



HOOFSTUK 2

DIE EKSEMPLERIESE AS LEWENS- EN DIDAKTIESE GRONDVORM

2.1 LEER AS LEWENSVORM

In paragraaf 1.1 is na die begroning van die didaktiese handeling gesoek.

Daar is aangedui dat as dit op wetenskaplikheid wil aanspraak maak en op blywende sukses in die praktyk wil boog, dit sy begroning moet vind in *die spontane leefwêreld en antropologie van die kind*.

As die leersverskynsel by die kind (met inagneming en erkenning van die Godgewendheid van alle skepping, voortbestaan en voleinding, ja, ook met die moontlikheid om te kan en te wil leer), fenomenologies deurskou word, toon dit onteenseglik dat dit 'n *antropologiese verskynsel as oerverskynsel is*, wat met kindwees onties gegee is. 68

Dit is Langeveld 69 wat dan ook sê dat *die vormprinsipe in die kind self geleë is* en wel in sy verlange en strewe om self iemand te wil wees.

Sonnekus 70 wys daarop dat ten einde self iemand te word, dit as opgawe vir elke kind geld dat hy hom intensioneel op die omringende wêreld rig. Hierdie intensionele gerigtheid van die kind op die omringende wêreld spits hom gedurig af op sy *bepaalde leeraktiwiteite* sodat 'n kind wat self iemand wil word ook 'n *kind veronderstel wat self wil leer* – met behulp van of onder begeleiding van die volwassene. 71

-
68. Sonnekus, M.C.H., *Die leewêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 2; Sien ook: Guyer, W., *Wie wir lernen*, p. 21, e.v.
Hillebrand, M.J., *Psychologie des Lernens und Lehrens*, p. 14, e.v.
69. Langeveld, M.J., *op. cit.*, p. 30, 101, 105–107.
70. Sonnekus, M.C.H., “Die leersverskynsel by die kind: probleemstelling in antropologies-pedagogiese perspektief”.
71. Sien ook: Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 47–48; Van Niekerk, P.A., *Aandagsfluktuasie as verskynsel by die onderaktualisering van intensionaliteit met spesiale verwysing na die agterlike kind*, p. 52, e.v.



Volgens Langeveld ⁷² onderneem die kind in sy gerigtheid op die wêreld gedurig en voortdurend ontdekkingsstogte. Hy eksploreer en ontgin sy omringende wêreld en verbreed altyddeur sy visie in sy steeds groter-wordende omwêreld.

Na sy wese beskou Sonnekus ⁷³ dié op leer *gerigte intensie* en die gevolglike leerhandelswyse as konstituering of stigting van nuwe werklikhede deur die kind. Die totaal van die leeraktiwiteite in die kind *se lewe is sinvol* omdat dit voortkom uit *die kind se lewensgesitueerdheid*, en in besonder ook uit die pedagogiese situasie. Weens die feit van die lewensgesitueerdheid is 'n kind in sy leeraktiwiteite gedurig besig om 'n wêreld van betekenis, dit wil sê 'n leefwêreld vir hom te bou. Derhalwe is die leer ook eksistensiële aangeleentheid, aangeleentheid van "Dasein", dit wil sê, aangeleentheid van in die wêreld wees en op 'n eie, unieke en intensionele wyse aan die eie lewensgang rigting gee. Die bemoeienis van 'n volwassene in hierdie opsig is sinvol omdat 'n kind oopstaan na die toekoms toe, sodat die onderwys, 'n ingrypende vormende invloed op sy lewensvoltagekking kan uitoefen.

Met reg kan dus beweer word dat *leer 'n oerverskynsel* by die mens is. *Dit is 'n wyse van syn, 'n wyse van menswees*, ⁷⁴ 'n *primêre lewensvorm*, 'n egte kinderlike lewensvorm. ⁷⁵ Tereg kan gevolglik ook beweer word dat indien dit anders was, opvoeding nie moontlik sou wees nie. Indien dit weerspreekbaar sou wees, sou enige bemoeienis met die kind 'n vermorsing van tyd, krag en energie wees.

Van der Stoep ⁷⁶ som Sonnekus se siening soos volg op:

- a) Die leerhandeling vind die oergrond vir sy openbaringswyse in verskillende maniere van menswees, dog primêr in dié besondere lewenshouding dat 'n kind iemand is wat self iemand wil wees.

72. Langeveld, M.J., *Ontwikkelingspsychologie*, p. 44.

73. Sonnekus, M.C.H., "Die leerverskynsel by die kind: probleemstelling in antropologies-pedagogiese perspektief".

74. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 47.

75. Bijl, J., *op. cit.*, p. 80.

76. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 48.



