTENDIJK 156, 248
biologies-ewolusionistiese standpunt 143–144, 196, 268
CICERO 144
DESCARTES 235
HEIDEGGER 150, 153, 250
HEYMANS 187
huidige denke 142
HUSSLER 153
JASPERS 150
KANT 253
Klassieke 142
MARCEL 150
MERLEAU-PONTY 150
Natuurwetenskaplike beskouinge 143, 274, 316, 330, 332
NIEBUHR 143
PLATO 144
PLESSNER 150, 168
Protestants-Calvisnistiese 353
SATRE 150
SCHELER 181
teistiese 193, 364
verskillende skrywers 142–150
VLOEMANS 150
- MENSETIPES**
- menslike gestruktureerdheid 36, 160
menswording 61, 164, 269, 281, 314–316, 329, 331
moontlikheid 66, 161, 331, 363
natuurwetenskaplike beskouinge oor 143, 274, 316, 330, 332
nie reduseerbaar nie 148
NIEBUHR se mensbeskouing 143

normerende-gerigtheid-in-gegrepenheid-deur-waardes 269
oereenheid-in-synsgerelationeerdeheid 92, 314
oerkonflikwese 168
oermenslike gestruktureerdheid 36
oertotaliteit 148
onafheid 37, 134
ondeurgrondelikheid 139, 150
onderwegwees van 168, 178, 281, 331, 363
ontiese fundering van 164
ontiese ongeslotenheid 69, 155, 158, 160, 162–163, 175, 181, 187, 193, 227, 254,
266, 269, 274, 285, 314, 316, 324, 331, 363
ontmoetende wese 9, 151, 153, 166, 268, 273
ontmoetwordende 140, 153, 268, 273
ontologie van 153, 164, 314
onvoltooibaarheid 86, 161, 163, 181, 267, 273, 314, 324, 331, 364
ontvouing 36, 193, 315
opvoedbaarheid van 362–363, 366, 373–374, 379, 373–375
praktiese natuur van 92
profetiese bestaan van 181, 187, 208, 334
rangorde van waardevoorkeur 201, 205, 386
roepend-antwoordend-oproepend-selfverantwoordende syn 175, 273
sedelike wese 92, 181, 316, 365, 385
selfbewussyn as behoortlikheidsbesef 168
selfmakende vermoë van 386
singewing deur 161, 222
sinvolheid van bestaan 187
steunbehoewendheid van 86, 314, 316, 328
subjektiwiteit van 142, 153, 159, 163, 246, 316
synde van die syn 158, 160, 248
synsvorm van 164, 170, 229, 366
taakkarakter van 64, 150, 159, 163–164
teoretiese natuur van 92
toerekeningsvatbaarheid van 29, 57, 181
tot objek gereduseer 29–30, 150, 163
totale 148

totaliteit-in-kommunikasie 148, 150, 193
uitsonderingsposisie van 157, 165, 173, 226, 254, 260, 274, 280, 316,
324, 331–332
verklaring van 30
verstandelike gawes 182
vorming van 44, 85–86
vorm-met-onvoltooide-funksie 162
vryheid van 159, 163–164, 181–182, 285, 316, 324, 331, 366
waardebepalende wese 183, 186, 365–366
waardes van 183–187, 366, 386
waardigheid, draer van 329
wêreld
 dialektiese beweging tussen mens en wêreld 250
 in dialoog met die wêreld 151, 162, 248
 onlosmaaklike eenheid met die wêreld 162
 ontwerp 12, 161, 163, 167, 193, 274, 316, 335
 verbondenheid met die wêreld 151, 162, 250, 274, 316
wese wat opvoed 14, 47, 138, 169, 252, 329
willende wese 180, 182, 184, 365
wil self iemand wees 50, 175
word opgevoed 14, 47, 138, 169, 252, 329

MENSWEES

as 'n by-en-met-die-ander-wees 156, 167, 329
as 'n in-die-tyd-wees 157, 167
as in-die-wêreld-wees 155–156, 167, 329
as synde-in-openheid 168
belewing van – deur die pasgeborene 66
kindwees as modus van – 171
medemenslike gemoeidheid 69
modus van 9, 47, 66, 160
noodhebbendheid van menswees as kindwees 48
oerwees van 32
pasgeborene as 66
persoonwees as 33, 165

steungewing as eksistensiël-etiese moment van – 264

MENSWORDING

as eksistensiël-etiese aangeleentheid 56, 63
as kultuurwording 67
as ontvouing van menslike waardigheid 70
as 'n persoonlik-eksistensiël-eties-subjektiewe aangeleentheid 252
as wêreldstigende aangeleentheid 254
betrokkenheid by 37, 61, 63, 70, 164, 167, 252, 254
betrokkenheid op persoonlike gebied 44, 252
bioties-fisikale fasette 44
geen gegrepenheid deur blinde natuurwetmatighede nie 44
gehoorsaamheid aan gesag 63
geleë op die persoonlike gebied 44
oermenslike gestruktureerdheid 36
ononderbroke gesitueerdheid van 64
steungewing as bemoediging tot 75
van die kind 36, 44, 75
volharding tot 75

METMEKAARWEES KYK OOK OMGANGSITUASIE

in die opvoedingsituasie 40, 273
kenmerke van 40
ontstaan van 43, 51
suiwerste vorm van 40
volwassene-wordende 43
word deur die opvoeder voltrek 51

MOEDER

aangewesenheid van die kind op die 172, 277
as antwoordende syn 48
as eerste vertroude ruimte 279
as bemiddelaar van die kind 275
BEETS 279
kind se nood aan 277
suiwerste ontvouing van die pedagogiese gebeure 278
moederlikheid 172, 266

moederlike lyflikheid: losmaking van 66
suiwerste ontvouing van die pedagogiese gebeure 278
VAN DEN BERG 279
versorging deur 40

2.2.13 N

NATURALISME

en menslike vryheid 366
in nihilistiese gewaad 66

NOODBELEWING

aan emosionele sekuriteit 43
afname in intensiteit daarvan 50
behoefte as 48
biotiese node 44
eksistensiële nood van die kind 48
en hunkering 48
leniging daarvan deur die volwassene 49
noodbelewing 49, 70
nooddrufdigheid van die kind 49
noodhebbendheid 42, 43, 48, 69, 81
noodmomente, raaksien van 50
noodroep
 beantwoording van 25, 42, 49, 54, 60, 166
 beluistering van 60
 bereidheid van volwassene om te antwoord op 54, 60
 egte pedagogiese gebeure 49
 onvermoë om te antwoord 49
 pedagogiese verwaarlosing 49
 redes vir die nie-beantwoording van 49
 universaliteit 25
 verstaan van 60
 verwerping 49
 weiering om te luister na 49
ontiese status van 48
van die kind aan 'n volwassene 45, 48, 69, 81, 397
verligting van 50

NORME

- as rigsnoere 15, 67, 74, 127, 133, 111, 274, 313
- beoordeling van die pedagogiese gebeure 256
- betekenisbeleding van 162
- betekenis van 70, 313, 320
- eise van 134, 320
- en pedagogiese kriteria 97, 252, 320
- en volwassenheid 37, 133–134
- gesag van 57, 74, 81, 127, 160, 163, 254, 320
- konfrontasie met in die pedagogiese gebeure 74, 126–127, 132–33, 226, 369, 408
- noodsaaklikheid van – vir die opvoeding 313
- normatief-normerend
 - menslike gestruktureerdheid 36
 - ontmoeting as 51
- normatiewiteit as pedagogiese kategorie 274
- normsentrisiteit as pedagogiese kriterium 320
- onvoorwaardelike gehoorsaamheid aan 81, 127, 133
- oorsprong van 320
- patiese beleding van 70
- pedagogiese 257
- pedagogiese toelaatbaarheid van 127, 254, 257, 320
- sedelike 36, 133, 199, 273
- voltrekking van 114
- wêreldkonstituering aan die hand van 162, 254

2.2.14 O

OERDIALOOG

BUYTENDIJK 71

tussen die syn en die hom omringende 71

OEREVIDENSIES

vraag na 16

OERFEIT

kind verraai eksistensiële nood aan 'n volwassene 48

menswees 47

noodhebbendheid van die kind 48

menswees 47
noodhebbendheid van die kind 48
oeropenheid 227
self iemand wil wees 47
wedersydse aangewesenheid 47
verwerping deur die naturalisme 47

OERGEBEURE

opvoeding as 19

OERINTERMENSLIKE GEBEURE

bedinking van deur die pedagogieker 95
beskouing oor 32
pedagogiese gebeure as 13, 34, 68, 133, 135, 157, 160, 171–172, 228, 251, 264,
266
termverklaring 32
waardering van 32

OMGANGSITUASIE

kyk ook metmekaarwees
aantal persone 35, 70
bymekaar wees 35, 70, 82
gewilligheid van die nie-volwassene in die 52
kenmerke 38, 51
LANGEVELD 38
lede van 35, 70
nog-nie-mondige in 35, 70
nog-nie-sedelike-selfstandige in 35, 70
nog-nie-toerekeningsvatbare in 35, 70
nie-volwassene in 50, 52, 70
omstandighede waar – plaasvind 52
oorgang na ontmoeting 51
paties-simpatiese onderbou van 67, 71
sedelike selfstandigheid van lede 37, 52, 70
sedelike waardebepaling deur die volwassene 52
suiwerste vorm 35
swye deur die volwassene 52

voorwaarde vir 35
waardebepaling van die nie-volwassene in die 52
word opvoedingsituasie 40, 51, 58, 376

ONDERWEGWEES

na volwassenheid 70, 76, 80, 136, 172, 226–227, 265, 317
steungewing by 75, 226
van die nie-volwassene 70, 75, 80, 226

ONDERWYS

verskil van opvoeding 89

ONGESLOTENHEID

kategorieë van 163
kind as ongeslote moontlikheid 47, 171, 173, 227, 265, 268, 276, 363
ongeslote gesitueerdheid as pedagogiese kategorie 276
ontiese ongeslotenheid 158, 160, 162–163, 173–175, 181, 187, 193, 227, 254,
266, 269, 274, 285, 314, 316, 324, 331, 363
teenoor geslotenheidsbeskouing 172

ONTIES(E)

alleenheid van die mens 281
fundering van die mens 164
fundering van struktuurvoorwaardes 62
ingryping van die mens as subjek 72
nood van die kind 253
ongeslotenheid van die mens 158–159, 165, 173, 266
ontisiteit
 openheid as 244
 van die pedagogiese 307, 314
openheid 173, 244, 267–269
openheid as eksistensiële-etiese subjektiwiteit 81
wêreldontwerp 72
wortels van die prinsipiële pedagogiek 135

ONTMOETING

aandeel van die opvoeder 60, 75
affektief-lyflike 54
as aktualisering van die pedagogiese-gereformeerde veld 58, 60, 77

as eksistensiële dialoog 54, 60, 78, 82, 113, 271–272, 318
as normatief-normerende gebeure 127
as pedagogiese gebeure 123
as steungewing 377, 398
bedinking van, deur die pedagogieker 94
belewing van 66, 272
betekenis van 51
bewerkstellig deur die opvoeder 56, 113
bewuste aangeleentheid 56
by die pasgeborene 66
dialoog ontstaan tussen opvoeder en opvoedeling 54, 75, 78, 112, 318
doel van 55–56
duur van 58
egte 272
eksistensiële 170, 272, 377
fenomenologie as ontmoeting tussen mens en wetenskap 245–246
gesagsmoment in 321
geslaagde 78–79, 82, 399
in die pre-morele fase 54
ingryping 53
kenmerke 56–57, 271
keuse en aanwending van bepaalde middele 53
meer as tydruimtelik-lyflike aanraking 54, 272
noodwendigheid van 53
normatief-normerende aangeleentheid 51
ontmoetend-eksplorerend
 as self-iemand-wil-wees 76
ontmoetende handeling
 pedagogiese gebeure as 82
ontmoetende syn 33, 65, 71, 153, 166, 318
ontmoetwordende syn 33, 51, 65–66, 71, 153, 166, 318
ontstaan van 60
paties-simpaties-normatiewe 75, 123
paties-simpatiese onderbou van 67

pedagogiese gebeure as 123
pedagogiese takt is nodig 53, 77
raak die kern van die persoonlikheidsstruktuur 53
rol van die opvoeder 51–52, 57, 75, 79
sinvolheid van 51, 398
situasieverandering by 51, 53, 111–112
tussen volwassene en kind 45, 53, 82, 111, 113, 157, 177, 270–271, 318
van omgang na ontmoeting 51, 111
vanuit die leefwêreld van die kind 71
verskil van kind tot kind 81
volwassene as bemiddelaar 51
voorbereiding vir 60
voorwaardes vir geslaagde 53, 55, 60, 113, 318
wesenslike van 60
wil-ontmoet-wordende syn 33, 318

ONTOLOGIE

ontologiese agtergrond by die fenomenologiese werkswyse 135
ontologies-aksiologies-eties-normatief-normerende opset van die pedagogiese
gebeure 49
ontologiese kategorie
eksentrisiteit 267
eksistensie 267
ongeslotenheid 267
persoonwees 267
sedelike selfbewussyn 267
skeppingsbeginsel 267
toekomstigheid 269
transendensie 267
verantwoordelikheid 267
vryheid 267, 285
wetsidee 267
ontologiese status van die pedagogiese 314
ontologiese trits
antropologiese fenomene in hulle ontiese gefundeerdheid 315

dra die totale pedagogiek 315
en 'n bepaalde lewensopvatting 327
fundering 361
ontologiese uitspraak
kind verraai eksistensiële nood aan die volwassene 48, 252
LANGEVELD 47, 252
wil-self-iemand-wees 47, 252–253
ontologiese synskategorieë 159, 165
ontologiese verantwoording 17, 159
tweerigtinggebeure 252
van die mens 314, 324, 328
verband met die wysgerige antropologie 135

OPENHEID

kyk ook ongeslotenheid
as betrokkenheid by 15
as ontisiteit 244
begroning van die pedagogiese gebeure 227
menslike kenmerk 29, 227
met-vryheid-as-die-moontlikheid-om-anders-te-kan-word-en-wees 34

OPVOEDLING

kyk ook kind; volwassene-wordende
antwoord op oproep 69
beleding van behoorlikheidseise 79
beroep op 69
dankbaarheid teenoor opvoeder 79
dialoog tussen opvoeder en opvoeding 78
handelingstrukture 63, 69
karaktervorming van 120
keuses van 63
lyflikheidsveranderinge by 78
openbaar dianmiek teenoor omringende werklikheid 51
oproep aan volwassene 69
sedelike beoordeling deur 79
verandering-met-die-oog-op-die-verbetering van 63, 115

OPVOEDER

- aandeel aan die menswording van die opvoedeling 57
- afkeuring deur 52–53, 76
- as aktiewe deelnemer in die opvoedingsituasie 118
- as gesagsdraer 53
- as sedelik-volwaardige persoon 57
- bemoeienis met die opvoedeling 56–57, 189
- benaderingswyse van 77, 189
- beoog verandering by die kind 56, 76
- betrokkenheid by die opvoedingsituasie 61, 75, 164, 269, 314
- bewerkstellig die ontmoeting 56
- bewuste optrede van 56
- eise aan 58, 60
- gedreweheid om te help 58, 60, 76, 111–112, 320
- goedkeuring deur 52, 78–80
- in die praktyk 31, 45, 51, 189
- ingryping deur 53
- instemming deur 52
- keuse van opvoedingsmiddele deur 57, 84, 86
- keuses van 57, 116
- kinderleier 31
- kommunikasie met die volwassene-wordende 54, 78
- lewensopvatting van 117, 127, 207, 312, 330
- oorbodigwording van 86–88, 324, 337
- opsetlikheid van 57–58
- rangorde van waardevoorkeur van 118, 189
- rol van 51–52, 60–61
- sedelike waardebeplanning van 52
- soorte 31
- steungewing deur 53, 55, 57, 60, 67, 78, 87, 111–112, 158, 265, 271, 273, 277,
281, 314, 318, 320, 329
- toerekeningsvatbaarheid van 57, 120
- vereistes vir ware 55–61
- verpligtende karakter van behoorlikheidseise 53, 76, 79
- werkwyse van 57

OPVOEDKUNDIGE MIDDELE

- aanwending van – tot vorming 85
- as seleksie uit die produkte van die kultuurhistoriese milieu 85
- keuse van deur die opvoeder 57, 84, 86
- voorkeur vir bepaalde 85

OPVOEDING

- aanvangsmoment van 64
- antropologiese verskynsel 14, 21, 312
- as bewuste daad 52, 56, 82
- as handelingsgebeure 124
- as modus van menswees 19
- as oerintermenslike gebeure 130, 312
- as partikuliere aangeleentheid 204
- as persoons-persoons-verhouding 57, 86
- as praktyk 200, 204
- as vertrekpunt 27
- as voorwetenskaplike gebeure 123
- beantwoording van die noodhebbendheid aan die betekenis van gesag 285

COETZEE 87–88

opvoedingsdaad

- bestrewe van bepaalde waardes 204
- doelbewustheid van 176
- gesagsopvolging in die 65
- gronde vir 177
- ontmoetingsdaad as – 58
- opsetlikheid van 176
- opvoedingsfenomeen as – 177
- stelselmatigheid as kenmerk van 56, 176
- word uit ontmoeting gebore 56, 58

