

## 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:<sup>2)</sup>

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* publiceerd. Nu, in 1968, met het einde van zijn universitaire taak in het zicht, heeft hij dit werk herdacht 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 simpatieke 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 affektiege geborgenheid, der dankbaarheid, der normsentrieiteit, der simpatieke gezagsleiding (z. bov.), het self-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 overdenken, 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:<sup>3)</sup>

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 doktrale 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 uitsluitsel 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:<sup>4)</sup>

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 prinsipies, 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 LANDMAN<sup>5)</sup>, moet ook as ’n wegbreek van die sogenaamde “standpuntloosheid” beskou word.

### 1.5 W.A. Landman:<sup>6)</sup>

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 nie<sup>5</sup> 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:<sup>7)</sup>**

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.<sup>8)</sup> 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.<sup>9)</sup>

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.:<sup>10)</sup>

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

“Die volgende opmerkinge wat skrywer<sup>11)</sup> hiervan gemaak het aangaande kritiek op C.K. Oberholzer is in hierdie paragraaf ter sake: “In die lig van die werkwysse 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 karikatuer van eksistensiedenke (nie eksistensialisme nie!) en dan 'n aanval op daardie karikatuer 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

### GEDETAILLEERDE 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  
bevraagdheid 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  
beleding 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 eksistensieël-etiese moment van – 264

#### MENSWORDING

as eksistensieel-etiese aangeleentheid 56, 63  
as kultuurwording 67  
as ontvouing van menslike waardigheid 70  
as 'n persoonlik-eksistensieël-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 ONGANGSITUASIE

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  
nooddrufigheid 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 eksistensieel-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  
wesentlike 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

ontvouting 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
- Angetönteverdenkömen 166
- begripsverklaring 351
- draer van waardigheid 166
- individu – as 164

is tot beluistering instaat 166

kan verstaan 166

LANGEVELD 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

verantwoordelikeaansvaarding 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

sigselftransenderende 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-ooop 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, noodbelewing.
- (12) Volwassenheid as opvoedingsdoel.