- b) Die leersverskynsel manifesteer hom in die intensionaliteit van die kind enersyds maar andersyds ook in sy openheid, dit wil sê, die lewenswerklikheid self rig 'n appèl, 'n oproep aan 'n kind wat noodwendig daarop moet antwoord.
- c) Om te leer beteken wesentlik ook om te eksisteer, dit wil sê om uit jouself te tree en 'n bepaalde afstand ten opsigte van jou eie bemoeienis met die werklikheid daar te stel. Derhalwe is die leerhandeling ook aangeleentheid van verowering.
- d) Die leerhandeling in die lewe van 'n kind is aangeleentheid van toekomsmaak. Die “self iemand wil word” kan nie gedy sonder die “self wil leer” nie.

Sonnekus ⁷⁷ stel dit dan ook dat leer geen suiwer kognitiewe of bewussynsaangeleentheid is nie. Die leerverskynsel openbaar hom as 'n gedifferensieerde totaliteit in die kind se uitgaan op wêreld en lewe, 'n totaliteit met komponente wat onderskeidend maar nie skeidend is nie, naamlik:

- a) leer as 'n liggaamlike wyse van menswees,
- b) leer as 'n affektiewe (patiese) wyse van menswees,
- c) leer as 'n kognitiewe (bewussynsmatige) wyse van menswees.

Hierdie insig in die begroning van die leerverskynsel is vir die didaktikus in sy onderwyshandeling van die allergrootste belang. Van der Stoep ⁷⁸ sê:

“Sonder die noukeurigste kennisname van die wyse waarop die spontane leerhandeling hom in die spontane leefwêreld openbaar, kan die didaktikus weinig hoop koester dat hy eventueel werklik by leerkatégorieë sal uitkom wat vir die ontwerp van die didaktiese situasies eniger mate beduidend kan wees.”

-
- 77. Sonnekus, M.C.H., “Die leerverskynsel by die kind: probleemstelling in antropologies-pedagogiese perspektief”.
 - 78. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 50.



Terselfdertyd moet egter gedurig in gedagte gehou word dat die leerverskynsels, die spontane leerintensie en die leerhandeling by die kind, nooit geïsoleerd gedink moet word van sy korrelaat, die onderrigverskynsel en onderrigintensie by die volwassene nie, want in sy in-die-wêreld-wees is die kind nie net in 'n wêreld van mee-lerende kinders nie, maar ook tussen en met volwassenes van wie hy voor alles vir sy bestaan en voortbestaan, vir sy sorg en leiding, afhanklik is.

Ook die onderrighandeling is oer, ook dit is 'n spontane lewensvorm van menswees.

Van leer sonder hulp om te leer, van steunsoeking sonder steun-gewing, is daar in die onderwys en opvoeding geen sprake nie, want om in die ware sin van die woord self iemand te kan word, moet die kind hom noodwendig wend tot die volwassene as gewordene om hom hulp en steun te verleen. 79

Vervolgens geld die vraag: Hoe handel 'n lerende kind in die spontane lewensituasie sodat die volwassene met oortuiging kan sê dat so 'n kind op een of ander wyse iets leer? Dus: Hoe uiter die leerintensie hom by die kind? Watter uitingsvorme van die presterende bewussyn is bespeurbaar, dit wil sê, kan leerwyses duidelik onderskei word?

Vooraf dien eers aandag gegee te word aan die kinderlike synswyses, want terwyl leer hom as primêre eksistensiële wyse van syn, as beleweniswyse van die presterende bewussyn in die onmiddellike klimaat van die leefwêreld openbaar, ontstaan die vraag na die verskillende wyses van syn waarin die leerhandeling tot vergestaltung kom.

Die uitgangspunt is en bly dat die kind se beleweniswêreld as grondslag vir die leerverskynsel geneem word. Daarom moet die kind steeds getemoet getree word in sy kinderlike gesitueerdheid.

79. Vergelyk: Buck, G., *Lernen und Erfahrung*, p. 7, e.v.
Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 51.
Oberholzer, C.K., *op. cit.*, p. 9, e.v.



42

2.2 PRIMÊRE LEWENSVORME OFTEWEL KINDERLIKE SYNSWYSES IN DIE BELEWENISWêRELD VAN DIE KIND

Beide Sonnekus ⁸⁰ en Van der Stoep ⁸¹ lê in verband met kinderlike sinswyses besonder klem op twee verbandhoudende en bepalende faktore, naamlik *intensionaliteit* en *singewing*, wat eers vooraf aandag moet geniet.

