Die Verhoudingstrukture van die Pedagogiese Situasie in Psigopedagogiese Perspektief

deur
Prof. dr. M. C. H. SONNEKUS

PUBLIKASIES VAN DIE UNIVERSITEIT VAN PRETORIA. NUWE REEKS Nr. 59 — 1971

968:153
SONNEKUS

PUBLIKASIES VAN DIE UNIVERSITEIT VAN PRETORIA,

NUWE REEKS

NR. 59

VERHOUDINGSTRUKTURE VAN DIE PEDAGOGIESE SITUASIE IN PSIGOPEDAGOGIESE PERSPEKTIEF

deur
Prof. dr. M. C. H. SONNEKUS

Rede uitgespreek by die aanvaarding van die Professoraat in die Departement Psigopedagogiek, Sosiopedagogiek en Ortopedagogiek, gelewer op 25 Februarie 1971.

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
PRETORIA
1971

Hierdie publikasie en die publikasies wat agter in hierdie publikasie vermeld word, is verkrygbaar by:

Van Schaik's Boekhandel (Edms.), Bpk.,
Burnettstraat 1096,
Hatfield,
PRETORIA.

Prys 60c

Intreerede by die aanvaarding van die Professoraat in die Departement Psigopedagogiek, Sosiopedagogiek en Ortopedagogiek, gelewer op 25 Februarie 1971.

Universiteit van Pretoria.
Pretoria.

Geagte meneer die Rektor, lede van die Raad en Senaat, geagte mnr. die dekaan en kollegas, Dames en Here studente, Dames en Here besoekers, die tema van my rede is:

DIE VERHOUDINGSTRUKTURE VAN DIE PEDAGOGIESE SITUASIE IN PSIGOPEDAGOGIESE PERSPEKTIEF:

1. **Inleidende opmerkinge:**

Die pedagogiek het in die afgelope halwe eeu steeds 'n stryd gevoer om as outonome wetenskap[1] erkenning te verkry, 'n stryd wat enersyds gevoer is weens die opkoms van die natuurwetenskappe met 'n gevolglike vernatuurwetenskapliking van die geesteswetenskappe, en andersyds 'n stryd om 'n eie outonomie binne die ry van geesteswetenskaplike dissiplines. So was die pedagogiek vir lank 'n sogenaamde „afhanklike" wetenskap en afhanklik van die toepassinge van ander geesteswetenskappe soos die filosofie, die psigologie, die sosiologie, ens. Hoewel die stryd nog voortduur is die outonomie van die pedagogiek vandag in hoë mate bevestig en wel weens die gebruikmaking van die fenomenologiese metode. Een van die probleme van die bevestiging van die outonomie van die pedagogiek binne die ry van geesteswetenskappe in die Republiek van Suid-Afrika, is dat die pedagogiek veels te veel met 'n konglomerasie van vakkies vergelyk word soos vereis by die opleiding van onderwysers. Die bestudering van die wetenskap van die pedagogiek gaan by die meeste Suid-Afrikaanse Universiteite nog via die onderwysersopleiding, aangesien die toelatingsvereiste tot 'n Baccalaureus Educationis, 'n ander graad en 'n onderwysdiploma is. Daar word nie verder op hierdie gedagtegang ingegaan nie.

Feit is egter dat die pedagogiek vandag outonome wetenskap is wat hom besig hou met 'n besinning, bedinking en beskrywing van die opvoedingsverskynsel in die opvoedingsituasie van 'n kind wat as nie-volwassene voor 'n volwassene te staan kom, die doel waarvan hulp en steungewing aan die kind tot volwassewording is. Vrywel alle erkende pedagoë erken vandag die opvoedingsituasie as vertrekpunt vir die bestudering van die opvoedingsverskynsel.

Die pedagogiek onderskei hom dan in verskillende dissiplines t.w. die Fundamentele pedagogiek, Psigopedagogiek (Psigologiese* pedagogiek), Didaktiese pedagogiek, Sosio-pedagogiek, Historiese en Vergelykende pedagogiek, Ortopedagogiek en Liggaamlike pedagogiek elk waarvan 'n bepaalde perspektief[2] van die opvoedingswerklikheid, die verskynsel van die opvoeding, belig. Die vertrekpunt vir elk van hierdie pedagogiese dissiplines bly dieselfde t.w. die opvoedingsituasie waar die kind teenoor 'n volwassene te staan kom. Die dissiplines vorm dan ook 'n eenheid, elk

* Met betrekking tot die benaminge Psigopedagogiek en Psigologiese pedagogiek, word die term Psigopedagogiek verkies aangesien dit die oer-essensies van die opvoedingsverskynsel waarom dit in die Psigopedagogiek gaan die beste omskryf. 'n Opweeg van die twee benaminge sou in omvang buite die bestek van hierdie betoog val en daarom word volstaan met die benaming Psigopedagogiek.

met sy eie perspektief op die opvoedingsverskynsel, dog moet nie as geskeie van mekaar gedink word nie en werk eerder bevrugtend op mekaar in.

Die verdere betoog is daarop ingestel om die verhoudingstruktuur** van die pedagogiese situasie vanuit psigopedagogiese perspektief te belig en daarom wetenskaplik te bedink en te beskrywe. Daar moet beklemtoon word dat dit hier eerstens gaan om die wetenskap van die psigopedagogiek en nie om die na-wetenskaplike aanwending[3] daarvan in die praktyk van opvoedingsituasie nie, enkele opmerkings waaroor wel gemaak word in 'n volgende afdeling.

Voordat egter oorgegaan word tot 'n deurskouing van die verhoudingstrukture van die pedagogiese situasie vanuit psigopedagogiese perspektief, ontstaan die vraag na die huidige stand van die psigopedagogiek as pedagogiese dissipline: in die verband moet daarop gewys word dat die psigopedagogiek 'n eie stryd gevoer het en nog voer om as outonome dissipline erken te word, meer bepaald in sy verhouding tot die algemene psigologie. Sonder om breedvoerig daarop in te gaan, moet daar op gewys word dat die gangbare algemene psigologie wat oorwegend naturalisties georiënteerd is, vir lank as toepassingswetenskap in die vorm van opvoedkundige sielkunde toegepas is op die kind. Algemeen sielkundige teorieë is dus vry toegepas op die kind in sy ontwikkeling, ('n naturalistiese beskouing), in die leersituasie in die skool (leerproses), in die kind se sosiale lewe ens. Die leerpsigologie het selfs gedien as grondslag vir die didaktiek of metodiek, ongeag sy herkoms of oorsprong. Hierdie toepassingskonnotasie word vandag in baie kringe nie meer aanvaar nie weens die bevestiging van die outonomie van die pedagogiek, hoewel in die meeste Anglo-Amerikaanse lande nog van "Educational Psychology" as "applied psychology" gepraat word. In ons eie Fakulteit van Opvoedkunde is die benaming Psigologiese pedagogiek reeds vir jare in gebruik en wel deur die arbeid aan my geëerde voorganger.[4] Daar word vervolgens oorgegaan tot 'n eksplisitering van die probleemstelling in hierdie tema:

II. Probleemstelling:

(a) Die verhoudingstruktuur van die pedagogiese situasie as studiegebied vir die psigopedagogiek.