–doelstellinge

- bewuste 56
- fenomeen 13, 82, 95, 204, 250

ideologiese aangeleentheid 225
partikulariteit van 209–211
verskillende 176, 209
waardebepaling van 57
doel 86, 176, 195, 209
en die ewige nood van die mens 209
en pedagogiek 99, 123
en vorming 86
filosofieë oor 19–20, 22, 125, 128, 148
FRÖBEL 38
gebeure *kyk* pedagogiese gebeure
gebied van 39
gesien van die kant van die opvoeder 80
handelingsgebeure 35, 86, 124
HOOGVELD 38
huislike 52, 56, 82
hulp
 kyk ook steungewing
 aan die kind 45, 55, 57, 60, 67, 87, 111–112, 158, 265, 271, 273, 277, 281,
 314, 320, 329
 paties-simpaties-normatiewe aangeleentheid 74
 vereiste vir 73
in sy georganiseerde opset 52, 56, 86
intra-humane relasie 35
LANGEVELD 14, 39
LIGTHART 80
middele 56–57, 60
noodsaaklikheid van 46
omgangsituasie van 39, 51, 58
ontiese gestruktureerdheid van 130, 311
ontstaan uit omgangsituasie 51
oorbodigwording van die opvoeder 86–88, 200, 324, 327
pedagogies-gepreformeerde veld van 58

praktiese aard van 124

praktyk

- antropologies-aksiologies-ideologiese grondslag van 349

 - en die aksiologie 178

 - en die lewensopvatting 95, 176, 219

 - grondslag van 349

 - ontvouing van 'n bepaalde praktyk 124

 - verskillende denkbeelde oor 176

RAYMONT 87

relasie 82, 312

sedelike 195

steun: kyk steungewing

term 30

universele ervaringsfeit 18, 204

universele gebeure 82, 204

verantwoorde opvoeding 86

verskil van onderwys 89

verskynsel van sien fenomeen

verwesenliking van waardes 206, 208, 312

wet; eerste 57

OUER

kyk ook moeder en vader

gesag van behoortlikheidseise 345

ouer-kindverhouding 40–41, 45

verpligtinge teenoor die kind 94

2.2.15 P

PAEDAGOGICA PERENNIS

afbraak van 306

geleë in die ontisiteit van die gebeure 308

lewensopvatting, – van 312, 327

noodroep, van 'n kind, geleë in 314

oersuiwerheid gereflekteer in die eidos-openbarende 314

Rooms-Katalisisme, beoefening van 312

tot spreke bring van 325

verpligtende karakter van 308

vraagstuk van 314, 327

PASGEBORENE

belewende syn 66

beleving van totale verlorenheid 66

dialogoervoering 66

hunkering na geborgenheid 66, 278

oproepende syn 66

PATIESE

implementeer die gnostiese 70

iniseer die gnostiese 70

normatiewe ingesteldheid van die kind 71, 75

simpatiese opset 66–67

simpaties-normatiewe opset 75, 81

sinbeleving 70

PEDAGOOG

kyk opvoeder

PEDAGOGIEK

algemene teoretiese 123

ander benaminge 122–123

antropologiese 136

bedinking aan die hand van kategorieë 305

begripsverklaring 122

beoefenaars van 77, 92, 95, 233, 298, 305

besegging van 258

beskrywende wetenskap of voorskrywende wetenskap 76, 92, 96, 299, 328

bestaansreg van 120, 298–301

betekenis van die fenomenologie vir 233, 240

COETZEE 205

DEWEY 205

dinamies-eksistensiële-normatiewe wetenskap 114, 299

dubbele synshoedanigheid van 108, 123

essensie-pedagogiek 240, 311

fenomenologies-georiënteerde 155, 240, 250, 290

formele wetenskap 96
fundering van 258
geen normerende wetenskap nie 114, 126–127, 299
HERBART 205
KERSCHENSTEINER 205
KOHNSTAMM 110, 205, 298
kriteria van 76, 258, 299
kritiese refleksie 19, 326, 372
LANGEVELD 124
lewensopvatting en – 117
lewenswaarde van 116, 119
LOCH: verhouding pedagogiek-antropologie 137
LOCKE 205
MESSER se “waarde-pedagogiek” 128
normatiewe wetenskap 115, 298
nut van die studie van pedagogiek as sisteem 117
oerfeite van 47, 169
ondersoekgebied van die pedagogiek 76, 96, 138, 297, 299, 305
onderskei hom van alle ander vakwetenskappe 108, 300–301
onderskeiding tussen praktiese en teoretiese pedagogiek 124–126
ontleding van die opvoedingsituasie 116–117, 125
ontstaan in eksistensiële konkreetheid 112
outonomie van 138, 258, 262, 290, 297–305, 307, 313
pedagogies aanvaarbare keuses vir 116
praktiese karakter van 125–126, 301
prinsipiële 122, 124, 136
 kyk ook prinsipiële pedagogiek
regionale antropologie 170
SCHOEMAN: verhouding pedagogiek-antropologie 137
selfstandigwording van die 95, 290, 298, 300
situasiegerigte wetenskap 92, 112, 114, 124–125
sistematiese besinning oor waardes 206
SPRANGER 205
STRASSER 126, 128, 304

teoretiese 123, 125
teoretiese onderbou van 117–118, 120, 123, 208
teorie oor opvoeding 32, 110
toepassingsmoontlikhede van 111, 118–119, 301
universaliteit 326
verband met die wysbegeerte 129, 134, 205
verhouding pedagogiek-antropologie 136–137
verhouding tot opvoeding 110
verhouding tussen teoretiese onderbou van – en praktiese toepassing uit 76,
114, 124
vernihilisering van 260
vertrekpunt van 120, 136, 298–301
voorskrifte van – in die aktuele situasie 76
voorskrywende wetenskap of beskrywende wetenskap 76, 92, 96, 299, 328
vraagstukke van 76, 95
waarde-pedagogiek 128
wetenskaplike dissipline 95, 372
wetenskap van 'n besondere vergestaltingswyse 126, 301

PEDAGOGIESE BEMOEIENIS

normatiewe en normerende aangeleentheid 276
partikuliere aangeleentheid 189
prospektief 270
toelaatbaarheid van 318
van 'n volwassene met 'n nog-nie-volwassene 269, 318

PEDAGOGIESE DENKE

egte 21, 276, 293–295
fenomenologies-georiënteerde 312
krities-verantwoordbaar 261
pedagogiese kategorieë 21, 256, 276, 311

PERQUIN 295

steungewing aan die kind 277

PEDAGOGIESE FENOMEEN

fundering 209
kenmerke 34–61

onderskeiding van die nie-pedagogiese 226

STRASSER 244

struktuurvoorwaardes 34–61

vertrekpunt van die pedagogiek 120

wese van 54, 308

PEDAGOGIESE GEBEURE

kyk ook opvoeding

aanvangsmoment 64, 253, 375–377

aard 13, 34, 68, 133, 135, 157, 160, 171–172, 228, 251, 264, 266

aksiologies-ideologiese momente 135

aktualiteit 323

algemeengeldighede 64–65, 404

algemeenhede 64–65, 404

antropologiese gegewene 134–135, 157, 315, 361

antropologiese vraag 138, 411

antwoordende-sig-verantwoordende gebeure 49, 226, 228, 264, 284, 318

beantwoording van die kinderlike noodroep 49, 68, 73, 173, 226, 253, 265, 404

beoordeling 26, 127

beskrywing van 68–69, 126

betrokkenheid, subjek-medesubjek 82, 134, 157

by-en-met-die-ander-wees 226

kyk ook omgangsituasie

Calvinistiese gesigspunt 346

dialektiese gebeure 226, 253, 264, 313

dressuur, verskil van 65, 67, 377

dubbele werklikheid van 108, 123, 223, 226, 366

egte 15, 49, 64, 67, 109, 228, 314, 318, 323, 346, 375

eksistensiële ontmoeting as 123, 157, 171, 251, 273, 320

erflikheidsfaktore by 380–381, 387

essensie 138, 169, 171, 226, 318

eties-interpersonale gebeure 81

fenomenologiese analise van 96, 251, 315, 328

fenomenologiese deskripsie 314

fundering 49, 157, 160, 169, 173–175, 227, 318, 342–348

funksie van 182

geen vanselfsprekende gebeure nie 81, 136

geen werktuiglikhede van blind-gedetermineerde aard nie 133, 323, 332, 369

gesag in die 285, 321, 348–351

gesagsopvolging 65, 376

gesitueerdheid, konkrete binne 'n sosiaal-kultureel-historiese milieu 328

goedkeuring 74, 127

gnostiese, aandeel van 65, 70, 376

grense 65, 362–363, 373–377

handeling in die 112, 132, 226

HOOVELD 375

in-die-tyd-wees 226

in-die-wêreld-wees 226

inisiëring van 74, 136, 160

intensionaliteit 251, 254

kenmerke 34–61, 81, 109, 126, 132–133, 171, 173, 252, 264

keusewysiging by die opvoeding 182

koëksistensiële gebeure 81, 320

kompleksiteit van 123

kommunikasie as kernmoment van 65, 73

kultuurvorming as 337–341

LANDMAN 373

LANGEVELD 64–65, 375

medemenslike gerelationeerde 226

menslike gebeure 13, 34, 68, 133, 135, 157, 160, 171–172, 228, 251, 264, 266,
323

moontlikheid van 361–362, 371–373

naturalistiese kyk op 135, 332, 366

noodsaaklikheid van 329, 330–332, 342

noodwendighede 64

norme, konfrontasie met 74, 126–127, 132–133, 226, 369, 408

normsentriese gebeure 133, 136, 320, 323

omgewingsfaktore by 380–387

onherhaalbaarheid van 68

- ontmoetende-ontmoetwordende gebeure 68–69, 135, 251, 253, 264, 313, 376
- ontmoeting, eksistensiële 123, 157, 171, 251, 273, 320
- kyk ook ontmoeting*
- ontstaan 226, 228, 273
- ontiese gestruktureerdheid 135–136, 160, 252–256, 276, 285, 307, 325, 328
- ontoelaatbare 49, 332
- ontologiese verankering 228, 251, 284, 314, 325
- ontologiese verantwoording 136, 169, 251
- onvoorspelbaarheid van 68, 81, 276
- ontvouende gebeure 68–69, 132, 170, 313
- ontvouiing van die mens 64, 68, 81, 132, 170, 228, 307, 313, 323
- patiese, aandeel van die 70, 376
- paties-simpaties-normsentryiese gebeure 68, 81, 134
- pedagogiese kategorieë 265
- kyk ook pedagogiese kategorieë*
- pedagogiese kriteria 46, 109, 258, 316, 327
- kyk ook pedagogiese kriteria*
- pedagogiese vraag oor 182
- persoonsvorming 65
- relasies in 132, 135, 226, 252
- religieus-antropologiese gronde vir 342–348
- roepende en antwoordgewende gebeure 66, 68, 226, 264
- roepende-antwoordende-oproepende-selfantwoordende gebeure 134, 175,
 226, 264
- roepende-beantwoordende gebeure 49, 68, 173, 226
- roepende-oproepende gebeure 49, 134, 170, 173, 226, 264, 313
- self-moet-handel as 47, 134, 170, 253, 265
- sielkunde en 355–356
- sin van 395, 398, 402–403, 406, 418, 424
- situasiegerigtheid van 112
- steungewing as 67, 73, 111–112, 127, 136, 158, 171, 226, 264, 266, 314, 318,
 320, 324, 377
- struktuur 14, 34, 135, 226, 251–252, 313
- struktuurvoorwaardes 34–61, 109, 126, 132–133, 171, 173, 226, 252

taalbegrip as voorwaarde vir 64, 376
teëstellinge in 62–63, 73
universele verskynsel 25, 189, 361
VAN PRAAG 395
verintellektualisering van 65, 376
verloop van 68, 82, 126, 226, 228, 273
versorging; verskil van 334
volwassene in 47, 50, 54, 67, 132, 226, 312, 317, 406
kyk ook opvoeder
voorbereidende stadium van 65, 375–376
voorwaardes vir ontstaan 34, 62, 253, 313, 363
voorwaardes vir verloop 34, 62, 313
voorwetenskaplike gebeure 82, 251
vorming; verskil van 370
waardestrewing 189
wat is 68, 81, 112, 126, 132, 157, 226, 264
werklikheid, dubbele 108, 123, 223, 226, 366
wesensmoment van 74, 111, 138, 171, 182, 226, 253, 318
wesensvraag van 138, 169, 171
wording betrokke by 133, 264

PEDAGOGIESE GEPREFORMEERDE VELD

aktualisering van 58, 77–78, 82
eise aan opvoeder 58
eksistensieel-eties-normatief-normerende gebeure 285

LANGEVELD 45

opvoeder 45, 287
universaliteit 313, 327
verwagende moeder staan reeds in__n tot haar ongebore kind 270
voorbereiding van 58

PEDAGOGIESE FENOMEEN

aangewesewees 45
bymekaarwees 51, 54
gerelationeerdeheid 34
gestruktureerdheid 14, 54

kenmerke 34–35, 45–46
LANGEVELD 14, 58–59
mede-menslike betrokkenheid 34
menslike gebeure 36, 55
metmekaarwees 40, 51
omgangsituasie 35, 40, 51, 53
ontmoeting 51–52–56
situasieverandering 45, 55, 58–59
suiwerste vorm van 53–54

PEDAGOGIESE HANDELING

in die pedagogiese situasie 114–115
pedagogies aanvaarbare 115
verantwoording van 115

PEDAGOGIESE IMPERATIEWE

kyk ook pedagogiese kriteria
soos verwortel in die ontisiteit van die pedagogiese gebeure 307

PEDAGOGIESE KATEGORIEË

agtergrond 267
algemeengeldigheid 98, 258, 327
andersheid 262
bedinking aan die hand van 21, 26, 256–257, 276, 305–306, 311
deskriptief-onderskeidend 258
egte 264
eiesoortigheid 262
eksplorasië 280
fundering 46, 98, 256, 259
lewensopvatting en 26, 97–98, 264
naturalisties-georiënteerde biopsigologie 277
noodwendigheid 98, 258, 327
normatiewiteit 274
ongeslote gesitueerdheid 276
ontmoeting 271
ontologiese verantwoording van 97–98
ontwerp van 259, 267, 277, 306, 315, 327

outonomie van die pedagogiek 306
pedagogiese toelaatbaarheid; beoordeling van 26, 257
PERQUIN 291
prinsipiële pedagogiek, kern van 256
simpatieke gesagsleiding 284
taal as 264
toekomstigheid 269–270
veilige ruimte 277
verwagting 266–269
volwassenheid 287

PEDAGOGIESE KRITERIA

aanwending 21, 96, 316
aard van 97
algemeengeldigheid 98, 285, 316, 325, 327
behoorlikheidseise 323
behoort-te-wees-as 322
beoordeling van die aktuele gebeure deur 97, 258, 290, 306, 315, 325, 327
dankbaarheid 319
fundering 94, 96, 98, 256, 306, 316–317, 325
geborgtheid 318
geldigheidskarakter 46
lewensopvatting, bepaalde 316, 327
menswees 317
noodroep van die kind 317
noodwendigheid van 98, 258, 316, 325, 327
ontiese fundering 98, 257–258, 290, 316, 325, 327
ontwerp 21, 94, 96, 256, 306, 315, 325, 327
pedagogiese gebeure 109, 124, 316, 327
pedagogiese kriteria, bepaalde 317–325
pedagogiese toelaatbaarheid 32, 98, 124, 257–259, 316, 327
prinsipiële pedagogiek 256
self-iets-moet-doen 321
simpatieke gesagsleiding 321
vryheid, verowering van 324

PEDAGOGIESE NORME

kyk pedagogiese kriteria

PEDAGOGIESE SITUASIE

analise 113

deurdenking 113

egte 76

handelingsmoment in 114–115

LANGEVELD 113

lewensopvatting in 119

omgangsituasie en 40

ontstaan van 56

pedagogiese aanvaarbare handeling in 115

simpatie met opvoeding in 76

verandering in 115

voorwetenskaplike gebeure 119

PEDAGOGIESE STRUKTUURVOORWAARDES

algemeengeldigheid 62

beskrywende ontleding van 62

daarheid 62

formele karakter van 62

noodwendigheid van 62

ontiese fundering 62, 252

PEDAGOGIESE TAKT

ingryping, voorwaarde vir 53

ontmoeting

 voorbereiding tot 77

 voorwaarde vir geslaagde 53

PEDAGOGIESE TEREKWYSING

pedagogiese bemoeienis as 270

prospektiewe aangeleentheid 270

tug 270

vermaning 270

waarskuwing 270

PEDAGOGIESE TOELAATBAARHEID

- aanwending van pedagogiese kriteria 98, 124
- afkeur 324
- geleentheid-om-onder-simpatieke-gesagsleiding-self-iets-te-doen 322
- goedkeuring 324
- GOETHE 323
- kriterium van behoort-te-wees 322
- norme 127, 323
- ontoelaatbaarheid 322, 324
- opvoedingsgebeure 125, 322–323

PEDAGOGIESE VERWAARLOSING

- kinderellende van 49
- verwerping van die noodroep van die kind 49

PEDAGOGIESE WETENSKAPSBOEFENING

- aan die hand van pedagogiese kategorieë 259
- ARISTOTELES 100
- fenomenologie as essensie van 232
- kritiese dwarskyker op 49
- lewensopvatting, bepaalde 95, 100, 105, 131
- ontoelaatbare praktyk 260
- oogmerke 100
- teëstellinge, bestudering van in pedagogiese gebeure 62
- vertrekpunt 246
- verabsoluttering 260
- voorwaarde 246
- wat is 241, 259, 312

PEDOSENTRISME

- verwerping van 50

PERSOON

- kyk* ook mens
- Angetönte verdienkömen 166
- begripsverklaring 351
- draer van waardigheid 166
- individue – as 164

is tot beluistering instaat 166

kan verstaan 166

LANGVELD 65

ontologiese kategorie 165

persoon-in-funksie 166

persoonwees 164, 167

struktuur 53

synde-in-ongeslotenheid 166

vorming, as egte opvoeding 65

PRAKTYK

afgodiese 195

begrip 99

bepaalde 94–95, 99, 254

 uitbouing van 'n bepaalde 148

fenomenologiese besinning oor 254

lewensbeskouing, – gee gestalte aan 'n bepaalde 200, 210, 219

opvoeding as 91, 189, 200

pedagogiese 125, 210

STRASSER 125

terrein 94

teorie en 107, 125, 254

verskillende 97, 99

PRINSIPIËLE PEDAGOGIEK

antropologie en aksiologie rig die 178

begripsverklaring 122, 130

benaminge, verskillende 124, 126, 128–130

bestaanswyse van die mens en – 223–224, 366

egte 124

essensie-openbaring 26

essensie-pedagogiek 240

fundering 17, 176, 361

gebied 15, 222

menskundige wetenskap 176

natuurwetenskap en 344

nie voorskriftelik nie 195, 200, 208

noodsaaklikheid van die opvoeding en 348
onties gegewene 16
oerstrukture 26
outonome wetenskap 46
opvoeding en 99, 123, 189
problematiek
kernproblematiek 49, 308
kroonproblematiek 49, 308, 390, 396
vraende-roepende en antwoordende-beantwoordende gebeure as kernproblematiek
 van 49, 175
radikale deurdenking 19, 98, 361
regionale antropologie 136–137
strukture 17, 19, 26
taak 195, 223
verantwoording
 kritiese 16, 19, 124, 130
 metodologiese 16
 ontologiese 17, 130
vertrekpunt 16–18, 98, 123, 134, 136, 179, 361
waardes, gemoeid met 189–190, 194, 198–199
wysbegeerte, verband met 190, 208

PROLEGOMENA

termverklaring 121, 130
vooropmerkinge 15

PROSES MATIGHEID

biologiese aanpassingsnoodsaak 33
evolusionisties-naturalisties-biologisties 36, 172
op nie-menslike vlak 29
werktuiglike 72
wording en 36, 72, 172

2.2.16. R

RELASIE

kind-volwassene 30, 53
mondigwordendes 38, 82

opvoedings 82, 312
ouer-kind 40–41, 45
pedagogiese gebeure 132, 135, 226, 252
roepende-antwoordende 50

2.2.17. S

SCIENTISME

empirisme as vorm van 231
intellektualisme as vorm van 231
lewensvisie 243
ontstaan 231
teorie 231
uiting van 'n verwilderde objektiwiteit 246

SEDELIKE IMPERATIEWE

kyk ook norme
KANT 199
opeisende krag van 36, 199, 273
teëstellende opset van 74

SEDELIKE SELFSTANDIGHEID

aanvaarding van verantwoordelikheid 37, 50, 60
omgangsituasie 37, 52
ontmoeting en 60
pedagogiese gang van 50
personale volwassenheid 37
toerekeningsvatbaarheid 37, 183