Van der Stoep ⁸² wys daarop dat vir sover leer aangeleentheid van intensionaliteit is, beteken dit dat leer 'n wyse van eksistensie is op grond waarvan die mens bewus word van die dinge wat hom omring. Die op leer ingestelde persoon word bewus van 'n werklikheid wat hy tot op daardie bepaalde stadium nog nie essensieel deurvors het nie. As *intensionele* handeling is die leer dan aangeleentheid wat bekend staan as bewussyn of bewus wees van iets. Bewus-wees is 'n komplekse sinswyse waarby die persoon in sy totaliteit, dit wil sê intellektueel, affektief en somaties teenwoordig is.

In dié mate wat die mens *bewus* word van die werklikheid, *rig* hy hom *intensioneel* op die werklikheid om dit te leer en te beheers.

Die *intensionaliteit* as wese van die bewussyn, is gerig op en word bepaal deur die *sin* wat 'n *bepaalde struktuur openbaar*.

Die bewussyn *soek* spontaan *na die sin* van 'n voorhande saak en die intensionaliteit sal bepaal word deur die *sin* wat dit vir die bewussyn het.

Sonnekus ⁸³ tref op sy beurt by intensionaliteit 'n onderskeid tussen *aktintensionaliteit* en *fungerende intensionaliteit*.

-
80. Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 17–24.
81. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 51–54.
82. *Ibid.*, p. 52.
83. Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 18.



Hy sê dat alle menslike handeling volgens Husserl intensionele handeling is en in direkte verband staan met die noue verbondenheid van mens en wêreld. Volgens Langeveld ⁸⁴ is handeling dan ook 'n uitmonding van die spontaneïteit en aldus van die inisiatief wat met mens-wees gegee is, dit wil sê eksistensie.

Handeling hier beteken geen refleksiewe handeling nie, maar handeling as antwoord op 'n appèl deur die wêreld gerig aan die kind.

Dit is in verband met die diepere wese en veral sin en betekenis van die intensionele handeling dat denkers soos Husserl, Merleau-Ponty en Heidegger ⁸⁵ 'n onderskeiding tref tussen handeling as aktintensionaliteit en handeling as fungerende intensionaliteit.

Die aktintensionaliteit as handeling spruit voort uit die menslike bewussyn wat self intensioneel is, dit wil sê altyd op iets gerig is.

Met die fungerende intensionaliteit word 'n sinsbetrekking bedoel. Dit is in hierdie sin dat intensionaliteit 'n akt of *handeling van singewing en betekenisinlegging het*.

Sonnekus ⁸⁶ sê: "*Die fungerende intensionele handeling is dus 'n singewende handeling* en die handeling kry hierdeur nie slegs 'n kenende betekenis nie, maar wesenlik sins- en sinsbetekenis. Dit volg hieruit dat die handeling aldus modus van die Da-sein is."

In sy handeling is die kind daar-teenwoordig en bewoon hy die wêreld en stig hy vir hom 'n nuwe betekeniswêreld. Daarom is handeling in sy wese eksistensie.

Singewing is van die uiterste belang, want die sin van 'n bepaalde werklikheidsstruktuur is die inspirasie van die intensionaliteit wat die han-

84. Langeveld, M.J., aangehaal deur Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 18.

85. Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 18.

86. *Ibid.*, p. 19.



delinge van die bewussyn sterk of flou op die voorgrond sal stel.⁸⁷ “Buite die singewing om het die werklikheid vir die konstituerende of stigterende bewussyn eintlik weinig betekenis.” Daarom sê Van der Stoep dat na dié mate wat die intensionele bewussyn die sin van ’n bepaalde werklikheidsstruktuur kan ontdek en orden, ken hy ook betekenis daaraan toe. In hierdie besondere opsig word sin en betekenis dan vir die didaktikus identiese begrippe.

Singewing in die lewe van die kind is vir hom wesenlik ’n bewuste strewe tot sinsvervulling van sy eie betrokkenheid tot dit wat hom omring. Ontdek die intensionale bewussyn die sin van die appèl tot hom, bou hy al lerende ’n individuele of eie lewensstyl op.

Van der Stoep⁸⁸ meld verder dat singewing *implisiet* of *eksplisiet* kan wees.

Met *implisiet* word bedoel dat die sin in die saak self geleë is en word dit deur die presterende bewussyn veronderstel wanneer hy intensioneel op die saak uitgaan. *Eksplisiet* is die sin wat die lerende persoon self aan die saak toeken na aanleiding van die ordening en betekening waartoe die presterende bewussyn reeds oorgegaan het. Dit is duidelik dat die werklikheid en die sin daarvan nou verbonde is met die belewing daarvan. In sy lerende aktiwiteite belewe en verinnerlik hy die sin van die situasie en hierdie belewenis bepaal weer sy houding, vertolking en beheersing van toekomstige situasies.