Onder 'n pedagogiese situasie word verstaan 'n situasie waar 'n ontmoeting plaasvind tussen 'n volwassene as rype, sedelik-selfstandige, verantwoordelike persoon en 'n kind as nog nie-rype, sedelike nie-selfstandige, verantwoordelik-wordende persoon, met die doel dat die volwassene die kind sal opvoed, help en steun tot volwassenheid, synde 'n staat waar die kind in vryheid, op eie inisiatief sedelike keuses, besluite en beslissings sal neem. Binne hierdie opvoedingsituasies voltrek die opvoedingsgebeure dit.

Landman[5] onderskei nou wat die verhoudingstrukture van hierdie opvoedingsituasie betref, 'n drieërlei verhouding:

(i) die vertrouensverhouding;

(ii) die kenverhouding; en

(iii) die gesagsverhouding.

By 'n eksplisitering van die verhoudingstrukture van die pedagogiese situasie vanuit psigopedagogiese perspektief gaan dit vervolgens om 'n identifisering van moontlike momente in die psigiese lewe van die kind binne hierdie drieërlei verhoudingstruktuur, 'n bedinking daarvan, ordening in 'n wetenskapsisteem en beskrywing daarvan. Die soeke na die inhoud van hierdie momente opper weer die vraag na die metodologiese aanpak van die psigopedagoog as wetenskapper.

** Die problematiek sou ewe goed uitgebrei kan word tot die verloopstrukture en doelstrukture van die pedagogiese situasie, dog weens die omvang hiervan word dit beperk tot die verhoudingstrukture.

Die aanwending van die fenomenologiese metode as werkwyse noop die psigopedagoog as wetenskapper om die pedagogiese situasie as verhoudingstruktuur en daarom as oersituasie, en dus as oorspronklike leefwêreld van die kind te beskou, soos die kind hom tot die volwassene wend in sy steunsoekendheid en hulpbehoewendheid. In hierdie oorspronklike leefwêreld van die kind kondig die kind hom aan in al sy verhoudinge tot die syndes waartoe hy hom rig.

In sy observasie en bedinking van die kind in hierdie oersituasie as pedagogiese situasie, ontdek die psigopedagoog as wetenskapper vervolgens verwoordinge, segbaarhede,[6] kategorieë of denkmiddele[7] waarvolgens hy die verskynsel van die opvoeding van die kind, soos dit in bepaalde momente in die psigiese lewe van die kind openbaar word, ten beste kan beskrywe en die vraag ontstaan dus op hierdie stadium na die sentrale kategorie aan die hand waarvan die psigopedagogiek hierdie momente kan beskrywe. Daar word vervolgens oorgegaan tot 'n beskrywing van en motivering vir die benoeming van hierdie kategorie, terwyl verderaan op die implikasies van hierdie kategorie teruggekom sal word:

(b) **Belewing[8] van werklikheid as sentrale kategorie vir die Psigopedagogiek.**

Hierbo is gestel dat in 'n soeke na die wese van die momente in die psigiese lewe van die kind in die struktuur van die pedagogiese situasie, daar begin word om die kind in sy leefwêreld as oergesitueerde te betrag. Aldus ontstaan die vraag na die wese van kindwees, of ook menswees. Met verwysing na Heidegger[9] en Langeveld[10] kan kortliks gekonstateer word dat die kind iemand is wat self graag iemand wil wees en wil word. Die kind is dus openheid, moontlikheid, onaf en steeds gerig op die verowering van sy wêreld. Hy is altyd „inisiatief van verhoudinge"[11] en geen prikkel-reagerende organisme nie.

Die kind neem dan ook telkens en wel momenteel stelling in, in die leefwêreld waarin hy hom bevind. Hierdie stellingname kan deur die psigopedagoog die beste getipeer word deur die kategorie van **belewing** en belewing word dus gesien as 'n **intensioneel bepaalde, subjektiewe, personale stellingname deur die kind as totaliteit-in-funksie, in sy kommunikasie met die werklikheid.**

'n Uitbouing van hierdie omskrywing van belewing is deur een van my oudstudente, Pretorius[12] gedoen wat lui dat belewing is die personale (subjektief-kennend-normatief), intensionele (singewende, sinbelewende, stellingnemende), kontinue aktiwiteit van bewus-wees van die werklikheid".

Van belang is om daarop te let dat belewing 'n momentele handelende stellingname is wat wel kontinu van aard is in die sin dat dit plaasvind by wyse van opeenvolgende belewingsmomente om aldus 'n belewingstroom[13] te vorm. Hierdie momente is dus belewingsmomente en varieer eerstens vanaf paties-affektiewe* momente tot gnosties-kognitiewe* momente. Op die besondere aard hiervan word in die volgende paragraaf ingegaan dog daar kan tans slegs genoem word dat met paties-affektiewe belewing bedoel word 'n gevoelde, voor-kognitiewe belewing in kommunikasie met die wêreld, terwyl met gnosties-kognitiewe belewing bedoel word 'n meer gedistansieerde in-die-objek geleë belewing. Eersgenoemde is dus die aanvoelende deurstemde belewing en dui op die **„hoe"** in die belewing terwyl laasgenoemde op die feitlike of die **wat** in die belewing dui. Belangrik is om daarop te let dat die paties-affektiewe en gnosties-kognitiewe belewinge nie van mekaar geskei moet word nie maar altyd as 'n eenheidsbelewing verloop. So is

* Die begrippe paties-affektief word gebruik om die gevoelmagtige belewingsmoment by die jonger kind (paties) te onderskei van dié by die ouer kind (affektief) en die begrippe gnosties-kognitief dui eweneens op 'n onderskeiding van die meer gedistansieërde kennende belewing by die jonger kind (gnosties) en by die ouer kind (kognitief).

alle paties-affektiewe belewinge ook tegelyk aan-die-ligbringend en besit dus 'n kognitiewe moment, en is alle gnosties-kognitiewe belewinge deurstemd[14] en word dus deur die paties-affektiewe gedra. Die samehang hiervan sal duideliker blyk in die volgende paragraaf waar die struktuurverhoudinge van die pedagogiese situasie onder oë geneem sal word.

Daar moet tweedens nog bygevoeg word dat die belewingsmomente tegelyk altyd normatief van aard is aangesien die kind in sy paties-affektiewe en gnosties-kognitiewe belewinge tegelyk **sin** belewe. As waardewese is die kind steeds besig met singewing aan sy wêreld dog van belang vir die psigopedagoog is dat hierdie singewing langs die weg van die genoemde paties-affektiewe en gnosties-kognitiewe belewingsmomente ook sinbelewing is. Die samehang met die normatiewe belewing is hiermee dan ook duidelik, die implikasies waarvan verderaan genoem word.

