

HOOFSTUK 3

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

3.1 Inleidend

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

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

3.2 Die Algemene Persoonsindeks

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

ARISTOTELES

geluk as die hoogste goed 204

BAKKER, R

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

BEETS, N

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

die rol van die moeder as pedagogiese persoon 279

die rol van die vader in die pedagogiese gebeure 279

BENTHAM

nuttigheid is die hoogste waarde 204

BUBER, Martin

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

BUYTENDIJK

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

BRUNNER, Emil

Protestants-Christelike lewensbeskouing 212

CICERO

Kultuur van die mens 340

COETZEE, J. Chr.

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

DE BUSSY

die mens se wilslewe word deur waardebepalinge onderlê 184

DE HOVRE

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

DESCARTES

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

DEWEY, JOHN

leer van die sosiale bruikbaarheid 205
pedagogiese almagsleer 381

DIEMER, Alwin

Fenomenologie: ’n rig tot die sake self 230

FRÖBEL

opvoeding en die mens 38

GOETHE

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

GREEN

volmaaktheid as die hoogste waarde 204

HEGEL

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

HEIDEGGER

Mensbeskouing 150, 153

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

HERBART

leer van die sedelike vervolmaking van die individu 205

HESSEN

aanvaar vier volstrekte waardes 191

toepassingsprobleem van die pedagogiek 119

voorwaarde vir wetenskaplikheid is en bly begryping van iets 298

waardebewering deur die mens 186

HEYMANS

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

HOOGVELD

fenomenologiese benadering 292

grense van die opvoeding 375, 380

opvoeding in breë sin 38

opvoedingsrelasie tussen kinders 38

opvoedingsrelasie tussen volwassenes 38

sedelike selfstandigheid in die opvoedingsrelasie 38

HUSSERL

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

fenomenologiese reduksies 236–237

geestelike vader van die fenomenologie 233

leefwêreld 153, 245

uitgangspunt van die fenomenologie 234, 261

HUYGENS

sedelike selfstandigheid in die opvoedingsverhouding 38

JASPERS

tipologie van wêreldbeskouinge 203

vryheid en gesag 360

KANT

fundeer die waardes as groothede in die mens 199

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

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

KERSCHENSTEINER

die werkgemeenskap as arbeidsgemeenskap 205

KOHNSTAMM

Bybelse Personalisme 165

indeling van lewensopvattinge 409, 412, 417

opvoedingsrelasie tussen kinders 38

opvoedingsrelasie tussen volwassenes 38

pedagogiek en praktyk 110, 117

pedagogiek as wetenskap 110

pleitbesorger vir persoonlikheidsvorming 205

LAMBERT, J.H.

gebruik die term fenomenologie die eerste keer 234

LANDMAN, W.A.

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

die wetenskaplikheid van die pedagogiek 372–373

LANGVELD, M.F.

aanvangsmoment van opvoeding 65

analise van die opvoedingsituasie 113

benoeming van die pedagogiek 123

dressuur 65, 377

egte opvoeding as persoonsvorming 67

eksplorاسie: die verhouding tussen die kind en die wêreld 282

geestelike hulpeloosheid van die kind 44

gesagsopvolging 65

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

LIGTHART, Jan

opvoeding 80

LOCH, Werner

verhouding pedagogiek-antropologie 136

LOCKE, John

idee van formele dissipline 205

LUYPEN, W.