Die kind gaan dus gaandeweg daartoe oor om ’n eie betekeniswêreld vir hom daar te stel.

Op hierdie wyse⁸⁹ slaan singewing dan eintlik ’n brug tussen die lewensinhoudes waarop die kind uitgaan en die *lewensvorm of lewensstyl wat hy eventueel openbaar*. Van der Stoep stel dan die vraag of die

87. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 53.

88. *Ibid.*, p. 54.

89. *Ibid.*, p. 54.



mens in die leefwêreld van 'n kind *nie bepaalde oer-, primêre lewensvorme aantref wat spontane uitingsvorme van die leerintensie as sodanig is nie?*

Ook Sonnekus ⁹⁰ stel die vraag, Hy wys op die dieper betekenis van die fungerende intensionaliteit-as-singewing, waar singewing 'n eg personale, subjektiewe betekenis dra. Dit beteken dat die subjek in sy intensionele uitgaan op die dinge in sy leefwêreld, hierdie dinge op 'n eie individuele, eg personale wyse *belewe* en dus gevolglik sodanig *daaraan betekenis gee*.

Menslike “ervaringe” in sy suiwere betekenis beteken dus personale belewenisse. Elke individu gee 'n eie subjektiewe betekenis aan sy “ervaring”. Dit is en bly 'n eie individuele eenmalige belewenis.

Sonnekus ⁹¹ sê dat met kinderervaring uit fenomenologiese oogpunt bedoel word oorspronklike oerervaring as voorwetenskaplike ervaring in die leefwêreld van die kind. Juis vanweë die *belewing* deur die kind van sy oorspronklike ervaringe, stig hy vir homself 'n ge-intensionaliseerde leefwêreld, synde 'n met-sin-beklede leefwêreld of *betekeniswêreld*.

Die vraag is nou: Wat is die *wese van die belewinge*? Op welke wyses kom hy tot singewing aan sy leefwêreld, nou gesien as beleweniswêreld? Hoe handel die lerende kind in die spontane lewensituasie dat met oortuiging gesê kan word dat hy op een of ander wyse iets leer?

Alhoewel sekere synswyses aangestip kan word, moet vooraf gestel word dat leer nie gereduseer kan word tot slegs 'n “proses” van die intellektuele bewussyn nie. Die mens belewe sy wêreld in en met sy totaliteit van mens-wees. Daarom sal hierdie totaliteit hom ook in die uitingsvorme van sy leerintensie moet openbaar.

90. Sonnekus, M.C.H., *Die leewêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 21.

91. *Ibid.*, p. 25.

Sien ook: Van Niekerk, P.A., *op. cit.*, p. 75 e.v.



2.2.1 SINTUIGLIKE BELEWINGE AS KINDERLIKE SYNWSYSE

Die kind belewe sy wêreld en leer sy wêreld ken deur sy sintuie. Dit bly 'n feit dat sintuiglike belewinge van die mees oorspronklike belewinge in die wêreld van die pasgebore kind is. ⁹²

Sonnekus behandel aan die hand van Bollinger elkeen van hierdie sintuiglike belewinge afsonderlik.

2.2.1.1 SKOU (SIEN).

Hy wys daarop dat aanskouing (sien) by die mens geen blote sien van dinge is nie. Aanskouing is patiese deelname wat voer tot gnostiese sinbeleving. Sien (kyk) of aanskou beteken 'n aktiewe uitgaan tot die wêreld. Skouend is hy besig om die wêreld te eksploreer. ⁹³

2.2.1.2 HOOR

Hoor is een van die belangrikste kinderlike synswyse. Dit staan in nou verband met memorisering as synswyse. ⁹⁴ Daar is ook 'n noue verband tussen hoor en taalverwerwing. In dié verband dien daarop gelet te word dat as die gehoor gerem is, die taal en gevolglik die affektiewe wording gerem sal wees.

2.2.1.3 RUIK EN SMAAK

Dit is hoofsaaklik lyflik-patiese wyses van singewing.

2.2.1.4 TAS, GRYP, REIK EN WYS

Ook dit is eg-kinderlike wyses van beleving. Bollinger ⁹⁵ wys op die betekenis van tas en gryp as kinderlike synswyses waarlangs die

92. Sonnekus, M.C.H., *op. cit.*, p. 25.

93. *Ibid.*, p. 25.

Vergelyk ook: Van der Merwe, A.A., *Aanskou as wyse van intensionaliteits-aktualisering in die beleweniswêreld van die kind*, p. 143.