Op hierdie stadium kan met hierdie gedagtegang volstaan word deur samevattend daarop te wys dat in die psigopedagoog se betragting van die kind in sy leefwêreld, dit voor die handliggend is dat die kind dus voortdurend besig is om momenteel **beleweniswêreld** te stig deur sy belewinge in sy verhoudinge tot die syndes in sy leefwêreld. Die leefwêreld moet dan steeds gesien word as potensiële beleweniswêreld.

Daar word vervolgens oorgegaan tot 'n nadere deurskouing van die belewingsmomente in die struktuurverhoudinge van die opvoedingsituasie.

(i) **Die moontlikheid van die pedagogiese verhoudingstruktuur as 'n deur-die-kind beleefbare struktuur.**

Die vraag of die pedagogiese verhoudingstruktuur in die pedagogiese situasie 'n vir-die-kind beleefbare struktuur is, kan op drieërlei wyse bevestigend beantwoord word:

Eerstens moet daar op gewys word dat die struktuur in die pedagogiese situasie 'n verhoudingstruktuur is en wel 'n wedersydse verhouding tussen kind en volwassene. Dit is 'n reeds bekende feit dat belewingsmomente hulle voordoen binne bepaalde verhoudinge, te wete die verhouding tussen die kind en die dinge, tussen kind en kind en tussen kind en volwassene.[15] Hierdie verhoudinge spruit voort uit die oerpedagogiese sowel as oerdidaktiese situasies tuis.[16] Die kind neem dus voortdurend stelling in in sy verhouding tot die volwassene en wel in terme van sowel die paties-affektiewe, die gnosties-kogni tiewe en die normatief-singewende belewingsmomente.

Maar tweedens geskied belewinge binne hierdie verhoudingstruktuur ook in terme van synswyses of leerwyses as voltrekkingsmodi van die kinderlike Dasein, waaronder gewaarword, waarneem, voorstel en fantaseer, dink, memoriseer en aktualiseer van intelligensie.[17] Daar kan nie op besonderhede in die verband ingegaan word nie, dog elk van die genoemde synswyses of leerwyses voltrek sigself in paties-gnostiese of kognitief-affektiewe momente.

In die derde instansie moet ook daar op gewys word dat die kind binne die struktuurverhoudinge in die pedagogiese situasie steeds besig is om **iemand te word**, waar onder wording verstaan word anders-wording as selfwording. Maar selfwording beteken wording van die self in en deur sy dialoog met sy medegangers, wat weer dui op 'n dialoogverheffing as niveauverheffing.[18]

Die eerder genoemde belewingsmomente wat varieër vanaf patiese tot affektiewe niveauverheffing enersyds en andersyds vanaf gnostiese tot kognitiewe niveauverheffing, maar ook vanaf paties-affektiewe tot gnosties-kognitiewe niveauverheffing, is dus niks

anders nie as belewingsverheffinge en dus wordingsverheffinge in die dialoog van die kind met die volwassene. Dit is dus voor die hand liggend dat die kind ook **word** deur te **belewe** en wel in sy dialoog met die volwassene. Andermaal is hiermee dus bewys dat die struktuurverhoudinge in die pedagogiese situasie as beleefbare verhoudinge getipeer kan word.

Tot sover is slegs gelet op die moontlikheid van die beleefbaarheid deur die kind. Sonder om tans daarop in te gaan moet egter gemeld word dat die moontlikheid van beleefbaarheid van die pedagogiese struktuurverhoudinge deur die volwassene ook ondersoek behoort te word, 'n aspek waaroor verderaan enkele opmerkinge gemaak word.

Daar word vervolgens nader ingegaan op 'n deurskouing van die belewingsmomente in die besondere strukture van die pedagogiese situasie:

(ii) **Die vertrouensverhouding as beleefde verhouding.**

Bollinger[19] wys in die verband daarop dat 'n oervertroue met kind-wees gegee is en dat dit weer beteken 'n oergevoelsverbodenheid as wyse van openheid by die kind. Hierdie oervertroue beteken dan verder 'n regstreekse paties-affektiewe in-wees in, of deelname aan die werklikheid. Die eenheid van die kinderlike Dasein met die werklikheid beteken dus 'n oervertroude in-wees, en Daseinsruimte is dus vertroude ruimte. Die kind neem dus van meet af aan in oervertroue op patiese niveau stelling in in sy verhouding tot die volwassene. Heidegger[20] tipeer hierdie oer-Mitdasein as 'n affektiewe besorgwees in die kind se oop-wees vir die ander. Die kind se omgang met die volwassene is dus 'n sorgende omgang en is paties-affektief van aard. Dit beteken dan ook tegelyk die oergestemdheid in die kind, deur Heidegger genoem Befindlichkeit terwyl angs as komponent van die besorg-wees as Grundbefindlichkeit gesien word.[21]

Maar die oervertroue in kindwees kan ook teruggevoer word tot 'n verwondering (Aristoteles) as paties-gepreformeerde aanloop tot 'n verwagting (Heidegger) en wel verwagting op vervulling wat in oorsprong by die kind aanwesig is.

Landman[22] wys in die verband op die verwagting by die kind dat hy aanvaar sal word as persoon in sy waardigheid. Die kind wil dus welkom en aanvaar voel en neem as sodanig stelling in, 'n stellingname wat dui op 'n besorgdheid vanweë liefde wat as geborgenheidsruimte tussen kind en volwassene belewe word.

Dit kan uit die bostaande dusver afgelei word dat die vertrouensverhouding 'n oorwegend paties-affektiewe belewingsverhouding is, dog daar moet bygevoeg word dat sodanige oervertroude oopwees van die kind of ook 'n besorgwees of 'n verwondering, en les bes 'n aanvaarding, volgens Heidegger ook aan die lig bringend is, dus as gnostiese stellingname belewe word. Die kind wend hom dus in alle liefde en vertroue tot die volwassene wie se omgang en later ontmoeting vir die kind ook aan die lig bringend is in gnostiese sin. Die kind voel hom dus of aanvaar, welkom, versorg, ens. en belewe geborgendheid, of hy voel hom onveilig, verwerp, nie-aanvaar en belewe ongeborgenheid, wat elk op sy beurt gnosties vir die kind aan die ligbringend is.[23] Hoewel die jong kind dit nie gnosties sal realiseer nie, sal sodanige belewinge in die eerste geval sy vertrouensverhouding tot die volwassene stabiliseer en in die tweede geval labiliseer, terwyl dit die verloop van die gnostiese bele-

winge voordelig of nadelig respektiewelik sal beïnvloed.[24] Namate 'n kind se vertroue gestabiliseer of geskok word sal hy dus in staat voel om hom tot die gnostiese opgawes van die skool en die lewe te waag al dan nie.

Die oervertrouensverhouding sal ook as normatiewe singewing belewe word na gelang daar sin in die stabiliteit of minder sin in die labiliteit van die vertrouensverhouding belewe word.