SEDELIKHEID

aanvang van die naïef-sedelike fase 54
kennis van 346
maatstawwe vir 74
sedelike wese, die mens as 365

SELF-ANTWOORDGEE

aan die eise van eie bevraagtheid 50
in die pedagogiese gang 50, 69
van die volwassene 227

SELF-BEWUSSYN

as behoortheidsbewussyn 168, 269, 367

SELFHANDELING

antwoord op 'n oproep 69, 170

ontvouting van kinderlike syn 170

sigselfverantwoording 69, 170

SELF-IEMAND-BEHOORT-TE-WEES

wese van opvoeding 373

SELF-IEMAND-WIL-WEES

kind wil 47–48, 76, 81, 172, 373

LANGEVELD 47, 373

onderwegwees as 76, 172, 252, 265, 268, 270

ontmoetend-eksplorerend 76

ontologiese uitspraak 47

synswyse van die kind as mens 47

SELFOPVOEDING

aanvangsmoment 374

invloed van 371–372

SIMPATIEKE GESAGSLEIDING

kyk Gesag

SIN

belewing 67, 161

geborgenheid as 67

deur die kind 75

lei tot singewing 75, 161

patiese 70

verband met eksistensieel-normatiewe 67

verklaring van 67

gewing 75, 161

wêreldontwerp deur die mens 161

volheid 67

SITUASIE

antropologiese omskrywing 151

gerigtheid 92

mens in die wêreld 151, 162
omskrywing van 72
rigtend 92
verandering deur die kind 72

STEUNGEWING

aan die kind deur die opvoeder 45, 55, 57, 60, 67, 87, 111–112, 158, 265
271, 273, 277, 281, 314, 318, 320, 329
doel 57, 158, 270, 275
eg-pedagogiese, verklanking van 67, 318
essensie van eksistensiële ontmoeting 265, 270, 273, 377
gedreweheid tot 58, 60, 111–112, 320
kategorie 264
normsentriese aangeleentheid 320
pedagogiese toelaatbaarheid 302
oproep tot self handel 158, 281
toekomstigheid 270, 329
selfverantwoording 171, 281
skuldaanvaarding 55
steungewer vereistes aan 171, 277
verantwoordelikeitsaanvaarding 55, 329
verskil van hulp 265

SUID-AFRIKAANSE “PEDAGOGIESE” DENKE

historiese agtergrond 23
vertrekpunt 22

STRUKTUUR-IN-FUNKSIE

handelingstrukture 63
mens 36
struktuurvoorwaardes 63

SYNSOPENHEID

kind, van die 47, 69, 171, 173, 227, 265, 268, 276, 363
menswees van 69, 155, 158, 160, 162–163, 175, 181, 187, 193, 227, 254, 266,
269, 274, 285, 314, 316, 324, 331, 363
pedagogiese gebeure 69, 267
synsfeit 244, 267

SYN VAN DIE KIND

- kyk* ook kind
- aanvaarde 66, 271
- afwagtende 48
- beveiligde 66
- Dasein 70, 277
- inisiërende 66, 136, 160
- noodroepende syn 48–49, 60, 172, 253, 265, 284
- oersynsgerelationeerde 33, 71, 265
- onderwegsynde 36, 76, 80, 136, 172, 226–227, 265, 317
- ontvouende 170
- oproepende 48, 172, 265
- paties-simpatiese 66
- roepende 48–49, 51, 172–173, 265, 268
- roepende na 'n volwassene 42, 51, 172–173, 268, 314, 397
- steunbehoewende 43–46, 60, 124, 172–173, 266, 314, 316, 332, 335, 397
- synde-in-openheid 47, 69, 171, 175, 252
- syn van die 33, 47–48, 66, 69–70, 72, 94, 170, 271, 332, 363
- uitsigselftredende 71
- verbondenheid met ander syndes 71
- vraende 48, 332
- wil-ontmoetwordende syn 48, 66, 71, 172–173, 253, 333, 361

SYN VAN DIE MENS

- kyk* ook mens
- afhanklikheid 174
- antwoordende 50, 175
- bevraagde 50, 175
- Dasein 151, 248
- dialog-dialekties 250, 273
- onderwegwees 168, 174, 178, 281, 331, 363
- ongeslotenheid 69, 155, 158, 160, 162–163, 175, 181, 187, 193, 227, 254, 266,
269, 274, 285, 314, 316, 324, 331, 363
- ontmoetende 9, 151, 153, 268, 273
- ontmoetwordende 140, 153, 268, 273

ontvouing van 36, 193, 315

roepend-antwoordend-oproepend-selfverantwoordende syn 175, 273

sigsselftransenderende 273

steunbehoewende 56, 314, 316, 328

synde van die syn 158, 160, 248

synsvorm van 164, 170, 229, 366

2.2.18. T

TAAKKARAKTER

mens se 64, 150, 159, 163–164

ontologiese kategorie 159, 163

TAAL

kommunikasie-middel 65

pedagogiese gebeure 65

voorwaarde vir egte pedagogiese gebeure 64

TOEREKENINGSVATBAARHEID

opvoeder 29, 37, 57, 120

TOEKOMSTIGHEID

ook in-aantog-synde, prospektiwiteit, vorentoe

in-genormeerdheid 275–276

kindwees 47

ontologiese kategorie 269

pedagogiese verband 269

2.2.19. U

UMWELT

dierlike 283

menslike 353

invloed op die mens 382

2.2.20. V

VADER

Beets 279

rol van die vader as skepper van vertroude ruimte 279

VEILIGE RUIMTE

beleving van 281, 318, 377

kind se hunkering na 81, 271, 284, 318

ouers se aandeel 273, 279, 318

VAN DEN BERG, J.H. 279

waar die kind kan woon 273

waarborg van 283, 318

VEILIGHEID

geborgenheid as 67

kind se ervaring van 67

pasgeborene se hunkering na 66

volwassene as waarborg vir 49

VERTROUE

mens lewe uit 188

onvoorwaardelike 80

vertrouensaangeleenthede 188

VERWAGTING

medemenslike betrokkenheid 267

mens as verwagte moontlikheid 267

pedagogiese kategorie 267

swangerskap-in-verwagting 268

VOLWASSENE

kyk ook opvoeder

aanvaarding van die kind in nood 70, 111

antwoordende syn 134

bemiddelaar vir die nie-volwassene 51

bemoënis met dié nog-nie-volwassene 269

bestaanswyse, deurgronding van 124

betrokkene by situasieverandering 72–73, 111

deugoutomaat 62

geleidelike oortolliwording in die pedagogiese gang 50, 55, 69, 377

gesagsleiding 81, 285

instemming met gebeure 52, 80

moederlikheid 266

norme, aanwending 127, 133, 159

omgangsituasie 35, 70, 126

ontiese gestruktureerdheid 240

oproepende syn 134, 158
sedelike goed- of afkeuring 52, 70, 79, 126
sedelike-selfstandigheid 70, 132
skuldaanvaarding 55
steungewing aan die kind 70, 78, 111, 124, 127, 266, 284
teëstellende bewussynsfunksie by 74
verantwoordelikeitsaanvaarding 55, 70, 269
waardebepalend teenoor opvoeding 52

VOLWASSENHEID

betrokkenheid by wording 32, 252
biologiese rypheid 37
ekonomiese selfstandigheid 37
kategorie 287
kenmerke 65
kiesvermoe 37, 365, 386
normatiewe eise 51
sedelike selfstandigheid 37, 252
toekomstigheid 48
volwaardige 65
vordering op die pad na 50

VOLWASSENE-WORDENDE

kyk ook kind, opvoeding

VOLWASSEWORDING

geen prosesmatigheid nie 44, 68, 133
nie gerig deur natuurwetmatighede nie, 43, 68, 133
norme 133
personale aangeleentheid 84
selfhandeling van die kind 69

VRYPHEID

aandeel van – in die opvoeding 120
eise van volwasse vryheid 49
kenmerk van die mens 29, 162–164, 285
ontisiteit 285
ontologiese kategorie 159, 162–163

opvoeding se 378
pedagogiese kategorie 285
verowering van 163
vryheid-in-opdrag 163, 285
vryheid-tot-verantwoordelikheid 285

2.2.21. W

WAARDES

absolute 191–192, 196, 198
afgeleide 191, 196
ARISTOTELES 204
begripsverklaring 190
BENTHAM 204
ewolusionisties-biologies-pragmatiese beskouing oor 196
geestelike 193
geleidelike ontluiking van 195
GREEN 204
herkoms 195
HESSEN 191
indeling 190, 191–193
instrumentele 191
intrinsieke 191–192, 196, 198
invloed van 195, 206, 337
KANT 199
kernbron van 190
kultuurskeppende 337
leer van 189–190
lewensvereisende 193
lewensverpligtende 193
MARX 204
menslike bestaan gegrond op 197, 366
middellike 191
opeisende krag van 192, 206
opvoeding en 204, 337, 366

PAULSEN 204

PICCARDT 192

rangorde van voorkeur 15, 204

relatiewe 191, 196

religieuse 191

sedelike 191

SPRANGER 194, 201

status van 195, 198, 206

verskillende 183, 191–192, 194

vitale 193

VLOEMANS 195

waardekeuses 186–187, 195

waardetrits 191

waardevoorkeure 25, 60, 63, 113, 120, 188, 201, 205

WÊRELD

kyk ook *kind* en *mens*

beleefde 71, 161

bestaanswêreld van die mens 161

bestempelde 72

be-teken-de 161

betekenis-gekleurde 161

deur-leef-de 161

dialektiese beweging tussen mens en – 250

eiewêreld 162

HEIDEGGER 250

in-die-wêreld-wees 163, 226, 250, 253, 281

KANT 253

kind kies 'n 71

kind se in-diewêreld-synde-by-moeder-en-vader 277, 281

kind waag dit met die – 281

leefwêreld van die kind 71, 171, 227, 277, 281

medewêreld 163

mens in die 151, 161–162, 253, 276

omskrywing van 151, 161, 277

subjektiewe wêreld van die mens 161, 236, 244, 250

teenoorwêreld 71, 161, 250

wêreldontwerp 72–73, 161, 163, 167, 193, 274, 316, 335

wêreld-vir-ons 162, 250

wetmatighede 16

wêreld-oop 227, 281

wêreld-vreemd 227, 281

WETENSKAP

ervaringswetenskap 108

kritiese refleksie oor 19

LANGEVELD 106–107

neutrale 95

normatiewe 114, 127

normerende 127

ondersoek van verskynsels 24

kyk ook fenomenologie

partikuliere 27

praktiese 126

situasiegerigte 116, 125

situasierigtende 116, 125

suiwer 105, 107

toegepaste 105, 107

verantwoordbare wete 24, 107

vertrekpunt 25, 27

voorskriftelikheid 129

waarderingsvry 24, 101,105

wat is 100–102

WILSFUNKSIES

geraak deur ontmoeting 53

kern van die persoonlikheidsstruktuur 53

motiveer die denke 93

opvoeding en 365

WORDING

eksistensiële-normatiewe aangeleentheid 35

kenmerke 195

onderwegwees na volwassenheid 36, 76, 80, 136, 172, 226–227, 265, 317

ontologiese kategorie 159

waardes en 195

WYSGERIGE PEDAGOGIEK

kyk Filosofie van die opvoeding

2.3 Kommentaar

Uit hierdie tematologiese indeks blyk o.a. dat Oberholzer besondere waarde heg aan:

- (1) Die ontologies-antropologies-pedagogiese denkweg;
- (2) Die fenomenologiese werkwyse;
- (3) Die verhouding onties/ontologies;
- (4) Opvoeding as lewensopvatlike gemoedheid;
- (5) Wetenskap as bewussynsaangeleentheid;
- (6) Pedagogiek se relatiewe outonomie;
- (7) Leefwêreldlikheid van die Pedagogiek;
- (8) Behoorlikheidseise, waardes, norme;
- (9) Die menswording van die kind;
- (10) Die sin van pedagogiese kategorieë en kriteria;
- (11) Die pedagogiese essensies: gesag, geborgenheid, ontmoeting, openheid, steun-
gewing, noodbeleving.
- (12) Volwassenheid as opvoedingsdoel.

HOOFSTUK 3

INDEKS VAN VERWYSING NA PERSONE IN “PROLEGOMENA VAN ’N PRINSIPIËLE PEDAGOGIEK”

3.1 Inleidend

Ten einde die “skerpheid in die begryping van die outeur” verder te versterk, is ’n studie van die verwysing na ander denkers besonder waardevol. Die *hoeveelheid* van dié verwysinge kan ’n aanduiding wees van hoe sterk die betrokke outeur met ander denkers saamstem of verskil. Hieruit kan heldere afleidings gemaak word aangaande sy denke en denkgang.

Wat nou hier volg is ’n Indeks van Persoonsverwysinge: ’n Algemene Persoonsindeks waarin alle outeurs wat deur Oberholzer aangehaal is of na wie hy verwys het, opgeneem is; en ’n Besondere Persoonsindeks waarin aangetoon word teenoor watter outeurs Oberholzer goed- of afkeurend staan.

3.2 Die Algemene Persoonsindeks

Om tot beter ontsluiting van “Prolegomena” te lei, volg ’n alfabeties geordende outeurlys met ’n verklarende inskrywing by en ’n bladsyverwysing na die betrokke outeur se bydrae.

ARISTOTELES

geluk as die hoogste goed 204

BAKKER, R

algemene bedoeling van die fenomenologie: mens en wêreld hoort prinsipiëel bymekaar 249

BEETS, N

geen pedagogiese denke is moontlik vanuit ’n geslote sisteem nie 276

die rol van die moeder as pedagogiese persoon 279

die rol van die vader in die pedagogiese gebeure 279

BENTHAM

nuttigheid is die hoogste waarde 204

BUBER, Martin

die mens as ontmoetende en ontmoetwordende syn 140
magteloosheid van die mens in sy mag 207

BUYTENDIJK

kind as inisiatief van verhoudinge 71, 272
mensbegryping vanuit sy wêreld 248
mensbeskouing 157
omskrywing van die denkklimaat van die teenswoordige
fenomenologies-georiënteerde menskundige denke 156

BRUNNER, Emil

Protestants-Christelike lewensbeskouing 212

CICERO

Kultuur van die mens 340

COETZEE, J. Chr.

algemene teoretiese opvoedkunde 123
benoeming van die pedagogiek 123
idee van die Godgerigte mens deur opvoeding 205
onderskeid tussen vorming en opvoeding 87

DE BUSSY

die mens se wilslewe word deur waardebepalinge onderlê 184

DE HOVRE

“Pedagogiese-wysbegeerte” as benoeming vir die prinsipiële pedagogiek 129

DESCARTES

die denkende ek 234
filosofie van 234
ontken die natuurlike leefwêreld 154

DEWEY, JOHN

leer van die sosiale bruikbaarheid 205
pedagogiese almagsleer 381

DIEMER, Alwin

Fenomenologie: ’n rig tot die sake self 230

FRÖBEL

opvoeding en die mens 38

GOETHE

hy wat die ander neem soos wat hy is, maak hom slegter as wat hy is
80, 323

GREEN

volmaaktheid as die hoogste waarde 204

HEGEL

gebruik die fenomenologie as vakterm om die weg te beskrywe waarlangs
die denke beweeg 234

HEIDEGGER

Mensbeskouing 150, 153

“Wenn kein Dasein existiert, ist auch keine welt da” 250

HERBART

leer van die sedelike vervolmaking van die individu 205

HESSEN

aanvaar vier volstrekke waardes 191

toepassingsprobleem van die pedagogiek 119

voorwaarde vir wetenskaplikheid is en bly begryping van iets 298

waardebewering deur die mens 186

HEYMANS

drie oortuiginge waarvolgens die mens die nodige vertrouwe in die sinvolheid
van sy bestaan kan hê 187

HOOGVELD

fenomenologiese benadering 292

grense van die opvoeding 375, 380

opvoeding in breë sin 38

opvoedingsrelasie tussen kinders 38

opvoedingsrelasie tussen volwassenes 38

sedelike selfstandigheid in die opvoedingsrelasie 38

HUSSERL

Die bewussyn as intensionaliteit 153, 155, 234, 236, 238

fenomenologiese reduksies 236–237

geestelike vader van die fenomenologie 233

leefwêreld 153, 245

uitgangspunt van die fenomenologie 234, 261

HUYGENS

sedelike selfstandigheid in die opvoedingsverhouding 38

JASPERS

tipologie van wêreldbeskouinge 203

vryheid en gesag 360

KANT

fundeer die waardes as groothede in die mens 199

gebruik die term fenomenologie as benaming vir 'n onderdeel van sy natuurfilosofie 234, 243

wat die mens moet doen om as mens gereken te word 253

KERSCHENSTEINER

die werkgemeenskap as arbeidsgemeenskap 205

KOHNSTAMM

Bybelse Personalisme 165

indeling van lewensopvattinge 409, 412, 417

opvoedingsrelasie tussen kinders 38

opvoedingsrelasie tussen volwassenes 38

pedagogiek en praktyk 110, 117

pedagogiek as wetenskap 110

pleitbesorger vir persoonlikheidsvorming 205

LAMBERT, J.H.

gebruik die term fenomenologie die eerste keer 234

LANDMAN, W.A.

die spesifieke menslike van die kind wat opvoeding moontlik maak 372–373

die wetenskaplikheid van die pedagogiek 372–373

LANGEVELD, M.F.

aanvangsmoment van opvoeding 65

analise van die opvoedingsituasie 113

benoeming van die pedagogiek 123

dressuur 65, 377

egte opvoeding as persoonsvorming 67

eksplorasië: die verhouding tussen die kind en die wêreld 282

geestelike hulpeloosheid van die kind 44

gesagsopvolging 65

grense van die opvoeding 65, 374–376, 380
grondstelling van 'n pedagogiese antropologie 138
kind wil-self-iemand-wees 47, 252, 282
konstruksie van 'n pedagogiek op fenomenologiese grondslag 233
mens as sedelike wese 365, 386
mens geen resultaat van – of meganisme nie 305
mens, aangewese op opvoeding 14, 47, 138, 292
mens voed op 14, 47, 138, 292
mens wil opgevoed word 14, 47, 138, 292
omsetting van omgangsituasie in 'n opvoedingsituasie 58
onderskeiding tussen teoretiese en praktiese pedagogiek 124
onontloopbaarheid van 'n kind aan 'n volwassene 47
opvoedbaarheid van die mens 374–375
opvoeding as ervaringsverskynsel 14
opvoedingsomgang: kenmerke 39, 44
opvoedingsrelasie tussen kinders 38
opvoedingsrelasie tussen volwassenes 38
persoonsvorming as egte opvoeding 65
praktiese en teoretiese denke 114
sedelike selfstandigheid in die opvoedingsrelasie 38
selfmakende vermoë van die mens 386
suiwer wetenskap 106, 109
teoretiese pedagogiek 123
toegepaste wetenskap 106
uitgangspunt van die pedagogiek 292
verintellektualisering van die pedagogiese gebeure 65
voorbereidende stadium voor opvoeding 64, 67
wat is wetenskap 106

LIGTHART, Jan

opvoeding 80

LOCH, Werner

verhouding pedagogiek-antropologie 136

LOCKE, John

idee van formele dissipline 205

LUYPEN, W.

die fenomenologie en die alledaagse ervaring 154

die fenomenologie: gevaar van subjektivisme en relativisme 247

MARX

verdedig die klaslose gemeenskap as die hoogste waarde 204

MERLEAU-PONTY

afwysing van die diktatuur van die absolutisme 248

MESSER, August

Waarde-pedagogiek as benaming vir prinsipiële pedagogiek 128

MEYER

beskouing oor die fenomenologie 230

kerngedagte van die fenomenologie 230

NIEBUHR

mensbeskouing 143

OLDEWELT

opvoedingsrelasie tussen kinders 38

opvoedingsrelasie tussen volwassenes 38

PAULSEN

plaas algemene geestelike welsyn as die hoogste waarde 204

PERQUIN

bouer aan die pedagogiek in terme van egte pedagogiese kategorieë 291

geleidlike loslating van die kind 41

fenomenologiese grondslag van die pedagogiek 233, 291

kind in nood 42

onderwysersamp 42

ouer-kind verhouding 45–46

ouerlike verantwoordelikheid 42

onontloopbaarheid van 'n kind aan 'n volwassene 47

prinsipieel-pedagogiese probleme 42

skadelike optrede teenoor die kind 41

PICCARDT

absolute waardes 192

PLESSNER

die mens is staanplekloos 168

kwalifiseer die mens as ope vraag 150

RAYMONT

opvoeding en vorming 87

ROMBUTS, Frater

afbraak van die paedagogica perennis uit eie geledere 233

SCHELLER, Max

die mens is 'n wese wat kan wil 181

ondeurgrondelikheid van die mens 140

SCHOEMAN, S.J.

outonomie van die pedagogiek 302

verhouding pedagogiek-antropologie 137

SCHWEITZER

eerbied vir die lewe as die hoogste waarde 204

SOMBART

mensbeskouing 145

SOMMERS, Elizabeth

die kind het gesag nodig 358

SPRANGER

propageer die idee van die kultuurmens 205

sentralisering van waardes 201

waardetipes van 194

STERN

wysgerige denke 165

STRASSER

betekenis van die fenomenologie vir die Europese psigologie 248

fenomenologiese verantwoording van die fundamentele pedagogiek 309

opvoedingsverskynsel 244

oor die term fenomeen 242

pedagogiese antropologie 310

pedagogiese praktyk en 'n wetenskap 125

VAN DEN BERG, J.A.