94. Sonnekus, M.C.H., *Die leewêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 27.

95. Bollinger, H., *Das Werden der Person*, p. 23–24.



nabyheid van die wêreld belewe word. Die kinderlike greep word gesien as 'n menslike wyse van syn, van intensioneel bepaalde toe-eiening van die wêreld. Dit is 'n konstituering of stigting van die wêreld as eie-wêreld. Reik en wys word gesien as synswyse wat hoewel dit spruit uit die patiese, heenwys na die gnostiese, na distansie, na die toekoms.

2.2.2 NADOEN AS KINDERLIKE SYNWSYSE

Volgens Sonnekus ⁹⁶ is nabootsing of nadoen 'n intensioneel bepaalde vorm van identifikasie of vereenselwiging met die tegemoet-tredende wêreld van die syndes. Dit beteken 'n beleving as synswyse, gerig op die eie-maak, die vereniging van kind en wêreld.

Nabootsing hou 'n kinderlike antwoord in, as gehoorsaming aan die appèl wat hom vanuit sy Umwelt tegemoet tree. ⁹⁷ Dit is dus 'n wyse van dialoogvoering met sy omringende wêreld.

Dit is seker een van die belangrikste synswyses van die kind. Via sy sintuiglike waarnemings kom hy deur nabootsing tot groter beheersing van sy werklikheid. Min aspekte van die wêreld en van veral die lewe van die volwassene ontsnap sy nabootsing. In baie opsigte is sy nabootsings 'n poging om op praktiese en sinvolle wyse dit toe te pas wat hy in alledaagse lewensituasies by sy ouers en by ander volwassenes gesien en geleer het. ⁹⁸ Daarom is, volgens Van der Stoep, ⁹⁹ nabootsing in vele opsigte skeppend en presterend van karakter.

2.2.3 SPEL AS KINDERLIKE SYNWSYSE

Volgens Sonnekus ¹⁰⁰ is Vermeer die eerste persoon wat kinderspel fenomenologies ontleed het. Vermeer ¹⁰¹ dui onder andere aan dat spel eksplorasiemedium, maar veral belevingsmedium tussen kind en wêreld is.

96. Sonnekus, M.C.H., *Ibid.*, p. 29.

97. *Ibid.*, p. 30.

98. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 58.

99. *Ibid.*, p. 58.

100. Sonnekus, M.C.H., *Die lewewêreld van die kind as belewenis-wêreld*, p. 30.

101. Vermeer, E.A.A., *Spel en spelpedaagogske probleme*, Hoofstukke 2–5.



Sonnekus 102 kom na verdere ontleding tot die besluit dat spel 'n sinswysse van die kinderlike openheid is waardeur die kind hom in sy spelbelewings op die wêreld rig.

Vir Bollinger 103 is spel verwerwing van toekomstige moontlikheid. Alle toekomsmoontlikhede word in spel uitprobeer en daarom kan die betekenis van spel vir die wording van die kind nie te hoog ge-ag word nie.

2.2.4 PRAAT AS KINDERLIKE SINSWYSE

Om uiteindelik oor die hantering van taal te beskik is seker die belangrikste kinderlike sinswysse. Van der Stoep 104 noem taal die belangrikste enkele prestasie van die intensionele bewussyn in die lewe van 'n kind. Met die verowering daarvan het die kind die totale werklikheid binne sy moontlikheidsgreep. Omgekeerd is taal die belangrikste enkele faktor wat die goeie verloop van sy leerhandelinge in die spontane leefwêreld proklameer en vir beoordeling ten toon stel.

Die gebruik van taal openbaar hom in die spontane leerhandeling in tweërlei opsig, naamlik eerstens om te bevraag, dit wil sê in die kindervraag, en tweedens in die benoeming van dinge in sy leefwêreld.

Sonnekus 105 gee 'n wye uiteensetting van taal-as-spreke as kinderlike sinswysse in die beleweniswêreld van die kind. Hy wys daarop dat Langeveld 106 aan taal 'n ontdekkingskarakter toeken. Hierby knoop Vliegthart 107 aan wat daarop wys dat die kind deur sy taal (en taalverwerwing) aan sy omringende wêreld deelneem. Daar is dus

-
102. Sonnekus, M.C.H., *Die leewêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 31.
 103. Bollinger, H., *op. cit.*, p. 37–40.
 104. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 57.
 105. Sonnekus, M.C.H., *Die leewêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 32–36.
 106. Langeveld, M.J., *Ontwikkelingspsichologie*, p. 54–58.
 107. Vliegthart, W.E., *Op gespannen voet*, p. 35.