die fenomenologie en die alledaagse ervaring 154

die fenomenologie: gevaar van subjektivisme en relativisme 247

MARX

verdedig die klaslose gemeenskap as die hoogste waarde 204

MERLEAU-PONTY

afwysing van die diktatuur van die absolutisme 248

MESSER, August

Waarde-pedagogiek as benaming vir prinsipiële pedagogiek 128

MEYER

beskouing oor die fenomenologie 230

kerngedagte van die fenomenologie 230

NIEBUHR

mensbeskouing 143

OLDEWELT

opvoedingsrelasie tussen kinders 38

opvoedingsrelasie tussen volwassenes 38

PAULSEN

plaas algemene geestelike welsyn as die hoogste waarde 204

PERQUIN

bouer aan die pedagogiek in terme van egte pedagogiese kategorieë 291

geleidlike loslating van die kind 41

fenomenologiese grondslag van die pedagogiek 233, 291

kind in nood 42

onderwysersamp 42

ouer-kind verhouding 45–46

ouerlike verantwoordelikheid 42

onontloopbaarheid van 'n kind aan 'n volwassene 47

prinsipieel-pedagogiese probleme 42

skadelike optrede teenoor die kind 41

PICCARDT

absolute waardes 192

PLESSNER

die mens is staanplekloos 168

kwalifiseer die mens as ope vraag 150

RAYMONT

opvoeding en vorming 87

ROMBUTS, Frater

afbraak van die paedagogica perennis uit eie geledere 233

SCHELLER, Max

die mens is 'n wese wat kan wil 181

ondeurgrondelikheid van die mens 140

SCHOEMAN, S.J.

outonomie van die pedagogiek 302

verhouding pedagogiek-antropologie 137

SCHWEITZER

eerbied vir die lewe as die hoogste waarde 204

SOMBART

mensbeskouing 145

SOMMERS, Elizabeth

die kind het gesag nodig 358

SPRANGER

propageer die idee van die kultuurmens 205

sentralisering van waardes 201

waardetipes van 194

STERN

wysgerige denke 165

STRASSER

betekenis van die fenomenologie vir die Europese psigologie 248

fenomenologiese verantwoording van die fundamentele pedagogiek 309

opvoedingsverskynsel 244

oor die term fenomeen 242

pedagogiese antropologie 310

pedagogiese praktyk en 'n wetenskap 125

VAN DEN BERG, J.A.

“Die mens is een dialoog” 156

die taak van die Fenomenologie 156

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

VAN PRAAG

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

VLOEMANS

- waardes as sinervulling van die lewe 195

WATERINK

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

3.3 Die Besondere Persoonsindeks

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

BAKKER, R.

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

BARDNARD, J.S.

Toepassing van psigologiese, oorwegend psigologiese gegewens, 296

Afkeurend; sonder voorbehoud.

BARION

Wetenskap beoog wete ter wille van wete, 104

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

BEETS, N.

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

BEHN

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

BENTHAM

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

BUBER, Martin

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

BUYTENDIJK

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

BRUNNER, Emil

Protestants-Christelike lewensbeskouing, 212

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

CICERO

Kultuur van die mens, 340

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

COETZEE, J.C.

1. Algemene teoretiese opvoedkunde, 123

Afkeurend; sonder voorbehoud.

2. Benoeming van die pedagogiek, 123

Afkeurend; sonder voorbehoud.

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

4. Onderskeid tussen vorming en opvoeding, 87.

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

COUTURIER

1. Onvoltooibaarheid van die mens, 152

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

3. Totaliteit van die mens, 151

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

DE BROGLIE

Wetenskap is 'n waarderingsvrye aangeleentheid, 104

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

DE BUSSY

Die mens se wilslewe word deur waardebeplinge onderlê, 184

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

DE HOVRE

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

DE ROUGEMONT, D.

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

DESCARTES

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

Afkeurend; sonder voorbehoud.

2. Filosofie, van, 234–235

Afkeurend; sonder voorbehoud.

3. Ontken die natuurlike leefwêreld, 154

Afkeurend; sonder voorbehoud.

DE VLEESCHAUWER

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

DEWEY, John

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

Afkeurend; sonder voorbehoud.

2. Pedagogiese almagsleer, 381

Afkeurend; sonder voorbehoud.

DIEMER, Alwin

Fenomenologie: ’n rig tot die sake self, 230

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

DREYER, P.S.

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

FRÖBEL

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

Afkeurend; met voorbehoud.

GOETHE

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

HEIDEGGER

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

2. Die mens se oersynsgerelationeerdeheid met die wêreld, 250

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

HERBART

Leer van die sedelike vervolmaking van die individu, 205

Afkeurend;

HESSEN

1. Aanvaar vier volstreekte waardes, 191

Goedkeurend; met voorbehoud.

2. Toepassingsprobleem van die pedagogiek, 119

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

4. Waardebestrewing deur die mens, 186

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

HEYMANS

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

HOOGVELD

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

2. Grense van die opvoeding 375, 380

Goedkeurend; met voorbehoud.