“Die mens is een dialoog” 156

die taak van die Fenomenologie 156

onderskeie rolle van vader en moeder as skeppers van veilige ruimte 279

VAN PRAAG

- kritiek teen LANGEVELD 38
- opvoedingsrelasie tussen kinders 38
- opvoedingsrelasie tussen volwassenes 38
- pedagogies gepreformeerde veld 58
- pedagogiese situasie: gevoelige moment van 58
- sin van die opvoeding 395

VLOEMANS

- waardes as sinervulling van die lewe 195

WATERINK

- kritiek teen die fenomenologiese grondslag vir die pedagogiek 233
- opvoeding en erflikheidsfaktore 381

3.3 Die Besondere Persoonsindeks

Die Besondere Persoonsindeks bestaan uit 'n alfabeties geordende outeurslys met 'n kwalifiserende inskrywing van die betrokke outeur se siening van 'n bepaalde saak. Oberholzer se standpunt oor elkeen van hierdie aangehaalde outeurs word soos volg aangedui: *Goedkeurend*; met of sonder voorbehoud en *Afkeurend*; met of sonder voorbehoud.

BAKKER, R.

Fenomenologie: algemene bedoeling van, mens en wêreld hoort prinsipiël bymekaar, 249

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

BARDNARD, J.S.

Toepassing van psigologiese, oorwegend psigologiese gegewens, 296

Afkeurend; sonder voorbehoud.

BARION

Wetenskap beoog wete ter wille van wete, 104

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

BEETS, N.

1. Geborgenheid: rol van die moeder, 279
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
2. Moeder: rol as pedagogiese persoon, 279
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
3. Pedagogiese denke: geen pedagogiese denke is moontlik vanuit 'n geslote sisteem nie, 276
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
4. Vader: rol as pedagogiese persoon: toekomsgerig, 279
Goedkeurend, sonder voorbehoud.

BEHN

- Die mens is 'n waarderende wese, 184
Goedkeurend; sonder voorbehoud.

BENTHAM

- Nuttigheid is die hoogste waarde, 204
Afkeurend; met voorbehoud.

BUBER, Martin

1. Die mens as ontmoetende en ontmoetwordende syn, 140
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
2. Magteloosheid van die mens in sy mag, 207
Goedkeurend; sonder voorbehoud.

BUYTENDIJK

1. Die kind as inisiatief van verhoudinge 71, 272
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
2. Mensbegryping vanuit sy wêreld, 248
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
3. Mensbeskouing, 156–157
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
4. Omskrywing van die denkklimaat van die teenswoordige-fenomenologies-georiënteerde menskundige denke, 156
Goedkeurend; sonder voorbehoud.

BRUNNER, Emil

Protestants-Christelike lewensbeskouing, 212

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

CICERO

Kultuur van die mens, 340

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

COETZEE, J.C.

1. Algemene teoretiese opvoedkunde, 123

Afkeurend; sonder voorbehoud.

2. Benoeming van die pedagogiek, 123

Afkeurend; sonder voorbehoud.

3. Idee van die Godgerigte mens deur die opvoeding, 205

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

4. Onderskeid tussen vorming en opvoeding, 87.

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

COUTURIER

1. Onvoltooibaarheid van die mens, 152

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

2. Situasië: wyse waarop die mens één is met die wêreld, 152

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

3. Totaliteit van die mens, 151

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

DE BROGLIE

Wetenskap is 'n waarderingsvrye aangeleentheid, 104

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

DE BUSSY

Die mens se wilslewe word deur waardebeplinge onderlê, 184

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

DE HOVRE

“Pedagogiese-wysbegeerte” as benaming vir die prinsipiële pedagogiek, 129
Afkeurend; met voorbehoud.

DE ROUGEMONT, D.

Mens en die wetenskap: die atoombom is nie gevaarlik nie;
die mens is gevaarlik, 103

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

DESCARTES

1. Die denkende ek en die nie-ek; 234–235

Afkeurend; sonder voorbehoud.

2. Filosofie, van, 234–235

Afkeurend; sonder voorbehoud.

3. Ontken die natuurlike leefwêreld, 154

Afkeurend; sonder voorbehoud.

DE VLEESCHAUWER

Rangorde van waardevoorkeur: die kultuurskeppinge van ’n volk verklank sy rangorde
van waardevoorkeur, 214–216

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

DEWEY, John

1. Grenslose pedagogiese optimisme: eventuele veranderbaarheid van die menslike
geaardheid as die hoogste grens van opvoeding, 388–389

Afkeurend; sonder voorbehoud.

2. Pedagogiese almagsleer, 381

Afkeurend; sonder voorbehoud.

DIEMER, Alwin

Fenomenologie: ’n rig tot die sake self, 230

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

DREYER, P.S.

Die mens is wese wat geskiedenis het en die mens is betrokke by die historiese verloop, 405

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

FRÖBEL

Opvoeding en vorming: die ganse lewe van die mens bestaan uit opvoeding, 38

Afkeurend; met voorbehoud.

GOETHE

Hy wat die ander neem soos wat hy is, maak hom slegter as wat hy is, 80, 323

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

HEIDEGGER

1. Mensbeskouing: verlos die mens van sy vernederdheid as objek en sy uitgelewerdheid aan 'n geslote sisteem, 150, 153

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

2. Die mens se oersynsgerelationeerdeheid met die wêreld, 250

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

HERBART

Leer van die sedelike vervolmaking van die individu, 205

Afkeurend;

HESSEN

1. Aanvaar vier volstreekte waardes, 191

Goedkeurend; met voorbehoud.

2. Toepassingsprobleem van die pedagogiek, 119

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

3. Voorwaarde vir wetenskaplikheid is en bly begryping van iets, 298

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

4. Waardebestrewing deur die mens, 186

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

HEYMANS

Die mens lewe uit vertroue: drie oortuiginge waarvolgens die mens die nodige vertroue in die sinvolheid van sy bestaan kan hê, 187

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

HOOGVELD

1. Die fenomenologiese metode bied aan die pedagogiek die moontlikheid om as outonome wetenskap gereken te word, 292

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

2. Grense van die opvoeding 375, 380

Goedkeurend; met voorbehoud.

3. Opvoeding in breë sin, 'n relasie tussen mondiges en onmondiges 38

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

4. Opvoedingsrelasie tussen kinders as nog-nie-volwassenes bestaan nie, 38

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

5. Opvoedingsrelasie tussen volwassenes bestaan nie, 38.

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

6. Sedelike selfstandigheid in die opvoedingsrelasie; die een kind kan nie die ander opvoed nie, 38

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

HUSSERL

1. Die bewussyn as intensionaliteit; 'n oopstaan vir die wêreld, 153, 155, 234, 236, 238

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

2. Fenomenologiese reduksies; fenomenologies en eidetiese, 236–237

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

3. Geestelike vader van die fenomenologie; uitgangspunt, 234

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

4. Leefwêreld; raaksien en sigbaarmaking van 153, 245

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

5. Terug-na-die-dinge; uitgangspunt van 234, 261

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

HUYGENS

Opvoeding: die een kind kan die ander opvoed, 38

Afkeurend; sonder voorbehoud.

JASPERS

1. Tipologie van wêreldbeskouinge, 203

Goedkeurend; met voorbehoud.

2. Vryheid en gesag: Komplementêre begrippe, 360

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

KANT

1. Fundeer die waardes as groothede in die mens, 199

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

2. Gebruik die term fenomenologie as benaming vir 'n onderdeel van sy natuurfilosofie, 234, 243

3. Wat die mens moet doen om as mens gereken te word, 253

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

KOHNSTAMM

1. Bybelse Personalisme 165

Afkeurend; met voorbehoud.

2. Indeling van lewensopvattinge 409, 412, 417

Goedkeurend; met voorbehoud.

3. Opvoedingsrelasie tussen kinders, p 38

Afkeurend; sonder voorbehoud.

4. Opvoedingsrelasie tussen volwassenes, 38

Afkeurend; sonder voorbehoud.

5. Pedagogiese praktyk en die pedagogiek: verhouding tussen pedagogiese teorie en pedagogiese praktyk, 109–111, 117

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

LANDMAN, W.A.

1. Die spesifiek menslike van die kind wat opvoeding moontlik maak, 372–373
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
2. Die wetenskaplikheid van die pedagogiek, 372–373
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
3. Soeke vanuit die pedagogiese na 'n begroning vir die pedagogiese in die antropologiese; 372–373
Goedkeurend; sonder voorbehoud.

LANGEVELD, M.J.

1. Aanvangsmoment van opvoeding, 67
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
2. Die opvoedingsituasie as menslik-eksistensiële relasie kan slegs adekwaat geanaliseer word op voorwaarde dat daaraan deelgeneem word, 113
Afkeurend; sonder voorbehoud.
3. Benaming – Teoretiese Pedagogiek, 123
Afkeurend; sonder voorbehoud
4. Dressuur; die voorbereidende stadium van egte opvoeding is nie een van dressuur nie, net maar die nog-nie aanwesigheid van die moontlikheid tot gesagsopvolging, 65, 377
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
5. Egte opvoeding as persoonsvorming, 67.
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
6. Eksplorاسie: uitgaan van die kind tot die wêreld teen die agtergrond van die veilige ruimte wat hom deur die volwassene gebied word, 282
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
7. Natuurlike en geestelike hulpeloosheid van die kind, 44
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
8. Gesagsopvolging en egte opvoeding: egte opvoeding begin wanneer by die kind die moontlikheid tot gesagsopvolging intree, 65.
Goedkeurend; met voorbehoud.
9. Grense van die opvoeding:
 - 9.1. Aanvangsgrens of Onderste grens, 65, 375–377
Die onderste grens word gestel op daardie moment waar daar van gesagsopvolging en taalbegrip sprake is.
Goedkeurend; met voorbehoud.

9.2 Geengrens of dooiegrens, 376, 379

Die grens van opvoedbaarheid lê dus daar, waar geen eie – al is dit uiters elementêr – morele lewe gewek kan word.

Goedkeurend; met voorbehoud.

10. Grondstelling van die pedagogiese antropologie: die feit dat die mens opvoed, opvoedbaar is en op opvoeding aangewese is, 47, 138
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
11. Eerste oerfeit; synsopenheid van die kind: die kind wil-self-iemand-wees; 47, 252, 282
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
12. Konstruksie van 'n pedagogiek op fenomenologiese grondslag, Waterink se kritiek teen die fenomenologie en Langeveld, 233
Goedkeurend; sonder voorbehoud t.o.v. Langeveld.
Afkeurend; sonder voorbehoud t.o.v. Waterink.
13. Die mens as sedelike wese bied die moontlikheid vir wils- en gewetensvorming, want die mens is instaat om 'n sedelike besluit te neem wat sy gedrag kan rig, 365, 386
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
14. Die mens is nie 'n natuurmeganiese ontwikkelingsprodukt of die resultaat van 'n biomeganisme en 'n sosiomeganiese ontwikkeling nie, 305
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
15. Mensbeeld: die mens is 'n wese wat opvoed, opgevoed word en op opvoeding aangewese is, 14, 47, 138, 292
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
16. Omsetting van die omgang – in die opvoedingsituasie en die ontstaan van die opvoedingsfenomeen, 58–59.
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
17. Onderskeiding tussen teoretiese en praktiese pedagogiek, 124.
Goedkeurend; met voorbehoud.
18. Onontloopbaarheid van 'n kind aan 'n volwassene, 47
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
19. Opvoedbaarheid van die mens 374–377
Goedkeurend; sonder voorbehoud.

20. Opvoeding as ervaringsverskynsel, antropologiese verskynsel, 14
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
21. Opvoedingsomgang: kenmerke 39, 44
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
22. Opvoedingsrelasie tussen kinders: die verskynsel van opvoeding word nie tussen kinders as nog-nie-volwassenes aangetref nie, 38
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
23. Opvoedingsrelasie tussen volwassenes: die verskynsel van opvoeding word nie tussen volwassenes onderling aangetref nie, 38
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
24. Persoonsvorming as egte opvoeding waarin gesagsopvolging een van die hoofmomente van alle opvoeding uitmaak.
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
25. Praktiese en teoretiese denke kan nie as twee afsonderlike en feitelik geskeie planete beskou word nie, 114
Afkeurend; sonder voorbehoud. (p. 123).
26. Sedelike selfstandigheid in die opvoedingsrelasie; die volwassene moet sedelike selfstandig wees om te kan opvoed, 37–38
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
27. Selfmakende vermoë van die mens; oorerwing en verwerwing: die mens is verantwoordelik vir wat hy self van homself maak met die aanleg en opvoeding wat hy ontvang het, 386
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
28. Suiwer en toegepaste wetenskap: die toepassing van wetenskaplike ontdekking is nie van die ontdekkinge afhanklik nie, maar van die mens of gemeenskap wat waardes huldig, 107
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
29. Uitgangspunt van die pedagogiek: die mens is 'n wese wat opvoed, opgevoed word en op opvoeding aangewese is; die opvoedingsverskynsel is primêr opvoedkundige handeling, 292–293
Goedkeurend; met voorbehoud.

LOCH, Werner

Verhouding pedagogiek-antropologie: die pedagogiek neem sy vertrekpunt in die antropologie, 136

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

LUYPEN, W

1. Die fenomenologie en die alledaagse ervaring: vernet teen die miskennings van die ervaring soos dit gegee is, 154
Goedkeurend; sonder voorbehoud
2. Fenomenologie: gevaar van subjektivisme en relativisme, 247
Goedkeurend; sonder voorbehoud.

MERLEAU-PONTY

Afwysing van die diktatuur van die absolutisme, 248
Goedkeurend; sonder voorbehoud.

MESSER, August

Waarde-pedagogiek as benaming vir prinsipiële pedagogiek, 128
Afkeurend; met voorbehoud.

MEYER

1. Fenomenologie: verwerping van objektivisme en die naturalistiese idee van 'n selfstandige bestaande wêreld, 230–231
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
2. Logos: nie die kunde van die fenomene nie, maar juis die te voorskyn bring van die logos in soverre ons ons rig op verskynsels, 230
Goedkeurend; sonder voorbehoud.

NIEBUHR

Mensbeskouing: die mens is gebonde aan en verbonde met die hom omringende nie-mensvormige werklikheid, 143
Afkeurend; sonder voorbehoud.

OLDENWELT

Opvoedingsrelasie: nie slegs beperk tot die relasie mondige en onmondige nie, 38
Afkeurend; sonder voorbehoud.

PERQUIN

1. Beoefening van die pedagogiek op fenomenologiese grondslag, 291
Goedkeurend; sonder voorbehoud.

2. Bouer aan die pedagogiek in terme van egte pedagogiese kategorieë, 291
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
3. Fenomenologiese grondslag van die pedagogiek, 233, 291
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
4. Geleidlike loslating van die kind, 41
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
5. Kind in nood: die volwassene se verantwoordelikheid teenoor die volwassene-wordende is 'n diepgewortelde drang in die bestaan van die mens, 42
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
6. Ouer-kind verhouding: wedersyds op-mekaar-aangewesewees van volwassenes en volwassene-wordendes, p. 45–46
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
7. Ouerlike verantwoordelikheid: elke kind in nood word ons eie kind, 42
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
8. Onontloopbaarheid van 'n kind aan 'n volwassene, 47
Goedkeurend, sonder voorbehoud.
9. Skadelike optrede teenoor die kind: voorbeeld ter verheldering van die drang om hulp te gee aan die kind; selfs tot nadeel van die kind, 41
Goedkeurend; sonder voorbehoud.

PLESSNER

1. Die mens is staanplekloos: as synde-in-ongeslotenheid is hy onderweg, 168
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
2. Kwalifiseer die mens as ope vraag: hy is taak, 150
Goedkeurend; sonder voorbehoud.

POTGIETER, F.J.

Historiese pedagogiek: die fenomenologiese ingesteldheid bring mee dat nuwe name gevind kan word aan die hand waarvan 'n herwaardering van die historiese pedagogiek kan plaasvind, 290
Goedkeurend; sonder voorbehoud.

RAUTENBACH, C.H.

Ontstaan van die Suid-Afrikaanse lewensopvatting, 217
Goedkeurend; sonder voorbehoud.

RAYMONT

Opvoeding en vorming, verskil.

Goedkeurend: sonder voorbehoud.

ROMBUTS, Frater S.¹

Verwysing na Perquin se beoefening van die pedagogiek op fenomenologiese grondslag, 233

Afkeurend; sonder voorbehoud.