'n "kommunitatiewe singewing". Die taalverwerwing kry vir hom betekenis en het 'n gans ander wêreldverhouding ten gevolg, onder andere losmaking van die sintuiglik-konkrete en toetrede tot die wêreld van simbool. Die werklikheid word deur die taalverwerwing vir die kind verwoorde-werklikheid. Taalrelasie is vir die kind intieme relasie tot die werklikheid, gevul met die patiese maar waarby ook die gnostiese te voorskyn kom.

Sonnekus wys verder op die belangrikheid van taal as teken binne die raamwerk van die tekenstruktuur as struktuur van die werklikheid. Die kind beskik in sy wording oor verskillende moontlikhede wat hulle almal as tekens onderskei, byvoorbeeld kognitiewe moontlikheid. Binne die onderskeibare moontlikhede tree taal-as-spreke egter as hoogste teken op en staan dit tot diens van al die ander tekens.

In die tekenstruktuur tree verder veral vier momente na vore, te wete die verband tussen taal en denke, taal en intelligensie, taal en affek, en taal en eksistensie.

Sonnekus 108 behandel ook die kindervraag as afsonderlike sinswyse. Die menslike vraag is 'n oerverskynsel en as sodanig word dit geopenbaar in die vraag na die Wat en die vraag na die Waarom.

Die kindervraag is 'n taalvraag en lei daarom tot transending van denke en intelligensie, tot hoëre gnostiese niveaus. Daarom sal 'n deurskouing van die kinderlike denke en intelligensie as sinswyse 'n aanvang neem in 'n deurskouing van die kindervraag. Die kindervraag is 'n soeke na die kousale en die sinvolle, betekenisvolle. Die kind wat vra, is die kind wat wil weet.

Hy noem die kindervraag een van die mees basiese sinswyses in die beleweniswêreld van die kind.

2.3 DIE KINDERLIKE SINSWYSES AS LEERWYSES

Die vraag is: Hoe kondig die *leerverskynsel* hom aan in die beleweniswêreld van die kind? Hoe kondig die kind hom as *lerende kind* aan in sy aanskouing, sy nadoen, sy spel, ens.? 109

-
108. Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 36–39.
109. *Ibid.*, p. 40.



Sonnekus 110 vat dit saam deur te sê dat leer 'n oerverskynsel is. In die kind se uitgaan tot die omringende wêreld rig hy hom tot die wêreld op verskillende wyses as wyses van syn, wat basies as wyses van kinderlike belewenisse geopenbaar word. *Deur sy belewenisse is hy besig om self iemand te word.* Hy is dus van die *begin af aan op leer ingestel* want daardeur is hy besig met sy eie wording. Hierby is hy paties en gnosties betrokke.

Aangesien die kind egter nie iemand kan word sonder die hulp van die volwassene nie, is dit die plig *van laasgenoemde om kennis te neem van die lerende kind in sy sinswyse en belewingswyses en die belewenisse sodanig te manipuleer dat dit tot pedagogies-didakties verantwoordbare wording van die kind sal lei. Sekere sinswyses moet as leerwyses uitgelig en ontgin word.* Vervolgens: Kinderlike sinswyses as leerwyses.

2.3.1 GEWAAR-WORD AS LEERWYSE

Gewaar-word as sinswyse en as beleweniswyse het primêr 'n patiese inslag. 111 Dit is sinswyse van die persoon in kommunikasie met die wêreld. Dit gaan om *iemand*, 'n persoon wat *iets* gewaar-word. Dit is 'n totaliteitshandeling of eerder 'n totaliteitskommunikasie met die wêreld.

Sonnekus 112 wys vervolgens op die noue verwantskap tussen gewaar-word en beleefde beweging. Gewaar-word is in die eerste plek gebonde aan die vitale beleefde beweging van die kind-in-wording.

Daarom kan dit 'n sinswyse van wording genoem word, 'n wording-met-andere (Mitsein) wat ook mee-lewe (Mitleben) en meewording (Mit-werden) is.

Sonnekus 113 dui aan dat 'n persoon in sy gewaarword voortdurend grense deurbreek en sy horison verskuif.

110. *Ibid.*, p. 48–49.

111. *Ibid.*, p. 63;
Van der Merwe, A.A., *op. cit.*, p. 132.

112. Sonnekus, M.C.H., *Die leër-wêreld van die kind as belewenis-wêreld*, p. 64.

113. *Ibid.*, p. 64.



Sintuïglike belewinge (skou, hoor, smaak, ens.) kom as totaliteit tot vergestaltung in die sinswyse van gewaar-word.