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

5. Opvoedingsrelasie tussen volwasseenes bestaan nie, 38.

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

HUSSERL

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

3. Geestelike vader van die fenomenologie; uitgangspunt, 234

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

4. Leefwêreld; raaksien en sigbaarmaking van 153, 245

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

HUYGENS

Opvoeding: die een kind kan die ander opvoed, 38

Afkeurend; sonder voorbehoud.

JASPERS

1. Tipologie van wêreldbeskouinge, 203

Goedkeurend; met voorbehoud.

2. Vryheid en gesag: Komplementêre begrippe, 360

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

KANT

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

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

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

KOHNSTAMM

1. Bybelse Personalisme 165

Afkeurend; met voorbehoud.

2. Indeling van lewensopvattinge 409, 412, 417

Goedkeurend; met voorbehoud.

3. Opvoedingsrelasie tussen kinders, p 38

Afkeurend; sonder voorbehoud.

4. Opvoedingsrelasie tussen volwassenes, 38

Afkeurend; sonder voorbehoud.

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

LANDMAN, W.A.

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

LANGEVELD, M.J.

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

9.2 Geengrens of dooiegrens, 376, 379

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

Goedkeurend; met voorbehoud.

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

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

LOCH, Werner

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

LUYPEN, W

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

MERLEAU-PONTY

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

MESSER, August

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

MEYER

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

NIEBUHR

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

OLDENWELT

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

PERQUIN

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

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

PLESSNER

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

POTGIETER, F.J.

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

RAUTENBACH, C.H.

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

RAYMONT

Opvoeding en vorming, verskil.

Goedkeurend: sonder voorbehoud.

ROMBUTS, Frater S.¹

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

Afkeurend; sonder voorbehoud.

SCHELER, Max

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

2. Die mens is ’n ondeurgrondelike wese, 140

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

SCHOEMAN, S.J.

1. Outonomie van die pedagogiek, 302

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

2. Die verhouding pedagogiek-antropologie, 137

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

SOMBART

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

*Goedgekeur*d; sonder voorbehoud.

SOMMERS, Elizabeth

Die kind het behoefte aan gesag, 358

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

SPRANGER

1. Sentralisering van waardes, 201

Afkeurend; met voorbehoud.

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

Goedkeurend; met voorbehoud.

STRASSER

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

2. Fenomenologiese verantwoording van die fundamentele pedagogiek, 309

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

4. Die term fenomeen

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

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

Goedkeurend; met voorbehoud.

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

Afkeurend; met voorbehoud.

VAN DEN BERG, J.H.

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

Goedkeurend; sonder voorbehoud.

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

VAN PRAAG

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

VLOEMANS

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

WATERINK

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

3.4 Kommentaar

Oberholzer staan goedkeurend teenoor skrywers wat:

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

Oberholzer staan afkeurend teenoor skrywers wat:

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

HOOFSTUK 4

ENKELE HOOFKSENTE UIT “PROLEGOMENA”

4.1 Inleidend:

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

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

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

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

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

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

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

4.2.1 p. 16–17 Ontiese gegewene

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

Kommentaar

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

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

Hierdeur verkry die begrip “krities” besondere nuwe inhoud.

Oberholzer interpreteer hier die begrip *onties* as:

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

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

4.2.2 p. 17 ontologiese verantwoording

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

Kommentaar:

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

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

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

4.2.3 p. 17 Verontologisering van die pedagogiek

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

Kommentaar:

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

4.2.4 p. 21 Ontiese gestruktureerdheid

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

Kommentaar:

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

4.2.5 p. 26 Bedinking van ontiese gestruktureerdhede

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

Kommentaar:

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

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

4.2.6 p. 26 Aanwending van ontologies gefundeerde pedagogiese kategorieë

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

Kommentaar:

Oberholzer sien kategorieë as:

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

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

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

4.3.1 p. 32 Oersowees is onties so

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

Kommentaar:

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

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

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

4.3.2 p.33 Ontiese gronde vir menslike syn

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

Kommentaar

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

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

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

Kommentaar:

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

Hierdie kommentaar is ook van toepassing op die volgende aanhalings:

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

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

4.3.3.3 p. 48 Ontologiese uitspraak: noodhebbendheid van die kind

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

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

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

Kommentaar:

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

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

Hiermee word alle naturalistiese beïnvloedinge by benoeminge uitgeskakel.