SCHELER, Max

1. Die mens lewe uit sy wil: hy beskik oor die vermoë om “nee” te kan sê, 181

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

2. Die mens is ’n ondeurgrondelike wese, 140

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

3. Die vreugde van die wete om die wete, 106

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

SCHOEMAN, S.J.

1. Outonomie van die pedagogiek, 302

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

2. Die verhouding pedagogiek-antropologie, 137

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

3. Voorskriftelikheid van die pedagogiek: die wetenskaplike kan hom nie as wetenskaplike tot praktyk wend met die bedoeling om dit te laat gedy nie; wending tot die praktyk gee blyke van gehoorsaamheid aan eise van behoorlikheid wat beslis nie teoreties van aard is nie.

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

SOMBART

Mensbeskouing: die mens moet nie met die dier vergelyk word nie, p. 145

*Goedgekeur*d; sonder voorbehoud.

SOMMERS, Elizabeth

Die kind het behoefte aan gesag, 358

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

SPRANGER

1. Sentralisering van waardes, 201

Afkeurend; met voorbehoud.

2. Die sin van die opvoeding vir die idealisme, 420.

Goedkeurend; met voorbehoud.

STRASSER

1. Betekenis van die fenomenologie vir die Europese psigologie, 248

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

2. Fenomenologiese verantwoording van die fundamentele pedagogiek, 309

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

3. Opvoedingsverskynsel: dui in die eerste plek nie op 'n kenverhouding nie, maar poneer 'n sinsrelasie tussen mens en wêreld, 244

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

4. Die term fenomeen

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

5. Pedagogiese antropologie; 'n wysgerige beskouing oor die menswees as kind, 310

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

6. Pedagogiek is 'n besinning oor die juiste opvoedkundige handeling, 125–126

Goedkeurend; met voorbehoud.

7. Praktiese pedagogiek is 'n afgestemdheid op onmiddellike handeling, in sy voor-wetenskaplike opset, 126

Afkeurend; met voorbehoud.

VAN DEN BERG, J.H.

1. Die mens is 'n dialoog; hy verkeer steeds in gesprek met homself, met ander mense en met die dinge; met die wêreld om hom, 156

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

2. Die taak van die Fenomenologie: uiteensetting van die gesprek van die mens; die taak vind sy oorsprong in die menslike bestaan soos dit verskyn, 156
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
3. Onderskeie rolle van vader en moeder as skeppers van veilige ruimte, 279
Goedkeurend; sonder voorbehoud.

VAN PRAAG

1. Kritiek teen Langeveld se standpunt dat opvoeding slegs moontlik is in die relasie tussen mondiges en onmondiges; die terrein van die opvoeding is veel meer uitgebrei, 38
Afkeurend; sonder voorbehoud.
2. Opvoedingsrelasie tussen kinders: hulle kan mekaar opvoed, 38
Afkeurend; sonder voorbehoud.
3. Opvoedingsrelasie tussen volwassenes: volwassenes kan mekaar opvoed, 38
Afkeurend; sonder voorbehoud.
4. Pedagogies-gepreformeerde veld word geaktualiseer wanneer die opvoedingsfenomeen verskyn, wanneer omgangsituasie ontmoeting word, 58
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
5. Pedagogiese situasie: die groot probleem van die praktiese opvoeding lê in die aanvoel van die pedagogiese situasie, die gevoelige moment.
Goedkeurend; sonder voorbehoud.
6. Sin van die opvoeding: die herkenning van God se beeld in 'n mensegesig, 395
Goedkeurend; sonder voorbehoud.

VLOEMANS

Waardes is sinervulling van die lewe, maar ook rigtingwysers na 'n volledige ont-plooiing van die persoonlikheid, 195
Goedkeurend; sonder voorbehoud.

WATERINK

1. Kritiek teen die fenomenologiese grondslag vir die pedagogiek, 253
Afkeurend; sonder voorbehoud.
2. Opvoeding en erflikheidsfaktore.
Goedkeurend; met voorbehoud.

3.4 Kommentaar

Oberholzer staan goedkeurend teenoor skrywers wat:

- (i) die menslikheid van die mens nie misken nie;
- (ii) fenomenologie as ontologie bedryf;
- (iii) wetenskap ter wille van die wetenskap beoefen;
- (iv) die aksiologies-etiese beklemtoon;
- (v) die lewensopvatting sien as:
 - (a) belemmerd by die opvoedkunde,
 - (b) noodwendig by die opvoeding,
- (vi) soek na die pedagogiese begroning in die ontologies-antropologiese;
- (vii) die kindheid van die kind raaksien;
- (viii) wetenskaplike denke as kategorieë – aanwending sien;
- (ix) opvoeding sien as gerelationeerde (dialogiese) aangeleentheid;
- (x) Pedagogiek sien as outonome wetenskap met toepassingsmoontlikheid;
- (xi) die ontologies-antropologies-pedagogiese denkweg volg;
- (xii) die idee van die paedagogia perennis nie bedreig nie.

Oberholzer staan afkeurend teenoor skrywers wat:

- (i) naturaliste is;
- (ii) -ismedenke as wetenskap beskou;
- (iii) Pedagogiek as toegepaste wetenskap sien;
- (iv) verabsoluteer;
- (v) 'n karikatuur probeer maak van die fenomenologiese benadering;
- (vi) nie die grense van opvoeding raaksien nie;
- (vii) beweer dat opvoeding nie slegs moontlik is in die verhoudinge van volwassenes tot nie-volwassenes nie;
- (viii) nie die sin van die opvoeding ook as besondere lewensopvatlike aangeleentheid raaksien nie;
- (ix) in 'n Cartesiaanse dualisme verval;
- (x) blind is vir die feit dat outentieke pedagogiekdenke kategoriale denke is.

HOOFSTUK 4

ENKELE HOOFKSENTE UIT “PROLEGOMENA”

4.1 Inleidend:

Uit die betiteling van hierdie verhandeling blyk dat tweërlei beoog word:

Eerstens: ’n Tematologiese indeks moet opgestel word vir C.K. Oberholzer se “Prolegomena van ’n Prinsipiële Pedagogiek”. Dit is breedvoerig gedoen in hoofstukke twee en drie.

Tweedens: Enkele hoofaksente wat uit die “Prolegomena” blyk, moet bespreek word. Dit is op die volgende wyse gedoen in hierdie hoofstuk: Onder vier hoofstuk-opskrifte van die “Prolegomena” nl. dié van hoofstukke 1, 2, 4 en 5 is verwysings na die kategorieë onties en ontologies deur Oberholzer, aangehaal. Ná elke verwysing word dan kortliks kommentaar gelewer waardeur nie te kenne gegee word dat daar nou volledig uitsluitel bestaan aangaande Oberholzer se hantering van hierdie twee kategorieë nie. Hierdie twee kategorieë is geselekteer omdat dit deur die skryfster beskou word as twee besondere hoofaksente wat blyk by ’n bestudering van die Oberholzerse Pedagogiekdenke.

’n Ander rede waarom juis hierdie twee kategorieë as hoofaksente geselekteer is vir kommentaar, is omdat hierdie onderskeiding met sy besondere betekenis in die hedendaagse pedagogiekdenke die aandag vestig op die onderskeiding wat gemaak word deur dié Ontoloog van vandag nl. met sy Ontologiese Differenz.¹⁾ Die Heideggerse en die Oberholzerse onderskeidings in hierdie verband toon nie net Oberholzer se beïnvloeding deur Heidegger nie (selfs in so’n mate dat skryfster bereid is om Oberholzer ’n Heideggeriaan van formaat te noem), maar Oberholzer se insig in die betekenis wat hierdie onderskeiding het vir ’n werklik outentieke pedagogiekdenke. Dit beteken geensins dat dit by Oberholzer gaan om ’n blote toepassing van ’n bepaalde Heideggerianisme nie. Dit gaan veeleer om ’n sinvolle dialektiese gesprek van Oberholzer met Heidegger ten einde sy eie interpretasie van “onties” en “ontologies” in reliëf te plaas vir radikale aanwending in sy eie pedagogiekdenke wat op besondere wyse uitgebou is en word deur sy studente. In hierdie verband is die aanhaling uit Landman se werk wat hy opdra aan C.K. Oberholzer betekenisvol. In die opdrag in:

“Enkele aksiologies-ontologiese momente in die Voorvolwassenheidsbeleving”, N.G. Kerkboekhandel, Pretoria, 1970 kom voor: “Ons is besonder dankbaar vir die voorreg om studente te kon wees van ’n leermeester wat voortreflike wetenskaplike en hoogleraar is en wat helder en duidelik insien wat die diepere betekenis van Heidegger se stelling: “Ontologie is slegs as fenomenologie moontlik”, met die verdere implikasie “Fenomenologie is slegs as ontologie sinvol”, ook vir die menskundige vakwetenskappe”.

Bostaande beteken nou dat “onties” en “ontologies” nie bloot willekeurig geselekteer is om as hoofaksente te dien vir bespreking in die eerste gedeelte van hierdie hoofstuk nie, maar dat daar besliste redes voor bestaan.

4.2 Die aanwending van “onties” en “ontologies” in die uitleg van die opvoedingsgebeure en sy problematiek

4.2.1 p. 16–17 Ontiese gegewene

“Kritiese verantwoording is die beantwoording van die vraag na die waaruit van die gegewene as vertrekpunt, dus die soektog na die fundering van die uitsprake, die vraag na die oerevidensies, die in sigself rustende, die klaarblyke, die van niks anders afhanklike en tot niks anders herleibare nie. Die vraag hier gaan oor wat *onties* gegee is. Wat is dit wat in sy “issigheid” noodwendig en algemeengeldig so is?”

Kommentaar

Oberholzer stel *kritiese* ingesteldheid as kriterium vir wetenskaplikheid en sien dan krities o.a. as:

- (i) Verantwoording van vertrekpunt vir die denke,
- (ii) Soeke na fundering,
- (iii) Soeke na die ontiese.

Hierdeur verkry die begrip “krities” besondere nuwe inhoud.

Oberholzer interpreteer hier die begrip *onties* as:

- (i) oerevident,
- (ii) klaarblyklik,
- (iii) onherleibaar,
- (iv) noodwendig,
- (v) algemeengeldigheid.

In die lig hiervan kan gesê word dat wetenskapsbeoefening die denkende soeke na die ontiese behels. Die pedagogies ontiese is die essensieël pedagogiese en Pedagogiek, synde essensie-pedagogie, moet dit openbaar.

4.2.2 p. 17 ontologiese verantwoording

“Wat is dit wat as oersynsgegewens ook vir die prinsipiële pedagogiek as *onties* daar is, dit wil sê as behorendheid tot die syn, terwyl die moontlikheidsvraag dan op *ontologiese verantwoording* van dit wat onties gegee is, neerkom? Dit is in die ontologiese verantwoording van dit wat onties belewe word dat die wetenskap en dus ook die prinsipiële pedagogiek as vorm van wetenskap sy strukture opbou”.

Kommentaar:

Oberholzer sien hier die volgende betekenis van die begrip “onties” raak:

- (i) dit is oersynsgegewene,
- (ii) behorende tot die syn,
- (iii) die ontologies verantwoordbare.

Pedagogiek is dan ’n besondere wyse van ontologiese verantwoording van die ontiese (as die essensieel pedagogiese). Vir iemand wat die begrippe “onties” en “strukture” so in verband bring as wat Oberholzer dit doen, kan Pedagogiek niks anders nie as essensie-pedagogiek wees nie.

4.2.3 p. 17 Verontologisering van die pedagogiek

“Die skrywer is reeds op hierdie stadium terdeë daarvan bewus dat menige kritiese leser sal kontenteer dat langs sodanige weg en op sodanige gronde die pedagogiek *verontologiseer* word. Sulks is na die beskeie mening van die skrywer hoegenaamd nie die geval nie. ’n Fundering van die prinsipiële pedagogiek in die *onties-ontologiese* is nog geen verontologisering daarvan nie”.

Kommentaar:

Oberholzer het ’n oop oog vir die outonomie van die Pedagogiek. Hy wil dus nie verontologiseer nie; maar wil ontologies begrond. Om te soek na gronde is wetenskap, om te verontologiseer is –isme en daarom onwetenskaplik. Die begronding is in die opvoedingswerklikheid self wat op sy beurt weer leefwêreldlik begrond is. Dit is geen verontologisering hierdie nie, maar wel ontologiese begryping en ontologiese begryping is die doel van outentieke Pedagogiek.

4.2.4 p. 21 Ontiese gestruktureerdheid

“ ’n Mens sou ewe goed ook kon sê dat iemand oor die opvoeding as verskynsel onder en tussen mense nadink, die feit dat daar opvoeding is. Dan bedink hy die verskynsel vanuit sy struktuurvoorwaardes en vanuit sy *ontiese gestruktureerdheid*”.

Kommentaar:

Oberholzer sien hier ’n soeke na ontiese gestruktureerdheid as ’n soektog na struktuurvoorwaardes. Iemand wat so interpreteer, beoefen struktuurdenke en kan nie in ’n strukturalisme verval nie. Pedagogiekdenke is ’n besondere vorm van struktuurdenke en strukture het ontiese status. Struktuurdenke word verder voltrek op die niveau van die antropologiese en hierdie voltrekking is aangeleentheid van die denke. Dit is geen denke in geïsoleerdheid nie, maar in noodwendige relasie met die opvoedingswerklikheid self. Vir Oberholzer sal die idee van ’n ontologiese kategorie⁽²⁾ beslis aanvaarbaar wees.

4.2.5 p. 26 Bedinking van ontiese gestruktureerdhede

“Hierdie radikale bevraging (van hierdie “issighede”) sluit elke waarderingsoordeel as goed- en afkeuring gesien in terme van die eise van die gehuldige lewensopvatting uit. Dit gaan suiwer om die bedinking van *ontiese* gestruktureerdhede en wanneer hierdie *ontiese* strukture-in-funksie pedagogiese gebeure is, dan moet hierdie bedinking aan die hand van pedagogiese kategorieë geskied”.

Kommentaar:

Pedagogiekbeoefening is ’n besondere wyse van *bedinking* en wel ’n bedinking wat gekenmerk word deur:

- (i) vryheid van die bedekkende werking van die lewensopvatting. Hiermee word die lewensopvatting nie gering geag nie, maar word die onmiskenbare feit raakgesien dat dit wel tydens die wetenskapsbeoefening ’n bedekking kan plaas op die werklik essensiële as die algemeen geldige;
- (ii) uitgestelde waarderinge. (Na-wetenskaplik). Wetenskaplikheid dui op die nie-preskriptiewe, wel die deskriptiewe;
- (iii) Soeke na die ontiese as strukture-in-funksie. Dit gaan om ’n openbaring van die funksionele;
- (iv) Kategorieë-aanwending. Die kwaliteit van die wetenskaplikheid van die Pedagogiek word mede-bepaal deur die kwaliteit van die Kategorieë daarvan. Pedagogiekdenke vereis pedagogiese kategorieë ten einde outentiek te wees.

4.2.6 p. 26 Aanwending van ontologies gefundeerde pedagogiese kategorieë

“Na die oordeel van die skrywer gaan dit in dié wetenskap van die opvoeding oor die deursigtelikmaking van pedagogiese handelingstrukture in hulle *ontiese* gestruktureerdheid deur middel van pedagogiese kategorieë soos dié *ontologies* gefundeer en ontwerp is, en aansluitend hierby die ontwerp en die toepassing van pedagogiese kriteria ter beoordeling van die pedagogiese toelaatbaarheid in die aktuele pedagogiese gebeure”.

Kommentaar:

Oberholzer sien kategorieë as:

- (i) deursigtelikmakende middele,
- (ii) ontologiese gefundeerde ontwerpe, dus nie middele *van* die denke (Kant) nie, maar wel middele *vir* die denke (Heidegger e.a.).

Pedagogiese kriteria hou verband met pedagogiese kategorieë (vgl. “aansluitend hierby”) alhoewel die verband hier nie aangedui word nie.

4.3 Die aanwending van “onties” en “ontologies” in die uitleg van die struktuurvoorwaardes en die kenmerke van die pedagogiese gebeure

4.3.1 p. 32 Oersowees is onties so

“Anders uitgedruk: ’n oersowees is ’n sowees wat so is; dit is ’n wyse van wees en daarmee ’n integrale en onlosmaaklike deel van menswees. Dit is met menswees meegegee; **dit** is *onties* so; dit is synde van die syn en die syn van die synde is dit wat die synde is”.

Kommentaar:

Die volgende inhoude van die begrip onties tree hier na vore:

- (i) dit dui op ’n oersowees, dus ’n met menswees gegee,
- (ii) dit is onwegdinkbaarhede wat menswees betref,
- (iii) dit is deel van dit wat is (syn)
- (iv) dit konstitueer die syn van ’n synde. Iemand wat wil weet hoe die pedagogiese syn, moet soek na die ontiese gestruktureerdheid daarvan,
- (v) Die syn (ontisiteit) van ’n synde (bv. opvoeding) sê wat daardie synde is. Pedagogiek is dan ’n besondere vorm van sinsbegryping.

Die Heideggerse “Seinsdenken” kom hier sterk op die voorgrond.

4.3.2 p.33 Ontiese gronde vir menslike syn

“Op antropologiese vlak soek ’n mens dan ook nie na oorsake nie, maar na gronde as dit waarin die betrokke synde met sy modus of modi veranker is. En hierdie gronde is dit wat *onties* so is, dit wil sê as behorendheid tot die menslike syn”.

Kommentaar

Oberholzer tref dikwels met fyn onderskeidings. Hier is dit die geval met die onderskeid tussen “oorsaak” en grond. Heel dikwels word daar beklemtoon dat die mens nie vasgevang kan word in ’n oorsaak-gevolg skema nie, maar dat dit werklik essensieel gaan om die gronde van menswees. Dit gaan in die wetenskapsbeoefening om gronde met *ontiese* status. Daardeur word alle vorme van naturalisme summier afgewys en word die waardigheid van menswees beklemtoon.

4.3.3.1 p. 47 Ontologiese uitspraak: die kind wil iemand wees

“Wanneer Langeveld konstateer dat die kind iemand is wat self iemand wil wees, skuil hierin geen regstreekse verwysing na die idee van die pedagogiese nie. Dit is ’n suiwer *ontologiese* uitspraak”.

Kommentaar:

Oberholzer vestig met hierdie uitspraak weer eens die aandag op die ontologiese gefundeerdheid van die pedagogiese. Alle menswetenskappe wat waarde heg aan ’n ontologiese gefundeerdheid (bv. die fenomenologiese psigologie, sosiologie, psigiatrie, ens.) kan opereer met die kategorie “self-iemand-wees”. Hierdie uitspraak dui dus nie op die verontologisering van die pedagogiese nie, maar vestig die aandag op die ontologiese gefundeerdheid daarvan.

Hierdie kommentaar is ook van toepassing op die volgende aanhalings:

4.3.3.2 p. 47 Ontiese sowees: die kind wil self iemand wees

“En tog moet andermaal nadruklik gekonstateer word dat die genoemde modus van kindwees as *ontiese sowees* geen moment van die pedagogiese huisves nie”.