(iii) **Die kenverhouding as beleefde verhouding.**

In die kind se oergegewe intensie om self iemand te wil wees en te word, wil die kind van meet af aan ook ken of leer. 'n Kind is dan ook in die sin iemand wat self wil ken of self wil leer. Heidegger voer hierdie ken van die kind terug na een van die konstituente van die Dasein te wete Verstehen[25] wat beteken oorspronklike begryping. Hierdie wyse van oopwees van die kinderlike Dasein mag nie van die oergestemdheid of Befindlichkeit geskei word nie en daarom is hierdie oorspronklike begryping ook deurstemd. Verstehen is daarom wesenskenmerk van die Dasein waaruit alle wyses van ken moontlik word. Van belang is nou om daarop te let dat hierdie oorspronklike begryping of ken die karakter van ontwerp[26] dra, met ander woorde die kind is in oorsprong ingestel op ontwerp van wêreld en ontwerp van leersituasies. Maar ontwerp beteken ook weer ontsluiting en ontdekking en volgens Heidegger ontsluit dit die sin van die Dasein en is daarom ook singewend en dus normatief van aard. Vir beide die Befindlichkeit (deurstemdheid) en die Verstehen (begryping) is die Rede verantwoordelik. Op die details daarvan word hier nie ingegaan nie.

Dit kan op hierdie stadium afgelei word dat die struktuurverhouding wat as 'n kenverhouding bekend staan deur die kind as sodanig belewe word. Die kind is dus vir hierdie kenning of begryping aangewys op die volwassene tot wie hy in verhouding staan. Weereens moet daar op gewys word dat belewenisse plaasvind binne verhoudinge (kind-volwassene), en via synswyses of leerwyses wat in hierdie situasie meer bepaald voltrek word by wyse van waarneem, voorstel en fantaseer, en dink, maar ook by wyse van aktualiseer van intelligensie. Terwyl hierdie belewing van wete dat hy weet of begryp ook gedra word deur die eerder genoemde paties-affektiewe vertrouensverhouding, is die kind in sy soeke na ken en begryping basies ingestel op deurbreking van die naïewe beleefde, van sy gewaarword dus, en ingestel op distansiëring tot die universeel objektiewe, tot die problematiese, tot denke en ordening, en les bes tot wetenskap. In die taal van Erwin Straus[27] beteken hierdie meer gnosties beleefde ken 'n tweede sien waar die eerste sien (gewaarword) deurbreek en agtergelaat word. Die kind soek nou basies na **wat is.**

Die kindervraag[28] is 'n tipiese voorbeeld van hierdie gegewe wyse van ken of begryp van die kind, die besonderhede waarvan nie op ingegaan word nie.

Afsluitend wat hierdie aspek betref, moet die kind in die kenverhouding dus gesien word as iemand wat wil ken maar ook as iemand wat geken wil wees.

(iv) **Die gesagsverhouding as beleefde verhouding**

Dis bekend dat die gesagsverhouding ingestel is op die onafhanklikwording van die kind aangesien daar by die kind 'n hunkering na gesag en simpatieke gesagsleiding bestaan. Kinders vra dus om gesag en wil hulle graag

identifiseer met gesag. Wanneer daar nie juiste gesag in 'n opvoedingsverhouding bestaan nie, loop die kind gevaar om te ontspoor wat die verwerwing en toeeiening van norme betref. Ten spyte hiervan is dit ook waar, veral in die moderne tyd, dat kinders in verset kom teen die gesag van hulle ouers en die vraag ontstaan waarom. Die antwoord lê in 'n deurskouing van die gesagsverhouding as beleefde verhouding en daarom ook van die eersgenoemde belewing van die vertrouensverhouding. 'n Kind belewe gesag as die normatiewe, maar vir 'n aanvaarding en toeeiening daarvan moet die kind die vertrouensverhouding as **stabiel** belewe. 'n Stabiele vertrouensverhouding soos belewe deur die kind voorsien dus die voorwaarde vir die beleefde aanvaarding van gesag. So sal 'n onveilige labiele belewenis nie aanleiding gee tot die beleefde aanvaarding van gesag nie, en kan naas labiliteit in die gesagsverhouding tot verwerping daarvan aanleiding gee. 'n Ander voorbeeld van belewing van gesag is inkonsekwentheid in die gesagsbeoefening van vader en moeder afsonderlik met die kind of inkonsekwentheid tussen vader en moeder onderskeidelik. Beide voorbeelde sal die stabiliteit in die vertrouensverhouding raak en die basis vir die gesag laat skipbreuk lei.

'n Kind wie se vertrouensverhouding deur hom as labiel belewe word kan dus ook nie die sprong tot onafhanklikheidswording dus tot gesagsaanvaarding en daarmee tot volwassewording neem nie en gevolglik belewe so 'n kind 'n tekort in sy eie selfwording. Op gnosties-kognitiewe terrein sal so 'n kind eweneens nie die spronge tot die gedistansieerde gnosties-kognitiewe opgawes, byvoorbeeld abstrakte leeropgawes kan neem nie en bly hy steek in die naïef-paties-affektiewe belewinge.

Die belewing van die gesagsverhouding gryp dus terug na sowel die belewing van die vertrouensverhouding as die kenverhouding. Uit die voorgaande eksplisitering van die drieërlei struktuurverhoudinge spreek belangrike opgawes as beleefde verhoudinge vir die psigopedagoog as wetenskapper sowel as vir die psigopedagoog as opvoeder, aspekte waaraan verder aandag gegee word.

(c) Belewing van werklikheid as sentrale kriterium vir die Psigopedagogiek.

In die voorgaande is dusver vanuit psigopedagogiese perspektief die opvoedingsverskynsel gesien binne die verhoudingstrukture van die pedagogiese situasie belig aan die hand van die kategorie belewing as sentrale kategorie vir die Psigopedagogiek. As wetenskaplike opgawe aan die Psigopedagogiek sal hieruit voortvloei 'n verdere verbesondering van psigopedagogiese kategorieë, enkele voorbeelde waarvan in die volgende afdeling genoem sal word.

Tans moet daarop gelet word dat behalwe psigopedagogiese kategorieë daar ook vanuit psigopedagogiese perspektief kriteria aan die lig tree[29] as evaluerings- of beoordelingkriteria vir die verwerkliking van die psigopedagogiese essensies, t.w. belewingsmomente wat deur die psigopedagogiese kategorie, belewing, teenwoordig gestel is, getoets aan die praktyk. Die psigopedagogiese verwerkliking van essensies wat oopgedek is word dus nou getoets aan die hand van psigopedagogiese maatstawwe, meetsnoere of kriteria.[30]

Aangesien kriteria ter evaluering in vraagvorm geformuleer[31] word, beteken dit dat vanuit psigopedagogiese perspektief die verhoudingstrukture, vertrouensverhouding, kenverhouding en gesagsverhouding vanuit die psigopedagogiese kriterium belewing, bevra sal word in terme van paties-affek-

tiewe, gnosties-kognitiewe en normatief-singewende verwerkliking daarvan in die praktyk. Die belewingskriterium met moontlike verdere verbesonderde kriteria word dus as 'n vraag of vrae gestel aan die opvoeder ter evaluering van die verwerkliking van die belewingstrukture van die pedagogiese situasie.