2.3.2 WAARNEEM

Waarneem is 'n oorspronklike wyse van syn, ¹¹⁴ 'n oergegewe by die mens. Dit is geen bloot bewussyn-aangeleentheid nie, maar is 'n intensionele handeling van die persoon-in-kommunikasie. Dit is 'n besondere vorm van gerigtheid by die mens. ¹¹⁵ As intensionele handeling van die presterende bewussyn is dit ingestel op die kwessie van singewing wat noodwendig met elke handeling van die waarneming self saamgaan.¹¹⁶

Volgens Straus ¹¹⁷ verskil dit van gewaar-word deurdat die patiese karakter van laasgenoemde deur waarneming deurbreek word en dus gnosties word. Daar word oorgegaan tot die problematiese, tot besinning en denke.

Waarneem gaan dus om ken, om kennis, feite, skeppinge, besinning, denke, stellings. Dit is reproduseerbaar, dus memoriseerbaar. ¹¹⁸

Straus ¹¹⁹ wys daarop dat tydens waarneem verskeie vrae en antwoorde daarop ontstaan. Dit beteken dat die taal as ordeningsmiddel nou ter sprake kom.

Volgens Van der Stoep ¹²⁰ is waarneming, taal en denke 'n onafskeidbare trio. Die singewing waartoe elke lerende kind op grond van sy waarneming deurwerk, is aangeleentheid van wisselwerking tussen waarneming, denke en taal.

-
114. Merleau-Ponty, M., *The primacy of perception and its philosophical consequences*, p. 31–54.
115. Gruhle, H., *Verstehende Psychologie*, p. 30.
116. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 63.
117. Straus, E., *The primary world of senses*, p. 316–331.
118. Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 66.
119. Straus, E., *op. cit.*, 103.
120. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 67.



Sonnekus 121 noem waarneem 'n gedistansieerde gnostiese wyse van syn, 'n handeling waar die onmiddellikheid van die gewaarwording (patiese) oorboord gegooi word. Die ek as persoon staan in sy waarneming teenoor iets, as bepaalbare iets en die ek spreek 'n universele taal. Die patiese is egter nie geheel en al uitgeskakel nie. Die patiese wyse van syn in die gewaarwording vorm nog die oorsprong, die gepreformeerde veld tot die gedistansieerde gnostiese beleving in die waarneming.

As leerwyse 122 het waarneem diepgaande betekenis vir die persoon as leerder want nou tree hy toe tot die terrein van die feitelike, die kenbare, ens. Dit is dus 'n basiese wyse van syn wat ten grondslag van alle leer lê, in besonder leer op gnostiese niveau. Van der Stoep 123 gaan verder deur te sê dat sonder waarneming daar van sinvolle leer geen sprake kan wees nie.

2.3.3 VOORSTEL EN FANTASEER

Voorstel is 'n intensionele akt, maar 'n akt of handeling wat van 'n heel ander verhouding tot die werklikheid spreek as byvoorbeeld waarneem. As sinswyse beteken dit die konstituering van 'n werklikheid, 'n wêreld, maar 'n irriële wêreld en werklikheid.

Langs die weg van voorstelling ontsnap die persoon die werklikheid of onttrek hom daaraan. 124 Hy distansieer hom van die patiese verbondenheid daarmee en beweeg op 'n gnostiese niveau.

Daar is 'n groot verskil tussen die akte van waarneem en voorstel. Die een sluit selfs die ander uit. Wanneer iets voorgestel word, word dit nie langer waargeneem nie en vervang die een die ander. Sonnekus 125 sê verder dat dit 'n wyse van syn as beleefde kommunikasie met 'n irriële wêreld op gnostiese niveau is. Dis geanker in die personale en daarom sinswyse van die persoon as totaliteit. Dit is nie onbegrens nie en geskied binne die grense van die leefwêreld van die persoon, as wyse van beleving.

-
121. Sonnekus, M.C.H., *Die leerswêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 66.
122. *Ibid.*, p. 67.
123. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 68.
124. Sonnekus, M.C.H., *Die leerswêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 67.
125. *Ibid.*, p. 67.



Fantasie as wyse van syn is nog meer gedistansieerd van die werklikheid as voorstelling. 126 Dit beteken 'n distansiëring tot die onbekende ook in die toekomstige na dit wat nog geen werklikheid is nie, of na die moontlike wat waarskynlik nooit werklikheid sal word nie. Dit oorskry alle grense van die bewussyn as bewussyn van iets, is algeheel gedistansieerd van waarneming. Dit deurbreek verdere grense en horison op die niveau van die gnostiese. Tenspyte van die gnostiese word dit veral by die jong kind nog vergesel van die patiese. Fantaseer is dus 'n "vrye spel van voorstellinge". Dit is betekenisvol vir die persoon en is singewend.