4.3.3.3 p. 48 Ontologiese uitspraak: noodhebbendheid van die kind

“Dit is ’n *ontologiese uitspraak* waarin een van die wesensmomente van kindwees as modus van menswees tot ontvouing kom. Kindwees is in-noodverkerende, noodhebbende en noodbelewende te wees”.

4.3.4 p. 48 Ontiese status van die term “nood”

“Hier is nadruklik van nood, en nie van behoefte nie, sprake. Laasgenoemde term het ’n te sterk biologistiese inslag en daarby die wrange bysmaak van ’n drang, na homeostase. Die term nood tipeer beter as enige ander sy ontiese status”.

Kommentaar:

Die fyn begripsonderskeiding tussen “behoefte” en “nood” dui onder andere op Oberholzer se:

- (i) besondere gevoeligheid vir die waardigheid van die mens wat ook nie terminologies aangetas mag word nie;
- (ii) antipatie teen die naturalisme in welke vorm dit ookal verskyn;
- (iii) aversie teen enige homeostase-antropologie;
- (iv) openheid vir die feit dat ’n benoeming (benaming) moet sinkroniseer met die ontiese status van ’n gebeure of essensie.

Hiermee word alle naturalistiese beïnvloedinge by benoeminge uitgeskakel.

4.3.5 p. 49 Kernproblematiek van die prinsipiële pedagogiek

“Na die beskeie oordeel van die skrywer vorm die bedinking van die pedagogiese gebeure as vraende-roepende en antwoordende-beantwoordende gebeure in sy ontologies-aksiologies-eties-normatief-normerende opset die kern- en die kroonproblematiek van die prinsipiële pedagogiek”.

Kommentaar:

Die Prinsipiële Pedagogiek het volgens Oberholzer 'n bedinkingstaak wat soos volg verdeel kan word:

- (i) bedinking van die pedagogiese gebeure met die oog op die openbaring van die werklike essensies daarvan waarvan die volgende besondere status het:
 - (a) Vraende-wees,
 - (b) Roepende-wees,
 - (c) Antwoordende-wees,
 - (d) Beantwoordende-wees.

Die pedagogiese is 'n besondere dialogiese gebeure.

- (ii) bedinking van die pedagogiese dialoog as:
 - (a) ontologies gefundeerd,
 - (b) aksiologies-etiese gebeure,
 - (c) normatief-normerende aangeleentheid.

Prinsipiële Pedagogiek is dus in sy wese anti-naturalisties. Dit is ontologies-antropologies begrend.

4.3.6 p. 49 Noodroep van die kind: ontologies-aksiologies

“Dit wil altyd voorkom asof die aandeel van die volwassene oorwaardeer word in dié sin as sou hy die pedagogiese gebeure inisieer en dat hy dus die roepende en die oproepende funksie verrig waarby die kind maar net op antwoordgee ingestel moet wees. Ontologies-aksiologies is sulks nie die geval nie: dit is die kind wat roep, wat oproep en wat van sy nood verlig wil word”.

Kommentaar:

Oberholzer is hier die skerp fenomenoloog wat fynraaksien dat, gesien vanuit ontologies-aksiologiese perspektief, die kind-in-nood roepend die pedagogiese gebeure inisieer.

4.4 Die aanwending van “onties” en “ontologies” in die uitleg van die verhouding teorie en praktyk op die gebied van die Pedagogiek

4.4.1.1 p. 95 Wetenskapsbeoefening

“As mens in sy wetenskapsbeoefening moet hy egter op sy hoede wees om nie dit wat onties gegee is in die naam van die wetenskapsbeoefening te gaan ombuig tot dit wat behoort te wees, dus dit wat is, te verander tot dit wat hy graag sou wou hê wat moet wees”.

Kommentaar:

Die Oberholzerse pedagogiekbeoefening gee duidelik blyke van:

- (i) die ontiese dien as vertrekpunt,
- (ii) dit wat is moet soos dit is, geopenbaar word,
- (iii) ombuiging van welke aard ookal het niks met wetenskapsbeoefening te make nie.

Hieruit blyk Oberholzer se suiwer fenomenologiese ingesteldheid en wel ’n ingesteldheid op ’n fenomenologie wat as ontologie sinvol is. Ook die volgende aanhaling bevestig bostaande:

4.4.1.2 p. 95 Pedagogiek in sy ontiese gestruktureerdheid

“Die skrywer vra maar net of dit dan nie so is nie dat die pedagogiek as wetenskaplike dissipline die kritiese vraag na die gronde en die moontlikheid van ’n universele, voorwetenskaplike oerintermenslike gebeure as pedagogiese gebeure in ontiese gestruktureerdheid wat om ontologiese verantwoording vra, beteken nie?”

4.4.2.1 p. 96 Pedagogiese kriteria as ontisiteite

“Skrywer wil op hierdie stadium reeds daarop wys dat wanneer langs die weg van fenomenologiese analise van die pedagogiese gebeure in sy ontiese gestruktureerdheid tot die fundering en ontwerp van pedagogiese kriteria geraak kan word en selfs dat

hierdie kriteria op die aktuele gebeure toegepas – let wel: nie voorgeskrywe nie – mag word, daar niks minder nie as ’n radikale aksentverskuiwing vanaf die verlangde praktyk as vergestaltung van die eise van ’n bepaalde lewensopvatting na ’n pedagogies toelaatbare praktyk plaasvind”.

Kommentaar:

Vir Oberholzer is pedagogiese kriteria *ontsiesteite* en is kriteria-aanwending geen voor-skriftelike aangeleentheid nie. Eers wanneer die lewensopvatting self ter sprake kom, gaan dit om ’n verlangde praktyk. Selfs hierdie verlangde praktyk moet in die lig van algemeen geldige pedagogiese kriteria beoordeel word. Dit is telkens die pedagogiese self wat die uiteindelijke deurslag gee.

Dat die pedagogiese kriteria ontiese status het, blyk duidelik uit die volgende aanhalings:

4.4.2.2 p. 97

“Tussen pedagogiese kriteria vanweë hulle ontologiese verantwoordings kan daar geen keuses gemaak word nie. Hulle is net”.

4.4.2.3 p. 97

“Sy (die beoefenaar van die pedagogiek) kriteria sal krities verantwoord moet wees wat beteken dat hulle ontologies verantwoord sal moet wees, en op noodwendigheid en algemeengeldigheid aanspraak moet maak”.

4.4.2.4 p. 97 Kriteria as beoordelingsmiddele

“In die lig van die vermeldde ommekeer van rolle is dit sekerlik ook deel van die taak van die prinsipiële pedagogiek om in sy radikale deurdenking van die pedagogiese gebeure in sy ontiese gestruktureerdheid met ’n stel pedagogiese kriteria vorendag te kom vir die aanwending ter beoordeling van die aktuele gebeure in die konkrete situasie, dus vir die beoordeling van sowel die situasiegerigheid as die rigtendheid daarvan”.

4.4.2.5 p. 97 Ontologiese verantwoording van kriteria

“Hulle (pedagogiese kriteria) moet universeel teëstellend wees, en om dit te kan wees, moet hulle ontologies en nie ideologies of lewensopvatlik nie verantwoord word”.

4.4.2.6 p. 98 Ontiese fundering van pedagogiese kategorieë en kriteria

“En les bes: nòg pedagogiese kategorieë, nog pedagogiese kriteria het hulle fundering in ’n lewensopvatting of ’n wêreldbeskouing. Hulle is onties gefundeer en moet bygevolg ontologies verantwoord en pedagogies geïnterpreteer word”.

Verdere kommentaar:

Oberholzer beklemtoon besonder sterk die ontiese gefundeerdheid (dus nie-lewensopvatlike, gefundeerdheid) van die pedagogiese kriteria. Dié kriteria het ontiese status en moet ontologies verantwoord word. Hierdie beklemtoning van die nie-lewensopvatlike gefundeerdheid van die kriteria dui op die wetenskaplikheid by die openbaring daarvan. Dit dui beslis nie op ’n geringskating of negering van die lewensopvatting-asontisiteit by die pedagogiese gebeure nie. Oberholzer stel dit baie duidelik dat opvoeding-in-praktyk sonder lewensopvatlike momente nie moontlik is nie.

4.4.3 p. 128 Waardepedagogiek

“ ’n Sodanige benaming vir hierdie deel van die pedagogiek doen baie simpatiek aan, want dit ly nie die minste twyfel nie dat aan hierdie dissipline aksiologiese of waarde-filosofiese momente ten grondslag lê. Ongelukkig is hulle nie die enigste nie. Daar is ook ontologiese probleemkwessies by betrokke wat nie uit die oog verloor mag word nie”.

Kommentaar:

Oberholzer waarsku hier teen ’n benoeming wat ’n eensydige klank mag hê. Die raaksien daarvan dat dit ook in die Pedagogiek gaan om beskrywing van die pedagogies-

waardevolle normbeskrywing is korrek. Die term *ontologiese* pedagogiek is meer omvattend. Dit is 'n pedagogiek wat slegs op grond van fenomenologie moontlik is (Heidegger) en sluit waardemomente in. Daarom kan die “ook” in bogemelde aanhaling weggelaat word. Wie “ontologies” sê, sê meteens ook “aksiologies”.

Dat Prinsipiële pedagogiek Ontologiese Pedagogiek is, blyk uit die volgende aanhaling:

4.4.5 p. 130 Prinsipiële Pedagogiek is ontologiese pedagogiek

“Prinsipiële pedagogiek” soos die skrywer dit aanbied, is 'n newestellende aangeleentheid as eksplikasie van fundamentele vrae, nie oor wat behoort te wees nie, maar aangaande wat is. Die verskuiwing vanaf die aksiologies-ideologiese na die ontologiese sal dus in die blikpunt van die ontledende bewussyn staan”.

4.4.6 p. 130 Paedagogica perennis

“As prinsipiële pedagogiek wil dit 'n soektog langs die weg van newestellende ondersoek wees na – vandaar dat dit prolegomena is – die moontlikheid van 'n paedagogica perennis, die ewigdurende, die altyd sig herhalende, die steeds sig vernuwende, betreffende 'n oerintermenslike gebeure in sy ontiese gestruktureerdheid”.

Kommentaar:

Oberholzer trek sy siening van die pedagogiese as besondere ontiese gestruktureerdheid deur na die volle konsekwensies daarvan, nl. die paedagogica perennis. Dit wat onties is, wat syn, word gekenmerk deur perennis te wees. Syn en perennis gaan onafskeidbaar saam. Daar kan hier met stelligheid beweer word dat iemand soos Heidegger met sy kenmerkende “Seinsdenken” o.a. in die vorm van “Sein als Grund”, “Sein als Anwesenheit”, “Sein des Seienden”, ens. beslis genoeg sou neem met die idee van 'n paedagogica perennis.

4.5 Die aanwending van “onties” en “ontologies” in die uitleg van die prinsipiële Pedagogiek in sy antropologies-ontologiese gefundeerdheid.

4.5.1.1 p. 135 Fenomenologie en Ontologie

“Die beantwoording van die vraag na die moontlikheid van die opvoeding dwing ’n mens na die wysgerige antropologie, maar dan ’n wysgerige antropologie wat sy verworteling in die ontologie het. Dit is trouens ook net ondenkbaar dat ’n fenomenologiese benadering ooit moontlik kan wees indien dit nie teen ’n ontologiese agtergrond geskied nie”.

Kommentaar:

Met hierdie aanhaling word ingestem met die Heideggerse “Ontologie is slegs as fenomenologie moontlik”. Oberholzer sien raak dat hierdie metodologiese grondstelling onmisbaar is by die begryping van oütentieke pedagogiekdenke. Hy beskryf ’n skeiding tussen fenomenologie en ontologiese begryping selfs as “ondenkbaar”. Oberholzer se skerp insig in die sin van metodologiese wakkerheid, laat hom die betekenis van hierdie Heideggerse uitspraak raaksien. Hy wend dit dan ook op eie besondere wyse aan in sy ontologiese begryping van die pedagogiese.

Die volgende aanhalings dui as verdere bevestiging van dit wat so pas gesê is:

4.5.1.2 p. 135 Fenomenologiese analise

“Nou is die pedagogiese gebeure as oerintermenslike gebeure juis onties gestruktureer en daarom vir fenomenologiese analise toeganklik”.

4.5.1.3 p. 152–153 Ontologie van die mens

“In die voorafgaande paragraaf is ’n beskeie poginkie onderneem om die altyd herhalende kern- en kroonvraag in die wysgerige denke in die aktualiteit van die hede daarvan te karakteriseer en om die grondtrekke van die teenswoordige denke oor die mens te eksposeer ... Dit wil slegs enkele opmerkinge oor ’n ontologie van die mens wees, vandaar dat van ’n fenomenologiese visie gepraat mag word”

4.5.1.4 p. 159 Ontologiese verantwoordbaarheid van menslike openheid

“Menslike synde waarvan die syn deur openheid gekenmerk word, is menslik. Terselfdertyd is daar algemeenmenslike tekens en trekke binne die ontsaglike veld van die synsopenheid. Die verantwoording as die sigself rekenskap gee van hierdie wyse van syn moet ontologies verantwoordbaar wees en dit langs fenomenologiese weg”.

4.5.2 p. 135 Pedagogiek as regionale antropologie

“Die prinsipiële pedagogiek is wel regionale antropologie, maar nog nie los van sy ontiese wortels nie”.

Kommentaar:

Oberholzer sien hier prinsipiële pedagogiek as regionale antropologie, maar elders as “regionale ontologie”.³⁾ Laasgenoemde is suiwerder aangesien eersgenoemde beslis die klank het van die moontlikheid dat ’n pedagogiek gebou kan word op ’n bepaalde antropologiese konsepsie – iets waarteen Oberholzer op baie besliste en heldere wyse standpunt inneem. Ook die wysgerige antropologie self is ’n vorm van regionale ontologie. Die feit van ontologiese gefundeerdheid kom duideliker na vore wanneer daar sprake is van pedagogiek as regionale ontologie.

Hierdie beskouing is geen verontologisering van die pedagogiese nie, maar dui onmiskenbaar op die ontologiese gefundeerdheid daarvan. Oberholzer stel hierdie aangeleentheid soos volg:

4.5.3 p. 135 Verantropologisering en verontologisering van die pedagogiese gebeure

“In die lig van die voorafgaande opmerkinge sal die onmiddellike besware wees dat die pedagogiese gebeure indien nie verontologiseer nie, dan minstens verantropologiseer word. Nou kan dit onmoontlik verantropologiseer word, want dit is dan juis antropologiese gebeure suiwer en alleen. Terselfdertyd is ’n verontologisering van die pedagogiese ook nie moontlik nie, aangesien wie sê dat die mens wese is wat opvoed, juis ’n synsmodus is, ’n wyse van wees tot uitdrukking bring. Dit is ’n synsfeit, ’n onties gegewene”.

4.5.4 p. 136 Ontologiese verantwoording van die pedagogiese gebeure

“Selfs as regionale antropologie moet die prinsipiële pedagogiek pedagogies bly. Sulks kan alleen die geval wees indien die pedagogiese gebeure in sy ontiese gestruktureerdheid raakgesien en gehandhaaf word, dus ontologies verantwoord word.

4.5.5 p. 159 Ontologiese kategorieë

“Na die oordeel van die skrywer is daar ’n hele reeks sulke ontologiese kategorieë wat op noodwendigheid en algemeengeldigheid aanspraak mag maak. Hierdie ontologiese of synskategorieë vertoon suiwer antropologies, dus slegs daar waar die fait primitif ongeslotenheid is”.

Kommentaar:

Wanneer hierdie Oberholzerse grondstelling nou deurgetrek word na die pedagogiese, ontstaan die vraag of daar nie ter wille van die suiwer nie van ontologiese kategorieë gepraat moet word nie, maar wel van kategorieë met ontologiese status. Dit sal duidelik in ooreenstemming wees met Oberholzer se stellingname teenoor verontologisering van die pedagogiese.

’n Verdere betekenis van “ontologies” kom hier na vore:

- (i) dit wat noodwendig en algemeengeldig is;
- (ii) dit wat as suiwer antropologies kan verskyn.

4.5.6 p. 159 Ontologiese kategorieë: voorbeelde van

“Op die vraag watter ontologiese kategorieë ter eksplikasie van onties-ope strukture, waarbinne ook die pedagogiese gebeure op die ondubbelsinnigste wyse val, aangebied kan word, wil die skrywer onder andere die volgende noem:

wording, vryheid, persoon, subjek, taak, eksistensie, etisiteit, selfbewussyn, behoortheidsbewussyn, verantwoordelikheid, temporaliteit, wêreld om maar enkeles te noem”.

Kommentaar:

Besondere kategorieë met ontologiese status word hier genoem. Hierdie Oberholzerse kategorieë is onwegdinkbaar by die ontologiese begryping van die pedagogiese; trouens, by die ontologiese begryping van *alle* menslike bedrywighede. Vir die pedagogieker het dit ontologies-pedagogiese status want hy bedink vanuit 'n pedagogiekperspektief.

4.5.7 p. 160 – Ismes

“Wie die pedagogiese gebeure van sy ontiese gestruktureerdheid as sinsopenheid be-rowe, lewer hom baie maklik aan 'n biologisme, 'n psigologisme en 'n sosiologisme as vorme van naturalisme uit. En wanneer dit gebeur, hang die totale pedagogiek teen 'n onties-geslote gestruktureerdheid.

Kommentaar:

Afwyking of negering van ontiese gestruktureerdheid wat ontologies verantwoord en oop is, ly tot –ismedenke, dus tot onwetenskaplikheid wat geslote is. Ontologiese gefundeerdheid word telkens deur Oberholzer gestel as kriterium vir wetenskaplikheid. Dit beteken dat ontologiese begryping onmiskenbare wetenskaplike doelstelling is.

4.5.8 p. 160 Pedagogiese relevansie van ontologiese kategorieë

“En nou moet met die grootste nadruk gekonstateer word dat die genoemde ontologiese kategorieë ter eksplikasie van sinsope strukture almal mindere of meerdere pedagogiese relevansie besit en dit omrede die pedagogiese gebeure in sy ontiese gestruktureerdheid as intermenslike gebeure ontvouing van sinsgeslotenheid en wat hiermee saamgaan, tot vergestaltung bring”.

Kommentaar:

Oberholzer trek die denklyn vanaf die ontologiese na die pedagogiese hier baie duidelik. Vanuit pedagogiekperspektief word gesoek na dit wat in die ontologies-antropologiese sinsfeer vir die pedagogiese relevant is. In hierdie sin is pedagogiese kategorieë dan ook

ontologies-antropologies gefundeer en kan daar selfs gevra word: Watter pedagogiese kategorieë tree tevoorskyn *uit* hierdie antropologiese kategorieë? Welke pedagogiese kategorieë is medesynskategorieë, ens.