'n Bedinking, ordening en beskrywing deur die psigopedagoog van sodanige kriteriale struktuur beteken soos in die geval van 'n kategoriale struktuur, wetenskaplike arbeid.

III. Die belewingsproblematiek as wetenskaplike opgawe vir die Psigopedagogiek

In die voorgaande deurskouing van die belewingsmomente in die verhoudingstruktuur van die pedagogiese situasie was die vertrekpunt telkens die kind in sy oersynsgerelasioneerdheid of te wel die kind in sy leefwêreld. Die belewingsmomente is telkens dan ook benader vanuit die kind as inisiatief in relasie tot die volwassene. Anders gestel, het dit sover gegaan om die belewingsmomente soos die kind dit belewe in die onderskeie relasies in die struktuur van die pedagogiese situasie.

Waar hierdie betoog handel oor 'n psigopedagogiese perspektief op die struktuur van die pedagogiese situasie, ontstaan veral die vraag na die wetenskaplike opgawe wat die oopgedekte belewingsverhoudinge vir die psigopedagoog as wetenskapper inhou. Daarmee word tegelyk toegetree tot die wese van die psigopedagogiek as wetenskap in soverre dit sy vertrekpunt, die pedagogiese situasie betref. In die verband moet eerstens beklemtoon word dat dit hier om die opbou van 'n wetenskap gaan, dit wil sê om die bedinking ordening en beskrywing van 'n sisteem enersyds uitgaande van die belewing as sentrale kategorie, en andersyds uitgaande van belewing as sentrale kriterium ter evaluering van die verwerkliking van die essensies van die pedagogiese situasie vanuit psigopedagogiese perspektief. Belewing as kategorie word dus omgebuig as evalueringskriterium en as sodanig is die kriterium belewing kategorie-virevaluering[21], van die verwerkliking van die essensies van die belewing in die praktyk.

Tweedens sal die psigopedagoog as wetenskapper in sy fenomenologiese betragting van die belewingsproblematiek in die pedagogiese situasie, sy eie lewensbeskoulike opvattinge voorlopig tussen hakies[32] moet plaas ten einde as wetenskapper opinievry en sonder vooroordele die besondere fenomeen, kinderlike belewing te gaan deurskou. Maar aangesien die psigopedagoog ook subjek is wat op sy beurt belewe, moet hy in die derde plek nie alleen sy normatief-etiese lewensbeskoulike vooroordele tussen hakies plaas nie, maar ook en veral sy eie subjektiewe paties-affektiewe belewinge ten einde ten beste te kan oorgaan tot die daarstelling van 'n gnosties-kognitiefgerigte wetenskap. Graag beklemtoon ons dat psigopedagogiek slegs as wetenskap moontlik is wanneer aan die voorgaande twee vooronderstellinge (nie vooroordele) voldoen word, te wete tussen hakies plaas van die eie normatief-etiese lewensbeskouing asook van die eie subjektief paties-affektiewe belewinge, beide waarvan 'n distansiering tot wetenskapsbeoefening beteken. Daar word ook op gewys dat in terme van die volwassene se belewing beide hierdie subjektiewe stellingnames as belewinge, ten nouste verwant is aan mekaar aangesien die normatiewe deur die gevoelsmatige gedra word[33], waar veral die hoër gevoelens ten nouste verweef sit met die normatiewe. Sonder om hierop in te gaan kan onder meer verwys word na Scheler[34] se indeling van gevoelens waarby die mens verskyn as wese wat waardes belewe, naamlik sensoriese gevoelens, vitale gevoelens, psigiese gevoelens en geestelike gevoelens ook genoem religieuse gevoelens. In die vierde plek lyk dit geregverdig om die uitkoms van die Psigopedagogiese perspektief op die struktuur van die pedagogiese situasie as Belewingspedagogiek te tipeer . Die taak van die psigopedagogiek lê dus daarin om die essensies van hierdie belewingspedagogiek nader uit te werk. Onder meer word hier gedink aan die ganse linie van die Wordingspedagogiek as Belewingspedagogiek enersyds wat die aard en inhoud van die wording as beleefde wording betref, en andersyds wat die gang van die wording betref asook die wording op verskillende wordingsniveaus van die kind gesien as beleefde wording. Ook word gedink aan die leerpedagogiek as belewingspedagogiek

vanuit psigopedagogiese perspektief, 'n omvattende terrein vir studie. Die sosio-pedagogiek bied eweneens ruim studieterrein vir die Belewingspedagogiek meer bepaald in terme van Sosio-pedagogiese belewenisverhoudinge terwyl die Ortopedagogiek vanuit Psigopedagogiese perspektief dieselfde linie bestryk as die Psigopedagogiek meer bepaald nou ten aansien van die belewingsproblematiek en herbelewingsproblematiek van die gestremde en ontspoorde kind.

In die vyfde plek ontstaan die uiters belangrike vraag of die Psigopedagogiek as normatiewe wetenskap kwalifiseer. Hierdie vraag is deur verskillende skrywers positief beantwoord, elk op grond van hul eie motivering, terwyl ander dit ontkennend beantwoord. Daar word nie op die redes vir die onderskeie standpunte ingegaan nie, en daar word slegs gemeld dat ten spyte van bevestigende antwoorde van 'n aantal pedagoë, die probleem nie vanuit die belewingsproblematiek benader word nie. Spreker stel dit graag dat die Psigopedagogiek inderdaad 'n normatiewe wetenskap is en wel omdat die kind in sy onderskeie belewingsmomente soos die paties-affektiewe en die gnosties-kognitiewe momente steeds op soek is na normatiewe belewinge by wyse van singewing en sinbelewing. Die paties-affektiewe en gnosties-kognitiewe belewingsmomente sit dus ten nouste verweef met die normatiewe belewingsmomente enersyds, in die sin dat sinbelewing via hulle plaasvind en aldus normatief beleef word, en andersyds word die normatiewe belewinge deur hulle gedra en kan dit nie van mekaar geskei word nie. Die taak van die psigopedagoog as wetenskapper is dus om te deurskou, te bedink, te orden, te sistematiseer en te beskryf en wel die belewingsmomente as kategoriale, respektiewelik kriteriale struktuurverhoudinge van die pedagogiese situasie, waaronder die verhoudingstrukture, verloopstrukture en doelstrukture, laasgenoemde twee waarvan nie in hierdie betoog aangeraak is nie. Die normatiewe karakter spreek duidelik hieruit.