4.3.5 p. 49 Kernproblematiek van die prinsipiële pedagogiek

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

Kommentaar:

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

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

Die pedagogiese is 'n besondere dialogiese gebeure.

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

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

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

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

Kommentaar:

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

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

4.4.1.1 p. 95 Wetenskapsbeoefening

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

Kommentaar:

Die Oberholzerse pedagogiekbeoefening gee duidelik blyke van:

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

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

4.4.1.2 p. 95 Pedagogiek in sy ontiese gestruktureerdheid

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

4.4.2.1 p. 96 Pedagogiese kriteria as ontisiteite

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

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

Kommentaar:

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

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

4.4.2.2 p. 97

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

4.4.2.3 p. 97

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

4.4.2.4 p. 97 Kriteria as beoordelingsmiddele

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

4.4.2.5 p. 97 Ontologiese verantwoording van kriteria

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

4.4.2.6 p. 98 Ontiese fundering van pedagogiese kategorieë en kriteria

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

Verdere kommentaar:

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

4.4.3 p. 128 Waardepedagogiek

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

Kommentaar:

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

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

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

4.4.5 p. 130 Prinsipiële Pedagogiek is ontologiese pedagogiek

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

4.4.6 p. 130 Paedagogica perennis

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

Kommentaar:

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

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

4.5.1.1 p. 135 Fenomenologie en Ontologie

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

Kommentaar:

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

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

4.5.1.2 p. 135 Fenomenologiese analise

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

4.5.1.3 p. 152–153 Ontologie van die mens

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

4.5.1.4 p. 159 Ontologiese verantwoordbaarheid van menslike openheid

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

4.5.2 p. 135 Pedagogiek as regionale antropologie

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

Kommentaar:

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

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

4.5.3 p. 135 Verantropologisering en verontologisering van die pedagogiese gebeure

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

4.5.4 p. 136 Ontologiese verantwoording van die pedagogiese gebeure

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

4.5.5 p. 159 Ontologiese kategorieë

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

Kommentaar:

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

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

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

4.5.6 p. 159 Ontologiese kategorieë: voorbeelde van

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

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

Kommentaar:

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

4.5.7 p. 160 – Ismes

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

Kommentaar:

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

4.5.8 p. 160 Pedagogiese relevansie van ontologiese kategorieë

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

Kommentaar:

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

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

4.5.9 p. 169 Ontologiese stelling en status

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

Kommentaar:

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

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

4.5.10 p. 169 Die ontologiese en die pedagogiese

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

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

Kommentaar:

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

4.5.11 p. 170 Ontologies-antropologies-pedagogies

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

Kommentaar:

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

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

4.5.12 p. 170 Pedagogiek, antropologie en ontologie

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

4.6 Lewensopvatting en Opvoeding

4.6.1 Inleidend:

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

“Aan

Prof. Dr. C.K. OBERHOLZER

Emeritus-professor in die Filosofie van die Opvoeding,

Universiteit van Pretoria,

met dank vir sy gewaardeerde bydrae tot:

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

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

4.6.2 Enkele aanhalings: Lewensopvatting en opvoeding

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

p. 20

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

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

Kommentaar:

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

p. 26

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

Kommentaar:

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

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

p. 93–94

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

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

Kommentaar:

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

p. 94

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

Kommentaar:

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

Wat moet gebeur as:

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

p. 96

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

Kommentaar:

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

p. 119–120

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

Kommentaar:

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

p. 176

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

Kommentaar:

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

p. 186

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

Kommentaar:

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

p. 189

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

Kommentaar:

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

p. 200

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

Kommentaar:

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

p. 202–203

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

Kommentaar:

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

p. 204

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

Kommentaar:

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

p. 209–210

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

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

Kommentaar:

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

p. 219

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

Kommentaar:

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

p. 225

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

Kommentaar:

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

p. 315 en 318

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

Kommentaar:

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

p. 347

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

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

Kommentaar:

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

4.6.3 Kommentaar:

Uit die voorafgaande is dit nou duidelik:

Oberholzer kies ten gunste van:

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

4.7 Literatuurverwysings

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

SUMMARY

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SAMEVATTING

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFIE

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