4.5.9 p. 169 Ontologiese stelling en status

“En soos vroeër reeds opgemerk is: wanneer gesê word dat die mens opvoed, opgevoed word, en op opvoeding aangewys is en hom vir opvoeding leen, dan is sodanige uitsprake geen pedagogiese nie, maar ontologiese stelling. Dit is tog uitsprake aangaande wat is en wat universeel gebeur. Daar kan moontlik diegene wees wat hierteen heftig beswaar sal maak. Die skrywer wil aan sodanige beswaarmakers alleen vra om te sê of daar enige verskil tussen die volgende twee stellinge wat hulle ontologiese status betref, aanwysbaar is: “die mens is op opvoeding aangewys”, en “die mens trek klere aan”.

Kommentaar:

Indien Oberholzer hier sou praat van stellinge met ontologiese status i.p.v. ontologiese stellinge sal dit onbetwyfelbaar duidelik gewees het dat sy stellingname teen verontologisering volkome geslaagd is. Sonder hierdie grondstelling, dus stelling met ontologiese status, is 'n ontologiese begryping van die pedagogiese nie moontlik nie.

Dit is tog insiggewend om op te merk dat Oberholzer nog in hierdie selfde paragraaf praat van “stellinge wat hulle ontologiese status” betref. Vir die kritiese leser is dit wel duidelik dat wanneer Oberholzer i.v.m. die pedagogiese die begrip “ontologies” gebruik, hy “ontologiese status” bedoel. Daarmee word te kenne gegee dat hy daarin slaag om 'n moontlike verontologisering te oorwin.

4.5.10 p. 169 Die ontologiese en die pedagogiese

“Die daar ontwerpte en toegepaste kategorieë het uit die gebeure self voortgekom om hulle komplemente in die ontologiese te vind. Vanuit die ontologiese kan en moet daar na pedagogiese komplemente gesoek en inderdaad ook gevind word, maar dan telkens ge-reïnterpreteer in die lig van die eg-pedagogiese om daarmee die eie-

soortigheid van laasgenoemde te handhaaf. Die ontwerpte ontologiese kategorieë as eksplikasies van die genoemde fait primitif tiranniseer hoegenaamd nie oor die pedagogiese deur laasgenoemde in 'n dwangbuis van ontologiese aard te forseer nie”.

Kommentaar:

Die pedagogiese komplemente waarvan daar hier sprake is, het ontologiese status. Deur die begrip “ge-reïnterpreteer” te gebruik, word die outonomie van die pedagogiekperspektief erken en met die begrip “komplemente” word ontologiese gefundeerdheid aangedui. Weer eens word verontologisering afgewys.

4.5.11 p. 170 Ontologies-antropologies-pedagogies

“En uitgaande van die pedagogiese waarin van modalkategorieë gebruik gemaak word, moet laasgenoemdes hulle komplemente op antropologies-ontologiese vlak vind, vanselfsprekend nie op die pedagogiese afgestem nie, maar tog van onskatbare betekenis vir die pedagogiese, veral wanneer hierdie kategorieë in pedagogiese lig deurskou word”.

Kommentaar:

Oberholzer bevestig weer eens die ontologiese gefundeerdheid van die antropologiese en die pedagogiese. Aangesien die ontologiese die kenteoreties eerdere is, is dit miskien suiwerder om te praat van ontologies-antropologiese. Die erkenning van die bestaan van 'n pedagogiese lig, dien as afwysing van enige vorm van verontologisering en van bevestiging van die outonomie van die pedagogiek.

Oberholzer as besondere kampvegter vir 'n outonome pedagogiek, op grond van ontologiese begryping wat slegs langs fenomenologiese weg moontlik is, wil nie verontologiseer nie. Hy stel verder duidelik:

4.5.12 p. 170 Pedagogiek, antropologie en ontologie

“Die pedagogiek kan onmoontlik vyandig teenoor die antropologie en die ontologie staan, nog minder is dit nodig vir laasgenoemdes om eersgenoemde op sleeptou te neem”.

4.6 Lewensopvatting en Opvoeding

4.6.1 Inleidend:

In die werk “Fundamenteel-Pedagogiese essensies: hulle verskyning, verwerkliking en inhoudgewing” (LANDMAN, W.A., VAN ZYL, M.E.J. en ROOS, S.G.: Butterworths, Durban, 1975) wat aan Prof. C.K. Oberholzer opgedra is, lui die opdrag soos volg:

“Aan

Prof. Dr. C.K. OBERHOLZER

Emeritus-professor in die Filosofie van die Opvoeding,

Universiteit van Pretoria,

met dank vir sy gewaardeerde bydrae tot:

- (i) openbaring van die essensiële pedagogiese,
- (ii) beligting van relevante metodologie,
- (iii) ontwerp van pedagogiese kategorieë en kriteria,
- (iv) raaksien van die betekenis van die opvoeder se lewensopvatting”.

Die eerste drie punte dui op dit wat reeds in hierdie hoofstuk ter sprake gekom het. Die waardering “raaksien van die betekenis van die opvoeder se lewensopvatting” het betrekking op dit wat nou gaan volg.

4.6.2 Enkele aanhalings: Lewensopvatting en opvoeding

Die volgende aanhalings uit “Prolegomena van ’n Prinsipiële Pedagogiek” dui op Oberholzer se opmerkinge aangaande die verband tussen lewensopvatting en opvoeding.

p. 20

“Die stelling wat die skrywer wil maak, is dat die bestaande filosofieë oor die opvoeding ter bevordering van ’n bepaalde praktyk geen filosofieë oor die opvoeding ter bevordering van ’n bepaalde praktyk geen filosofieë van die opvoeding as universeel oerintermenslike gebeure is nie, dus geen worstelende soektog na die waarheid in die daarheid van hierdie oergebeure nie, maar eksplikasies as eksposisies van ’n bepaalde opvatting van waarheid soos dié in ’n bepaalde praktyk behoort te

te materialiseer en wat dan as die vergestaltung van 'n bepaalde lewensopvatting met korresponderende wêreld- en mensbeskouing sal geld”.

Kommentaar:

'n Lewensopvatting is 'n *partikuliere* aangeleentheid en wetenskap het te make met die universele. Filosofie *vir* 'n opvoedingspraktyk kan lewensopvatlik bepaald wees, terwyl Filosofie van die Opvoeding 'n aangeleentheid van wetenskap is. Of daar 'n verband tussen lewensopvatting en Pedagogiek kan wees, blyk nie uit hierdie aanhaling nie.

p. 26

“In die beoefening van die prinsipiële pedagogiek gaan dit nie om die opweeg as waardering of die beoordeling van praktyke teen mekaar nie, maar die sistematiese bedinking as deurgronding van hierdie oerstrukture soos hulle hul *openbaar*, dit is soos hulle is. En dan is die radikale vraag: wat is die essensie van hierdie “issighede”? Waarin wortel hulle en waarop dui hulle, nog nader: hoe is sulke verskynsels moontlik? Wat *be-teken* hulle, dit wil sê: wat is hulle sin? Hierdie radikale bevraging sluit elke waarderingsoordeel as goed- en afkeuring gesien in terme van die eise van die gehuldigde lewensopvatting uit. Dit gaan suiwer om die bedinking van ontiese gestruktureerdhede wanneer hierdie ontiese strukture-in-funksie pedagogiese gebeure is, dan moet hierdie bedinking aan die hand van pedagogiese kategorieë geskied. En nou 'n uiters belangrike verdere opmerking: daar vind wel deeglik ook beoordeling as waardering van hierdie pedagogiese gebeure plaas. Hierdie beoordeling geskied egter aan die hand van pedagogiese kriteria wat geensins uit 'n lewensopvatting voortkom nie, maar wat moet konformeer met die eise wat in die oerstrukture as handelingstrukture verwortel is. Dit is lastige probleemkwessies wat hier opgewerp word ... Die wetenskaplike gehalte van 'n prinsipiële pedagogiek en trouens van die pedagogiek überhaupt lê nie in die graad en gehalte van ooreenstemming van die aangebode insigtè met 'n gehuldigde lewensopvatting nie”.

Kommentaar:

Lewensopvatting is 'n besondere waarderingsaangeleentheid en wetenskap is in dié sin waarderingsvry. Wetenskaplike waardering gaan om die aanwending van universeel peda-

gogiese kriteria. Die moontlikheid van beoordeling van lewensopvatlike toelaatbaarheid van die wetenskaplike kriteria-aanwending word nie hier as sinvolle denkarbeid raakgesien nie.

p. 93–94

“’n Mens moet nooit uit die oog verloor nie dat sekerlik die oorgrote meerderheid volwassenes, dit sy as ouers, of as beoefenaars van die onderwysberoep of as volwaardige volwassenes besondere verantwoordelikheid teenoor eie of andermanskind belewe en dat menige ouer op ’n uiters vroeë stadium in die lewe van sy kind besondere verpligtinge aanvaar en unieke beloftes aflê betreffend die opvoeding van sy kind.

Die voorafgaande bring mee dat alles in die werk gestel word om die praktiese natuuruiting van die kind *via* die opvoeding vergestaltung in ’n bepaalde *praktyk* te laat vind, nie somaar enige willekeurige praktyk nie, maar wel dié een wat die vergestaltung sal wees van die eise van die gehuldige lewensopvatting. Enige en elke verantwoordbare bemoeienis met die praktiese natuur van ’n kind beoog steeds die uitmonding hiervan in ’n bepaalde praktyk met spesifieke waardevoorkeure, bepaalde norme en eiesoortige teëstellinge. Die gewenste praktyk as dit wat vergestaltung behoort te geniet, rig die gesitueerdheid van die nie-volwassene”.

Kommentaar:

Lewensopvatting met sy besondere waardevoorkeure is moontlikheidsvoorwaarde vir ’n bepaalde praktyk. Hier is ’n besondere eenheid van wedersydse implikasie: Vir Oberholzer is ’n neutrale opvoeding onmoontlik.

p. 94

“Hy beskrywe, pas toe en beoordeel, maar hy skrywe nie voor nie. En wat so belangrik is: hierdie bedinkinge, toepassing en waarderinge staan los van enige lewensopvatting. Hy bedink ook geen lewensopvatting waarmee sy eventueel ontwerpte pedagogiese kriteria sou konformeer nie. Sodra dit gedoen word, is alle wetenskapsbeoefening daarmee heen. Enige en elke lewensopvatting beoog die verkonkretisering van ’n bepaalde praktyk; dit stel eise vir ’n praktyk; dit skrywe voor wat daar gedoen moet word en wat behoort te gebeur”.

Kommentaar:

Die deskriptiewe moet volledig van die preskriptiewe onderskei word. Deskriptiewe waarderinge as wetenskapsbeoefening, en preskriptiewe waarderinge as lewensopvatlike aangeleentheid moet ter wille van die wetenskapsbeoefening geskei word. Nie een van die twee se bestaansreg word betwis nie; maar elkeen het segswaarde op eie terrein.

Wat moet gebeur as:

- (i) die deskriptiewe vir bepaalde persone preskriptief word?
- (ii) die deskriptiewe se lewensopvatlike toelaatbaarheid beoordeel word?

p. 96

“Wanneer langs die weg van fenomenologiese analise van die pedagogiese gebeure in sy ontiese gestruktureerdheid tot die fundering en ontwerp van pedagogiese kriteria geraak kan word en selfs dat hierdie kriteria op die aktuele gebeure toegepas – let wel: nie voorgeskrywe nie – mag word, daar niks minder nie as ’n radikale aksentverskuiwing vanaf die verlangde praktyk as vergestaltung van die eise van ’n bepaalde lewensopvatting na ’n pedagogies toelaatbare praktyk plaasvind. Daar vind ’n radikale ommekeer van rolverdeling plaas: wie vraer en eisestellende was, word nou bevraagde. Dit is nie ’n lewensopvatting wat langer eise aan die pedagogiek stel nie, maar dit is nou die pedagogiek kragtens sy radikale deurdenking van die pedagogiese gebeure tot sy uiterse konsekwensies wat eise aan die pleitbesorger vir watter lewensopvatting ook rig: deur dit of dat te beoog en te verwag en hierdie beoogde sus of so te wil bewerkstellig, sal pedagogies toelaatbaar of ontoelaatbaar wees”.

Kommentaar:

Toepassing is nog nie voorskrywing nie. Pedagogiek (met toepassingsmoontlikhede) verg pedagogiekbehoorlikheid⁴⁾ en lewensopvatting eis lewensopvatlike behoorlikhede. Lewensopvatlike beoordeling van wetenskaplike behoorlikheid is geen aangeleentheid van wetenskapsbeoefening nie. Dit gaan hier om twee stelde eise en nie om ’n sintese daarvan nie.

p. 119–120

“Vanselfsprekend is by elke pedagogiese situasie ook as voorwetenskaplike gebeure kwessies van lewensopvatting betrokke. Wanneer dit egter oor die lewenswaarde van die pedagogiek as ’n sisteem van kennis gaan, kan nie vanuit ’n bepaalde lewensopvatting geredeneer word nie. Wat juis beoog word, is om ’n bepaalde lewenshouding te vorm sodat die opeisende krag van die lewensopvatting deur die lewenshouding sal spreek. Dit gaan dus oor die probleem van die vorming van die karakter van die opvoederspersoon en dit via die pedagogiek as ’n sisteem van kennis”.

Kommentaar:

’n Handeling soos verifikasie van die lewensopvatlike toelaatbaarheid van wetenskaplike handeling (bv. Pedagogiekdenkstappe) is eintlik sinloos aangesien hier op ’n terrein beweeg word waar die lewensopvatting geen reg tot inspraak het nie. Die band tussen lewensopvatting en lewenshouding in partikuliere opvoedingsituasies is egter onverbreekbaar. “Neutraliteit” by die pedagogiekbeoefening is noodwendig, maar neutraliteit by die opvoeding is onmoontlik.

p. 176

“Binne die raamwerk van die universele voorkoms van die genoemde gebeure lê die partikuliere daarvan. Wat hiermee bedoel word, is die volgende: die aktuele gebeure waarin die roep as noodroep van die kind deur die volwassene met ’n oproep beantwoord word, wil met hierdie oproep die verwesenliking van ’n bepaalde doel of oogmerk in die vooruitsig stel.”

Kommentaar:

Daar is ’n besliste verband tussen die universele en die partikuliere met eersgenoemde as oorkoepelend. Wat die sinsamehang presies is, word nie gesê nie, maar daar kan aangeneem word dat iets soortgelyks in die wek-van-lewe handeling bedoel word. Die lewensopvatting het vir Oberholzer beslis ’n lewegewende funksie in opvoedingsituasies.

p. 186

“Dit is uit hoofde van sy waardes-huldigende en waardes-bestrewende bestaan dat aan die mens ’n eie bestaanskategorie toegeken moet word, ’n kategorie wat met die nie-menslike geen verwantskap openbaar nie. Die feit van die waardering soos dit uit die waarderende bewussyn voortkom, besorg aan die mens ’n unieke posisie te midde van die lewende. Dit is ’n merkwaardige feit in die menslike bestaan: in vergelyking met byvoorbeeld die dierlike bestaan is die mens ’n wese wat immerdeur na ’n herberg of tuiste soek en waardeur die pad vir hom steeds belangriker bly as die herberg. Op hierdie weg buitekant vaste bane moet die mens onophoudelik kies. Sy keuses word deur waardes bepaal en beïnvloed, waaruit ook meteen sy rykdom en voorsprong in vergelyking met die dier spreek. Sy inherente sin vir waardes, sy waardesbepalende, waardesbestrewende en waardesverweselikende deelname maak van hom ’n opvoedende en opvoedbare wese”.

Kommentaar:

Om te lewe is om te waardeer en om te waardeer is om keuses te maak en om keuses te maak, maak van die mens ’n opvoedende en opvoedbare wese. Daar is dus ’n ontiese band tussen lewensopvatting en opvoeding. Opvoeding is geen neutrale proses nie, maar lewensopvatlik bepaalde gebeure.

p. 189

“Opvoeding as praktyk is ’n bemoeienis ten einde besondere waardes verweselik te kry of minstens te laat bestrewe. Dit moet deurgaans nadruklik vermeld word dat hoewel opvoeding ’n universele verskynsel onder mense is, die rigting wat deur die opvoedingsbemoeienis beoog word, ’n partikuliere aangeleentheid beliggaam, of minstens groepspartikulier is. Die rigting wat met die opvoedingsdaad beoog word, is by verskillende opvoeders van beroep verskillend. Die opvoeder as enkeling of as lid van ’n partikuliere groep wil hê dat sy opvoedlinge bepaalde keuses moet maak wat handeling in ’n besondere rigting as uitkoms, en gedyend daarby, sal hê. Hierdie feit moet nie daaraan toegeskrywe word, naamlik dat opvoeders en opvoedlinge anders as mensvormige wesens is nie, maar dat daar verskillende beskouinge oor waardes wat verweseliking verdien en keuses bepaal, gehuldig word”.

Kommentaar:

Opvoeding as universele verskynsel se praktykwording is 'n lewensopvatlik bepaalde aangeleentheid. Die universele word partikulier wanneer daar bepaalde waardes (soos vergestalt in die lewensopvatting) gekies word. Keuse van bepaalde waardes impliseer standpuntstelling en dan is daar van neutraliteit geen sprake nie. Oberholzer bevestig telkens weer die onmoontlikheid van 'n neutrale opvoeding.

p. 200

“Die opvoeding as praktyk wil aan 'n bepaalde mens- en lewensbegrip gestalte gee. Dit vind plaas in en deur die praktyk van waardeverwesenliking wat ondubbelsinnig bepaal word deur die aanvaarding of die verwerping van die bindende gesag van die waardes”.

Kommentaar:

Opvoeding is lewensopvattingvergestalting. Opvoeding is verwerkliking van waardes wat aanvaar is en kan dus geen neutrale prosesmatigheid wees nie.

p. 202–203

“Die rangorde van waardevoorkeur wat by 'n persoon of gemeenskap, volk of selfs die beoefenaars van 'n bepaalde beroep aangetref word, is van beslissende en deurslaggewende betekenis in die lewe van keuse en handeling, karakter en gesindheid van daardie individu, gemeenskap, volk of beroepsbeoefenaars. Dit bepaal die grondhoudinge teenoor alles wat hulle omring ... die kwessie van lewensopvatting is so goed as uitsluitlik 'n aangeleentheid wat in verband staan met die inhoudelikheid van die grondhouding waarvan 'n persoon blyke gee ten aansien van die lewensomringende en die lewensverpligtende. Die inhoud van die grondhouding is onlosmaaklik verbind aan die vraagstuk van die hoogswaardevolle, dit wat sin en betekenis aan die menslike bestaan gee en wat deurslaggewende invloed op die lewe van handeling uitoefen. Die begrip lewensopvatting kan dan ook omskrywe word as die totaal van oortuiginge aangaande die lewenswaardevolle as die blywend-en-hoogswaardevolle, en daarmee as die lewensverpligtende en die mensopeisende.