Hiermee is in die sesde plek gekom tot die karakter van die Psigopedagogiek: Reeds is genoem dat dit normatief van aard is. Wat die wese van hierdie pedagogiese dissipline betref, moet 'n verdere tweërlei onderskeiding en nie skeidinge nog bygevoeg word: As belewingspedagogiek kan dit enersyds getipeer word as **Affektiewe-belewingspedagogiek** waar die psigopedagoog as wetenskapper moet besin en bedink die affektiewe wyses van opvoeding van die kind in die pedagogiese situasie, meer bepaald ten aansien van die eerder besproke vertrouensverhouding soos dit sig uitstrek oor die ganse spektrum van die pedagogiese verhoudingstrukture, onder meer in die kenverhouding en gesagsverhouding (kyk terug). Andersyds kan die Psigopedagogiek getipeer word as **Kognitiewe belewingspedagogiek** waar die **kognitiewe wyses van opvoeding** van die kind in die pedagogiese situasie meer bepaald ten aansien van die kenverhouding in die pedagogiese situasie, ook in sy wedersydse verband tot die vertrouens- en gesagsverhoudinge.

Sodanige bedinking, ordening en beskrywing van Affektiewe respektiewelik Kognitiewe belewingspedagogiek sal geskied aan die hand van verbesonderde Psigopedagogiese kategorieë en kriteria.

Vervolgens word enkele opmerkings gemaak oor die moontlike integrasie van die Psigopedagogiek met die susterdissiplines van die pedagogiek:

IV. Die moontlike integrasie tussen die Psigopedagogiek en die susterdissiplines van die pedagogiek

Uit die voorgaande betoog kan eerstens afgelei word dat die Psigopedagogiek ten nouste moet aansluit by die Fundamentele pedagogiek as pedagogiese dissipline waar hierdie dissipline hom primêr bemoei met teorievorming aangaande die struktuur van die pedagogiese situasie. Waar die Fundamentele pedagogiek die genoemde drie verhoudingstrukture, te wete die vertrouensverhouding, kenverhouding en gesagsverhouding onderskei[35], is dit die taak van die Psigopedagogiek om hierdie verhoudingsstrukture vanuit sy besondere perspektief te verhelder en daar psigopedagogiese inhoud aan te gee. Op sy beurt moet die Fundamentele pedagogiek kennis neem van die Psigopedagogiek as belewingspedagogiek in soverre dit vanuit sy eie perspektief die verhoudingstrukture belig.

Die Didaktiese pedagogiek is in menige opsig die keerkant van die Psigopedago-

giek in besonder in soverre dit die belewingspedagogiek en belewingsdidaktiek betref. Die didaktiese pedagogiek sal waarskynlik belangstelling hê vir die Psigopedagogiese perspektief op die belewingsproblematiek van die onderskeie verhoudingstrukture in die pedagogiese situasie, aangesien die didaktiese situasie eweneens 'n oersituasie is wat dit midde in die pedagogiese situasie setel. In die besonder sal die belangstelling uitgaan na die paties-affektiewe en gnosties-kognitiewe belewingsmomente as leermomente en ontsluitingsmomente van werklikheid, maar ook in die wording van die kind in sy verhouding tot belewing, daar die didaktiek op sy beurt die ontsluiting van werklikheid en daarmee die wording van die kind wil aktualiseer. Die Sosiopedagogiek stel belang in die sosio-belewingsmomente wat tiperend van die verhoudinkstrukture van die pedagogiese situasie is. In die besonder sal die vertrouensverhouding as paties-affektiewe sosio-belewenisverhouding die Sosio-pedagogiek interesseer. Die ortopedagogiek bestryk wat die Psigo-ortopedagogiese perspektief betref, dieselfde terrein as die Psigopedagogiek meer bepaald ten aansien van die struktuurverhoudinge van die gestremde kind tot die volwassene.

Die Historiese en Vergelykende Pedagogiek sal vanuit sy moderne perspektief die belewingstema in die historie van die Psigopedagogiek, respektiewelik Opvoedkundige Sielkunde histories en vergelykend kan naspoor.

Die liggaamlike pedagogiek sal interesse toon in die belewing van die liggaam deur die kind in sy pedagogiese gesitueerdheid en wat die hoër op genoemde struktuurverhoudinge betref, die belewing van die liggaam in sowel die vertrouens-, ken- en gesagsverhouding.

Spreker glo dus dat die belewingspedagogiek sentraal staan nie alleen ten aansien van die Psigopedagogiek nie, maar dat elk van die ander pedagogiese dissiplines vanuit hul eie perspektief interesse sal toon in die onderhawige problematiek.

Ten besluite word enkele opmerkinge gemaak oor die praktyk as opgawe vir die Psigopedagoog.

V. **Die praktyk as opgawe vir die Psigopedagoog**

Terwyl in hierdie betoog aandag bestee is aan die taak en opgawe van die psigopedagoog as wetenskapper en daarmee die karakter van die Psigopedagogiek as wetenskap aangesny is, kan die vraag na die opgawe en betekenis van die beligting en evaluering van struktuursverhoudinge in die pedagogiese situasie as praktyk vir die psigopedagoog met reg gestel word. Enkele opmerkinge word in dié verband gemaak waarmee enersyds die praktyk as wetenskaplike opgawe en andersyds ook die nawetenskaplike problematiek van 'n partikuliere **opvoedingsleer** aangeraak sal word, in soverre dit die psigopedagoog as opvoeder raak.

Wat die wetenskaplike opgawe betref, moet ten eerste daar op gewys word dat die uitkoms van die wetenskaplike bedinking van die struktuurverhoudinge hoër op genoem, deur die psigopedagoog wetenskaplik aangewend kan word. Dit beteken dat die kategorie van belewing waarvan uitgegaan is ter beligting van die pedagogiese verhoudingstrukture nou aangewend word as **kriterium** ter evaluering van die verloop van 'n opvoedingspraktyk in 'n partikuliere opvoedingsituasie.[36] Die psigopedagoog, respektiewelik ortopedagogoog in die beoefening van 'n opvoedingspraktyk of van 'n korrektiewe opvoedingspraktyk by wyse van pedoterapie, sal hom dus moet vergewis van die moontlikhede van die evaluering van sodanige praktyk(e) aan die hand van die belewingskriterium of — kriteria nadat hy dit as wetenskapper verantwoord het. Dit beteken dus dat die gang van die opvoedingsbemoeienisse in elk van die pedagogiese strukture, vertrouensverhouding, kenverhouding en gesagsverhouding telkens geëvalueer moet word aan die hand van paties-affektiewe en gnosties-kognitiewe kriteria in hulle samehang tot mekaar en tot die normatiewe kriteria. Voorbeelde hiervan is die volgende: Wat is die stand van die affektiewe belewinge van 'n bepaalde kind in 'n partikuliere opvoedingsituasie, hoe sien die affektiewe wyses van opvoeding daar uit in al sy variasies; ens: Wat is die stand van die kognitiewe wyses van opvoeding; voel die kind dat hy verstaan of begryp word; verstaan of begryp die volwassene

die kind in die besondere situasie; leef ouer en kind moontlik kognitief en of affektief by mekaar verby; verstaan die volwassene die moderne jeug en verstaan die moderne jeug die volwassene, ens. Die samehang met normatiewe kriteria spreek verder vanself naamlik as dit misloop op die affektief-kognitiewe belewingsniveaus is die aanvaarding van die normatiewe onmoontlik of baie moeilik.

Wat die na-wetenskaplike opgawe van die Psigopedagoog betref word daar volstaan deur ten besluite nog daarop te wys dat 'n na-wetenskaplike aanwending van die uitkomste van 'n wetenskaplike bedinking van die verhoudingstrukture van die pedagogiese situasie 'n persoonlike partikuliere beslissing(e) van die psigopedagoog as opvoeder eis in terme van sy partikuliere lewensopvatting, en sou hy 'n Protestants-Christelike lewensopvatting huldig, sal hy in sy evaluering van die belewing van die struktuurverhoudinge teen die agtergrond van sy opvoedingsdoel met 'n kind in 'n bepaalde opvoedingsituasie, uitgaan van Protestants-Christelike norme ter beoordeling van die opvoedingspraktyk op die onderskeie belewingsniveaus. So 'n evaluering kry dan 'n na-wetenskaplike, persoonlike, partikuliere kleur en word ook beïnvloed deur die subjektiewe belewing van die volwassene. Sy godsdienstige, etiese, en normatiewe kriteria oor die algemeen sal sowel lewensopvatlik as affektief beïnvloed word deur sy eie subjektiewe belewinge wat weereens die na-wetenskaplike karakter van hierdie opvoedingsbemoeienis bewys. Dit beteken dan ook die aanwending van 'n partikuliere opvoedingsleer waar die fenomenoloog as psigopedagoog, nou as na-wetenskaplike opvoeder sy Christelike beginsels kan en moet handhaaf.

Geagte meneer die Rektor en lede van die Raad, dat u my die eer aangedoen het om my in die leerstoel Psigopedagogiek, Sosiopedagogiek en Ortopedagogiek met die omvattende leeropdrag te benoem, ag ek 'n besondere voorreg. My opregte dank teenoor u vir die vertroue in my gestel.

Geagte meneer die Dekaan,

Ek ag dit 'n voorreg om in u eerste ampstermyn hierdie leerstoel te kon aanvaar. Mag die jare van kollegiale bande wat tussen u en my gesmee is in die toekoms steeds verstewig word en die samewerking altyd van die hartlikste wees. U jong akademiese gees is steeds vir my 'n inspirasie.

Hooggeleerde Nel,

As my voorganger het u oor lang jare 'n stryd gevoer om die Psigologiese pedagogiek as outonome wetenskap erken te kry. As my opdrag aanvaar ek die voortsetting en uitbouing daarvan. Ek ag dit 'n besondere eer en voorreg om u te mag opvolg. U aandeel aan my vorming bely ek sonder skroom. Mag die leerling die leermeester nie beskaam nie.

Hooggeleerde Oberholzer,

U beïnvloeding van my pedagogiese denkbeelde oor jare het my nie ongedeerd gelaat nie. U heldere fenomenologies-pedagogiese insigte bly my steeds voor die gees. Ek voel my bevoorreg om van u te kon leer.

Hooggeleerde Landman,

Dat ek in hierdie betoog kon uitgaan van die deur u gepostuleerde struktuurverhoudinge in die pedagogiese situasie ag ek 'n voorreg. Dit het die weg gebaan om vanuit eie perspektief die verskynsel van die opvoeding te belig.

Dames en Here Kollegas,

Ek ag dit 'n voorreg om onder u geledere getel te mag word. Hoewel veel bereik is op die pad van die wording van die Pedagogiek, lê 'n grootse taak voor nie alleen ten aansien van die uitbouing van die pedagogiekstudie vir voornemende onderwysers nie maar ook ten aansien van nuwe akademiese terreine vir die pedagogiek as wetenskap. My samewerking in die uitbouing van hierdie ideaal belowe ek u ten volle.

Dames en Here Studente,

Van u medearbeid hang die uitvoering van my gestelde taak en opdrag af. Graag nooi ek u uit tot entoesiastiese medewerking en volvoering van hierdie taak, waartoe ek u my diens en kragte graag aanbied.

Aan my Skepper betuig ek dank en ootmoed vir die voorreg my beskore.

Ek dank u.

VERWYSINGS

1. Vergelyk Nel, B. F., Die aard en wese van sielkundige pedagogiek, Publikasies van die Universiteit van Pretoria, Nr. 2, 1956.
2. Vergelyk Landman, W. A. en Gous, S. J. Inleiding tot die Fundamentele Pedagogiek, Afrikaanse Pers, Johannesburg, 1969, p. 74-79.
3. Landman, W. A. en Gous, S. J. aangehaalde werk, p. 41-42.
4. Vergelyk Nel, B. F., Fundamentele oriëntering in die Psigologiese Pedagogiek, U.U.B., Stellenbosch, 1968.
5. Landman, W. A. en Gous, S. J. aangehaalde werk, p. 3-10.
6. Van der Stoep, F. Didaktiese Grondvorme, Academica, Pretoria, 1969, p. 8.
7. (i) Landman, W. A. en Gous, S. J. aangehaalde werk, p. 52-69.
   (ii) Oberholzer, C. K. Prolegomena van 'n Prinsipiële pedagogiek, H.A.U.M., Pretoria, 1968, hoofstuk 8.
8. Vergelyk
   (i) Sonnekus, M. C. H. Die leerwêreld van die kind as belewenis wureld, U.U.B., 1969, hoofstuk 2.
   (ii) Pretorius, J. W. M. Belewing as moment in die leefwêreld van die kind, ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, 1970.
9. Heidegger, M., Sein und Zeit, Max Niemeyer, Tübingen, 1963, p. 55 e.v.
10. (i) Langeveld, M. J. Beknopte Theoretische Paedagogiek, sesde druk, J. B. Wolters, Groningen, 1957.
    (ii) Langeveld, M. J. Studien Zur Anthropologie des Kindes, Max Niemeyer, Tübingen, 1964.
11. Buytendijk, F. J. J. Psychologie van de Huisarts, R.K. Artsenblad, Nijmegen, 1951.
12. Pretorius, J. W. M. aangehaalde werk, p. 11.
13. Vergelyk Linschoten, J. Op weg naar een Fenomenologische Psychologie, E. J. Bijleveldt, Utrecht, 1959, Hoofstuk III.
14. Heidegger, M. aangehaalde werk, aangehaal deur Kockelmans, A., Martin Heidegger, Lannoo, Den Haag, 1961, p. 68-71.
15. Vergelyk Sonnekus, M. C. H. aangehaalde werk, p. 40-49.
16. Van der Stoep, F, en Van der Stoep, O. A. Didaktiese oriëntasie, Academica, Pretoria, 1968, p. 118-119.
17. Sonnekus, M. C. H. aangehaalde werk, p. 61-89.
18. Landman, W. A. Enkele antropologies-ontologiese momente van die eerste lewensjaar, U.P.E. Nr. 2, 1966, p. 50-55.
19. Bollinger, H. Das Werden der Person, Ernst Reinhart München, 1967, p. 25-28.
20. Heidegger, M. aangehaalde werk, p. 180 en verder.
21. Heidegger, M. soos aangehaal deur Nel, B. F. in Die Aard en betekenis van die affektiewe in die persoonswording van die kind, Psychologia, Paedagogica, Sursum! Red. Sonnekus, M. C. H., e.a., U.U.B. Stellenbosch, 1970, p. 81-93.
22. Landman, W. A. en Gous, S. J. aangehaalde werk, p. 5-8.
23. Vergelyk hier ook die Amerikaanse bydrae van English, H. B., Education of the Emotions, in Readings in Humanistic Psychology, Red. Sutich, A. J. en Vich, M. A. Free Press, N.Y. 1969, p. 313-322.
24. Kyk: Van Meel, J. M., Bedreigd Denken, J. B. Wolters, Gron., 1968, p. 181-195.
25. Heidegger, M. aangehaalde werk, p. 180, e.v.
26. Nel, B. F. Die aard en Betekenis van die affektiewe in die persoonswording van die kind, aangehaalde werk, p. 81-93.
27. Straus, E. W. The primary world of senses (vertaling J. Needleman) The Free Press of Glencoe, London, 1963, p. 316-331.
28. Vergelyk
    (i) Rieder, O. Die Entwicklung des Kindlichen Fragens, E. Reinhardt, München, 1968.
    (ii) Sonnekus, M. C. H. Die Kindervraag as Wordingspsigologiese verskynsel, Psychologia, Pedagogica, Sursum! aangehaalde werk, p. 169-177.
29. Landman, W. A. Op soek na Pedagogiese Kriteria, Publikasies van die Universiteit van Pretoria, Nr. 48, Van Schaik, J. L., Pretoria 1969.
30. Landman, W. A., Roos, S. en Liebenberg, C. R. Opvoedkunde en Opvoedingsleer vir Beginners, U.U.B., Stellenbosch, 1971, p. 77-78.
31. Landamn, W. A. Kernaantekeninge in Wysgerige Pedagogiek, B.Ed. 1971, Hoofstuk 2.
32. Vergelyk Landman, W. A. en Gous, S. J. aangehaalde werk, p. 44.
33. Vergelyk English, H. B. aangehaalde werk, p. 313-322.
34. Vergelyk hiervoor Bakker, R. De geschiedenis van het fenomenologisch denken, Het spectrum, Utrecht, 1964, p. 126-130.
35. Landman, W. A. en Gous, S. J. aangehaalde werk, p. 3-10.
36. Landman, W. A. en Gous, S. J. aangehaalde werk, p. 69 en 78.