Kommentaar:

Opvoeding is lewensopvatting van keuses en handeling is 'n aangeleentheid waarby 'n rangorde van waardevoorkeur (lewensopvatting) van deurslaggewende betekenis is. Om voorkeur te gee kan nie op neutrale wyse voltrek word nie. Oberholzer beslis vir 'n nie-neutrale opvoeding, gedra deur bepaalde grondhoudinge en eisstellende waardes.

p. 204

“... dit blyk baie duidelik watter geweldige invloed die besondere rangorde van waardevoorkeur op 'n praktyk soos dié van die opvoeding het. Herhaaldelik is in die voorafgaande gekonstateer dat die opvoeding 'n universele verskynsel onder mense is. Tegelyk is ook vermeld dat so universeel as wat die verskynsel is, so partikulier is hy wat betref tyd en plek, individu en gemeenskap. Die partikulariteit lê daarin, naamlik dat die rigting wat met die opvoedingsdaad beoog word, die bestrewing en eventuele verwesenliking van besondere waardes in rangorde van voorkeur in die voor- of bepaalde waardes aantoon uitsig stel. Hierdie besondere waarde is soos die woord dit duidelik stel, partikulier. Die waardes word nie almal as ewe waardevol beskou nie. Bepaalde waardes het die hoogste waarde, andere het minder waarde, terwyl sommiges geen waarde het nie. Wat die swaarste weeg, moet die swaarste tel. Alles word dan ook in die werk gestel om deur opvoeding die hoogswaardevolle te laat materialiseer”.

Kommentaar:

Die invloed van die lewensopvatting op die opvoeding is “geweldig” en partikulariteit en praktykwording gaan hand aan hand. Praktykwording verg materialisering van die hoogswaardevolle wat gekies word en wat dus geen neutraliteit kan duld nie. Oberholzer beslis teen neutraliteit omdat dit opvoeding onmoontlik maak.

p. 209–210

“Toe oor die probleem van die rangorde van waardevoorkeur gehandel is, is opgemerk dat die verskillende waardes nie almal in dieselfde mate deur mense en bygevolg langs die weg van opvoeding bestrewe word nie. Daar is 'n rangorde van waardevoorkeur wat as die kernstuk van enige lewensopvatting gekwalifiseer is. Met reg kan dan ook gesê word dat die totaal van denkbeelde met betrekking tot die waardevolle in rangorde van waardevoorkeur die bepalende oorsaak vir die partikuliere is, ook wat betref groeps- en volkspartikulariteit. Dit is die lewensopvatting as waarde-aangeleent-

heid wat die grond vir die feit van die uiteenlopendheid van pedagogiese doelstellinge is ... Hierdie waardes word ongetwyfeld die beste weerkants in die pedagogiese programme en opvoedingspraktyke van die aanhangers van die besondere lewensopvatting”.

Kommentaar:

In die lewensopvatting gaan dit wesenlik om ’n rangorde van waardevoorkeur. In die partikuliere opvoedingsdoelstelling gaan dit wesenlik om ’n rangorde van partikuliere waardevoorkeur. Oberholzer toon die eenheid van wedersydse implikasie van lewensopvatting en opvoedingsdoelstelling aan.

p. 219

“Die laaste vraag wat in hierdie verband nog beantwoord moet word, is watter regverdiging daar vir ’n bepaalde lewensopvatting bestaan. Soos herhaaldelik aangetoon is, bepaal die lewensopvatting die praktyk van voorkeur en keuse, ook wat opvoedingspraktyke betref. Kan hierdie partikuliere geregverdig, d.w.s. logies verantwoord word? Elke volwassene besit ’n lewensopvatting, elke opvoeder van beroep huldig ’n rangorde van waardevoorkeur wat hy vir verwesenliking deur sy opvoedeling in die vooruitsig stel”.

Kommentaar:

Die normerende invloed van die lewensopvatting rig die opvoedingshandelinge en iemand wat wil rig, doen dit nie in neutraliteit nie, maar in die lig van lewensopvatlike normering.

p. 225

“Pedagogiese oogmerke is ideologiese aangeleenthede. Elkeen, dit sy enkeling, gemeenskap of volk, gee voor dat die doel wat hy beoog, die beste is om te bestrewe. Dit is sý interpretasie van die hoogswaardevolle, die idee van die mens. Dit is hierdie idee wat moet word en gedurig moet word. Dit plaas hom onder gesag en sleep hom mee: só moet hy en nie anders nie, en so moet ander, daarom gee hy steun aan hulle. Hy glo in sy saak en dit gee hom staan- en vastrapplek. Dit maak sy arbeid, ook die van opvoeding, sinvol. Dit is geloofswerk hierdie wat nie beredeneer kan word nie, want wie sy laaste en diepste oortuiging wil beredeneer, redeneer hulle maklik weg”.

Kommentaar:

Lewensopvatting bepaal opvoedingspraktyk. Lewensopvatting en opvoeder vorm 'n eenheid van wedersydse implikasie. Lewensopvatting bepaal opvoedingswerk asook die doelstelling met die opvoedingswerk wat geloofswerk is. Sodra daar van geloofswerk sprake is, wyk alle neutraliteit.

p. 315 en 318

“Hiermee word regstreeks te kenne gegee dat pedagogiese kriteria as waarderingsmaatstawwe nie uit 'n lewensopvatting in sy partikuliere eisestellende opset afleibaar is nie en dat indien hulle daaruit afgelei sou word dit nie by implikasie beteken dat hulle pedagogies verantwoordbaar is nie ... Dit beteken dat pedagogiese kriteria geen neerslae uit enige skemadenke kan wees nie ... Hulle geld as eise aan die hand waarvan die verhouding tussen opvoeder en opvoedeling ten goede van beide moet gedy ... Tot op hierdie punt kan die beoefenaar van die prinsipiële pedagogiek die weg met enige ander en elke ander beoefen. Saam is ons besig om die paedagogica perennis tot spreke te probeer bring. En wanneer die paedagogica perennis ons werklik aanspreek, sal ons waardering koester vir die verskille wat daar op lewensopvatlike vlak bestaan”.

Kommentaar:

Pedagogiese kriteria is nie uit 'n lewensopvatting herleibaar nie, maar is aangeleentheid van 'n paedagogica perennis. Dit sluit egter die bestaan van lewensopvatlike maatstawwe nie uit nie, ook nie van 'n sintese nie.

p. 347

“Die noodsaaklikheid van die opvoeding en die aanvaarding van die opvoedingsplig spreek besonder duidelik en oortuigend uit die bepalinge van die Protestants-Calvinistiese doopsformulier. In hierdie formulier skuil 'n partikuliere visie op die opvoeding wat meer impliseer en sterker op die plig van die opvoeding attent maak as wat 'n mens meermale geneë is om te besef. Dit behels 'n antropologie, 'n aksiologie en 'n ideologie met daarby 'n opvoedingsleer van besondere aard en verreikend

omvang. Die inhoud en strekking is vanselfsprekend partikulier, maar in weerwil hiervan wys dit op feite, pligte en beloftes wat enige Christelike opvoeding kan dra en voed. Hierdie formulier is meer as net 'n middel aan die hand waarvan bepaalde uitwendige handeling voltrek kan word. Die feit dat ouers in vryheid die beseëling van die ingelyfdheid van hulle kinders in die genadeverbond onderskrywe deur bevestigend op die gestelde vrae te antwoord, dui ondubbelsinnig daarop dat opvoeding in die lig van hulle lewensopvatting 'n onontduikbare plig en noodsaak is. Die noodsaaklikheid van die opvoeding spreek waarskynlik nêrens so sterk as uit hierdie in die Skrif gefundeerde formulier nie”.

Kommentaar:

Hierdie aanhaling toon op onmiskenbare wyse vir welke lewensopvatting Oberholzer kies: die opvoedingsplig wat “besonder duidelik en oortuigend uit die bepalinge van die Protestants-Calvinistiese doopsformulier” spreek; dié opvoedingsplig wat skyn uit die Skrifgefundeerde doopsformulier.

4.6.3 Kommentaar:

Uit die voorafgaande is dit nou duidelik:

Oberholzer kies ten gunste van:

- (i) 'n Neutrale Pedagogiek.
- (ii) 'n Nie-neutrale opvoeding.

4.7 Literatuurverwysings

1. Heidegger, M.: *Sein und Zeit*, 13. 4de druk, Max Niemeyer, Halle, 1935.
2. Landman, W.A. en Gouws, S.J.: *Inleiding tot die Fundamente Pedagogiek*.

SUMMARY

From the thematic index it becomes evident that Oberholzer attaches much value to: the ontological-anthropological course of reflection; the phenomenological method; the relationship between ontic and ontological, upbringing as a matter of being involved in a view of life; science as a matter of conscious being; the relative autonomy of Pedagogics; grounding pedagogics in the life world; demands concerning propriety, values, norms; the child's becoming a human being; the meaning of pedagogic categories and criteria; the pedagogic essentials: authority, security, encounter, openness, support, experiencing need and adulthood as the goal of upbringing.

An index of the authors referred to by Oberholzer shows that he disapproves of those authors who are naturalists; who regard absolutism in their reflection as science; in whose eyes pedagogics is an applied science, who are guilty of absolutism or of making a caricature of the phenomenological approach, who do not observe the limits of upbringing, who proclaim that the relationship between adults and children is not a prerequisite for upbringing, who do not regard the meaning of upbringing as a matter of a particular way of life, who are victims of a Cartesian dualism and who reject the fact that authentic pedagogic reflection implies categorical reflection.

On the other hand Oberholzer approves of those authors who acknowledge the humanness of a human-being; who exercise phenomenology as ontology, who practise science for the sake of science, who emphasize the axiological-ethical, who regard view of life as a hindrance as far as pedagogics is concerned but essential for upbringing, who try to ground the pedagogical in the ontological-anthropological, who observes the essentials of the child's being a child, who regard scientific reflection as the application of categories; who regard upbringing as a matter of dialogue, who regard Pedagogics as an autonomous science having the possibility of being applied, who follow the ontological-anthropological course of reflection, whose viewpoints are not a threat to the idea of the *paedagogica perennis*.

In an attempt to discover particular main accents in Oberholzer's pedagogic reflection the influence of Heidegger becomes evident but also Oberholzer's own insight regarding the significance of the categories ontic and ontological for authentic pedagogic reflection.

Oberholzer regards the practising of a science as a reflective search for the ontic; as the revealing of that which is primordially given and ontologically accountable.

Pedagogical reflection is a particular form of structure reflection and structures have ontic status. Pedagogical reflection demands categories which are employed to make something lucid and are ontologically founded designs for reflection.

Oberholzer emphasizes that a human being cannot be captured in a scheme of cause and effect, but it essentially concerns the foundation of being a human. He uses Langeveld's idea of being-a-person to prove that the pedagogical event is ontological founded. Because this is a purely ontological pronouncement on which all human sciences which attach value to an ontological foundation are based, Oberholzer does not deliver the pedagogical reflection to the ontological reflection but, instead, point out that it is ontologically founded.

Oberholzer searches from a pedagogical point of view for that which is pedagogically relevant in the ontological-anthropological sphere. Oberholzer as an advocate of autonomous Pedagogics based on ontological understanding, which is only possible by implementing the phenomenological method, does not intend to ontologise.

The pedagogic event is a purely anthropological event with the result that anthropologising the pedagogical event is not possible. Anybody who proclaims that a human being is somebody who brings up expresses a mode of being a human with the result that ontologising the pedagogical event is not possible.

Oberholzer also shows the relationship between view of life and upbringing. He advocates a distinction between a descriptive appreciation as practising science and prescriptive appreciation as a matter concerning one's view of life. According to Oberholzer practical upbringing as an universal phenomenon is a matter inseparable from one's view of life.

The universal becomes particular when a choice of certain values as manifested in a view of life is made. The choice of certain values implies that one adheres to a particular point of view – so that there is no question of being natural.

Oberholzer confirms the impossibility of neutral upbringing because the view of life determines the practice of upbringing and pedagogical aims are ideological matters.

It is clear that Oberholzer advocates neutral Pedagogics but a not-neutral upbringing.

SAMEVATTING

Uit die tematologiese indeks blyk dat Oberholzer besonder waarde heg aan: Die ontologiese-antropologiese denkweg; die fenomenologiese werkwyse; die verhouding tussen onties en ontologies; opvoeding as lewensopvatlike gemoedheid; wetenskap as bewussynsaangeleentheid; pedagogiek se relatiewe outonomie; die leefwêreldlike begroning van die Pedagogiek; behoorlikheidseise, waardes en norme; die menswording van die kind; die sin van pedagogiese kategorieë en kriteria; die pedagogiese essensies: gesag, geborgenheid, ontmoeting, openheid, steungewing, noodbeewing en volwassenheid as opvoedingsdoel.

Die besondere persoonsindeks toon aan dat Oberholzer afkeurend staan teenoor skrywers wat naturaliste is, -isme denke as wetenskap beskou, pedagogiek as 'n toegepaste wetenskap sien, wat verabsoluteer of 'n karikatuur probeer maak van die fenomenologiese benadering, nie die grense van opvoeding raaksien nie, beweer dat opvoeding nie slegs moontlik is in die verhoudinge van volwassenes tot nie-volwassenes nie, wat nie die sin van die opvoeding ook as 'n besondere lewensopvatlike aangeleentheid raaksien nie, in 'n Cartesiaanse dualisme verval en blind is vir die feit dat outentieke pedagogiekdenke kategoriale denke is.

Oberholzer staan goedkeurend teenoor skrywers wat die menslikheid van die mens nie misken nie; fenomenologie as ontologie bedryf; wetenskap ter wille van wetenskap beoefen; die aksiologies-etiese beklemtoon; die lewensopvatting sien as belemmerend by die opvoedkunde; maar noodwendig by die opvoeding; soek na pedagogiese begroning in die ontologies-antropologiese; die kindheid van die kind raaksien, wetenskaplike denke as kategorieë-aanwending sien; opvoeding sien as dialogiese aangeleentheid; pedagogiek sien as outonome wetenskap met toepassingsmoontlikheid; die ontologies-antropologiese denkweg volg; die idee van die paedagogica perennis nie bedreig nie.

Uit die ondersoek na die besondere hoofaksente in die Oberholzerse pedagogiekdenke, blyk die beïnvloeding deur Heidegger, maar ook Oberholzer se insig in die betekenis van die kategorieë onties en ontologies vir 'n outentieke pedagogiekdenke.

Vir Oberholzer behels wetenskapsbeoefening die denkende soeke na die ontiese; die openbaring van die oersynsgegewene wat ontologies verantwoordbaar is. Pedagogiekdenke is 'n besondere vorm van struktuurdenke en strukture het ontiese status. Pedagogiekdenke vereis kategorieë wat deursigtelikmakende middele en ontologiese gefundeerde ontwerpe vir die denke is.

Oberholzer beklemtoon deurgaans dat die mens nie vasgevang kan word in 'n oorsaakgevolg skema nie, maar dat dit essensieël gaan om die gronde van menswees. Hy gebruik die Langeveldse “self-iemand-wees” uitspraak om die ontologiese gefundeerdheid van die pedagogiese aan te dui. Omdat hierdie uitspraak 'n suiwer ontologiese uitspraak is waarop alle menswetenskappe wat waarde heg aan 'n ontologiese gefundeerdheid, gegrond is, verontologiseer Oberholzer nie die pedagogiese nie, maar vestig die aandag op die ontologiese gefundeerdheid daarvan.

Oberholzer soek vanuit pedagogieperspektief in die ontologies-antropologiese sinsfeer na die pedagogies relevante. Oberholzer as besondere kampvegter vir 'n outonome pedagogiek op grond van ontologiese begryping wat slegs langs fenomenologiese weg moontlik is, wil nie verontologiseer nie. Die pedagogiese gebeure is suiwer antropologiese gebeure, dus is 'n verantropologisering van die pedagogiese gebeure nie moontlik nie. Wie sê dat die mens wese is wat opvoed, dui 'n synsmodus van menswees aan en is verontologisering van die pedagogiese ook nie moontlik nie.

Oberholzer toon ook die verband aan tussen lewensopvatting en opvoeding. Hy stel dit duidelik dat deskriptiewe waarderinge as wetenskapsbeoefening en preskriptiewe waarderinge as lewensopvatlike aangeleentheid ter wille van die wetenskapsbeoefening geskei moet word. Opvoeding, volgens Oberholzer, as universele verskynsel se praktykwording, is 'n lewensopvatlike bepaalde aangeleentheid. Die universele word partikulier wanneer daar bepaalde waardes, soos vergestalt in die lewensopvatting, gekies word. Keuse van bepaalde waardes impliseer standpuntstelling en dan is daar van neutraliteit geen sprake nie. Oberholzer bevestig telkens die onmoontlikheid van 'n neutrale opvoeding, want lewensopvatting bepaal die opvoedingspraktyk en pedagogiese oogmerke is ideologiese aangeleenthede.

Dit is duidelik dat Oberholzer 'n neutrale pedagogiek en 'n nie-neutrale opvoeding voorstaan.

BIBLIOGRAFIE

- COETZEE, J. Chr.: *Die eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding*. Pro Ecclesia, Stellenbosch, 1940.
- COETZEE, J. Chr.: *Onderwysblad*, Julie 1969 en Oktober 1969.
- GUNTER, C.F.G.: *Fenomenologie en Fundamentele opvoedkunde*. Universiteitsuitgewers, Stellenbosch, 1969.
- HEIDEGGER, M.: *Sein und Zeit*. Max Niemeyer, Tübingen, 1963.
- LANGEVELD, M.J.: *Beknopte theoretiese Pedagogiek*. J.B. Wolters, Tiende druk, 1965.
- LANGEVELD, M.J.: *Pedagogische Studien*, Vol. 46. 1969.
- LANDMAN, W.A.: *Enkele aksiologies-ontologiese momente in die voorvolwassenheidsbeleving*. N.G. Kerkboekhandel, Pretoria, 1970.
- LANDMAN, W.A. en GOUS, S.J.: *Inleiding tot die fundamentele pedagogiek*. Afrikaanse Pers Bpk., Johannesburg, 1969.
- LANDMAN, W.A., KILIAN, C.J.G. en ROOS, S.G.: *Denkwyses in die Opvoedkunde*. N.G. Kerkboekhandel, Pretoria, 1971.
- LANDMAN, W.A., ROOS, S.G. en LIEBENBERG, C.R.: *Opvoedkunde en Opvoedingsleer vir beginners*. Universiteitsuitgewers, Stellenbosch, 1971.
- LANDMAN, W.A. en KILIAN, C.J.G.: *Leesboek vir die Opvoedkundestudent en Onderwyser*. Juta en Kie, Johannesburg, 1972.
- LANDMAN, W.A. en ROOS, S.G.: *Fundamentele Pedagogiek en die Opvoedingswerklikheid*. Butterworths, Durban, 1973.
- LANDMAN, W.A., ROOS, S.G. en VAN ROOYEN, R.P.: *Die praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek. Met Kernvrae*. Perskor, Johannesburg, 1974.
- LANDMAN, W.A., VAN ZYL, M.J. en ROOS, S.G.: *Fundamenteel-Pedagogiese Essensies: Hulle verskyning, verwerkliking en inhoudgewing*. Butterworths, Durban, 1975.
- OBERHOLZER, C.K.: *Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek*. H.A.U.M., Kaapstad, 1968.
- SCHOEMAN, S.J.: *S.A. Tydskrif vir Pedagogiek*, Vol. 3 No. 3. Julie 1969.