THE RELATIONSHIP STRUCTURES OF THE PEDAGOGIC SITUATION IN PSYCHO-PEDAGOGIC PERSPECTIVE

Landman distinguishes the following three relationship structures in the pedagogic situation:

(i) the confidence relationship;
(ii) the cognitive relationship;
(iii) the authoritative relationship.

In an investigation into these relationship structures from a psycho-pedagogic perspective, an important task is to identify moments in the psychic life of a child within these relationship structures, as well as reflection upon them, arranging them into a scientific system, and describing them.

In his observation of and reflection upon the child in this primordial situation as pedagogic situation, the psycho-pedagogue (as scientist) discovers wordings, sayings, categories or means of thought through which he can best describe the moments in the psychic life of the child, and the central category with which psycho-pedagogics does this is known as **lived-experience of reality,** by which is understood an intentionally determined, subjective, personal attitude by the child as totality-in-function, in its communication with reality. Thus these moments in the psychic life of the child are known as lived-experience moments, which vary from pathic-affective to gnostic-cognitive moments. By the former is meant a feeling as pre-cognitive lived-experience, by the latter a more distantiated, cognition, objective lived-experience, each of which, however, cannot be separated from the other. In this way all pathic-affective lived-experiences possess a disclosive character, and all gnostic-cognitive lived-experiences have a pathic moment. Furthermore these lived-experience moments are at the same time always normative, because the child lives (experiences) sense and meaning in his pathic-affective and gnostic-cognitive lived-experiences.

The confidence relationship is lived (experienced) by the child as a primarily pathic-affective moment, although also gnostic-cognitive moments are present, and, depending upon the nature of the child's affective upbringing, it will live (experience) these moments as affectively stable or unstable.

The cognitive relationship is lived (experienced) gnostic-cognitively, which implies that the child knows, that he has knowledge — this moment of knowing is, however, borne by the abovementioned pathic-affective lived-experiences of the confidence relationship. For the lived-experience of the acceptance of authority, both the lived-experience of a stable confidence relationship and a distantiated cognitive relationship on gnostic-cognitive level are necessary.

Besides lived-experience of reality as central category for Psycho-pedagogics, certain criteria are disclosed from a Psycho-pedagogic perspective as criteria for evaluating and judging the actualisation of psycho-pedagogic essentials. The psycho-pedagogic actualisation of essentials, that were disclosed, are thus tested by means of psycho-pedagogic criteria. This means that from a psycho-pedagogic perspective the relationship structures, viz. confidence relationship, cognitive relationship and authoritative relationship are evaluated by means of the psycho-pedagogic criterion of lived-experience, in terms of the pathic-affective, gnostic-cognitive and normative actualisation thereof in practice.

Against this background the scientific task for psycho-pedagogy implies the following:

(i) Psycho-pedagogy must reflect upon, arrange and describe a categorical and criterial system, if it wants to claim scientific status as a theoretical structure.

(ii) The psycho-pedagogue (as scientist) must provisionally place in parenthesis both his own view of life and his subjective, pathic-affective lived-experiences, to be able to constitute a gnostic-cognitively directed science.

(iii) Psycho-pedagogy is lived-experience pedagogy, examples of which are the pedagogy of becoming, the pedagogy of learning, socio-pedagogy and ortho-pedagogy.

(iv) As lived-experience pedagogy, psycho-pedagogy is a normative science.

(v) As lived-experience pedagogy, it is affective lived-experience pedagogy on the one hand, and cognitive lived-experience pedagogy on the other.

Although lived-experience is the central theme for psycho-pedagogy, the other pedagogic subjects are also interested in lived-experience pedagogy, which can be enlightened from each of these perspectives.

Concerning the practical task of the psycho-pedagogue, it must be pointed out that the result of scientific reflection upon the abovementioned relationship structures can be sceintifically applied by the psycho-pedagogue as criteria for evaluation of the actualisation of a pedagogic practice in a particular pedagogic situation.

The post-scientific task of the psycho-pedagogue implies the post-scientific application of the results of a scientific reflection upon the relationship structures of the pedagogic situation, in the form of a personal decision by the psycho-pedagogue as educator in terms of his particular view of life, and as influenced by the subjective lived-experiences of the adult. This furthermore implies the application of a particular pedagogic doctrine, where the psycho-pedagogue (as post-scientific educator) can and must maintain his Christian principles, if he acknowledges a protestant-christian view of life.