Sonnekus 127 wys daarop dat beide voorstel en fantaseer ingrypende betekenisse inhou as kinderlike synswyses ten grondslag aan kinderlike leer. In hierdie tweërlei wyses van syn as *leerwyses*, is die moontlikheid tot distansiëring, transendering en dus tot eksistensie gegee.

2.3.4 DINK

Volgens Sonnekus 128 moet die kind in sy uitgaan tot die werklikheid die werklikheid as probleem belewe ten einde die dinkakt te aktiveer. Dink as synswyse beteken 'n intensioneel bepaalde, gerigte wyse van syn, gerig op die werklikheid as probleem. Dit gaan dus om 'n denkende konfrontasie met die werklikheid as problematiese konfrontasie waar die persoon beplannend, vergelykend, handelend en ordenend optree, en waar die resultaat tot 'n oplossing moet lei.

Volgens Straus 129 is dink as wyse van syn gerig op die kennis en wete van dinge soos hulle is. Hy beklemtoon die deurbrekiingskarakter van die denke. Dit is by uitstek 'n gnostiese wyse van syn en beteken die soeke na en verkryging van 'n greep op die werklikheid as probleem soos dit is. Hoewel die patiese belewingsmomente die denkende uitgaan kan inisieer, speel dit geen rol in die dinkakt nie, en beteken dink wesenlik 'n transendering vanaf die patiese tot die gnostiese.

126. *Ibid.*, p. 67.

127. *Ibid.*, p. 69.

128. *Ibid.*, p. 71.

129. Straus, E., *The primary world of senses*, p. 312–318.



Die denkende uitgaan van die kind tot die wêreld het noue verband met sy taalverwerwing. ¹³⁰ So het Nel ¹³¹ al vantevore gewys op die genetiese parallelisme tussen denke en taal, waar laasgenoemde wesenlik as vastrappek vir die denke dien. Enige geremdheid in taalverwerwing, rem ook die verloop van die denke. Omgekeerd bevorder die taalverwerwing die denkverloop. Daarom kan taal as denkmiddel beskou word. Volgens Bollinger ¹³² is taalverwerwing regstreeks verantwoordelik vir die ontstaan van begrippe en begripsverhoudinge.

Sonnekus ¹³³ sê die rol van taalverwerwing word nog duideliker wanneer gedink word aan die betekenis van taal (as spreke) asook die kindervraag as taalvraag, as kinderlike synswyses.

Taalverwerwing beteken vir die denkverloop volgens Sonnekus die daarstelling van die taal as gnostiese middel op weg na die begripsmatige. Daar is 'n duidelike verband tussen denke en intelligensie en taal en intelligensie.

2.3.5 DIE AKTUALISERING VAN DIE INTELLIGENSIE AS LEERWYSE

Die kind staan voortdurend in 'n situasionele verhouding jeens sy wêreld. ¹³⁴ Dit is 'n verhouding waarin die kind self op eie kenmerkende wyse intensioneel toetree en deelneem aan die omringende wêreld. Deur aktiewe, dinamiese stigting en omstelling van die objektiewe wêreld as wêreld waar teenoor hy staan, tot geïntensionaliseerde eie wêreld-vir-my, is die kind steeds by die dinge van die wêreld teenwoordig en maak hy dit tot eie wêreldontwerp, waardeur ook hy in sy eie wyse van syn verander en omgestel word.

Dit is egter so dat die kind ook in en deur sy intelligensie tot die wêreld uitgaan en dit ook vanweë die aktualisering van sy intelligen-

-
130. Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 72.
131. Nel, B.F., en F. van der Stoep., *Wêreldverhouding en taalimplémentering by die dowe kind*, p. 23–26.
132. Bollinger, H., *Das Werden der Person*, p. 63–66.
133. Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 73.
134. *Ibid.*, p. 77.



sie deurbreek en omstel tot eie-wêreld. 135 Intelligensie is dus 'n kognitiewe wyse van syn en as sodanig is dit 'n krag tot beskikking van die kind ter deurbreking van situasies waarvoor die kind staan. Die aktualisering van hierdie deurbrekingskrag, as kognitiewe wyse van syn, is volgens Sonnekus 136 onderhewig aan die intensionele gerigtheid van die kind. Dit is dus 'n belewenis op gnostiese niveau, maar gerugsteun deur die patiese beleving.

In die aktualisering van sy intelligensie is taal 'n uiters noodsaaklike aktualiseringsmiddel.

2.3.6 MEMORISEER AS LEERWYSE

Volgens Straus 137 is die volgende fundamentele synswyses onderliggend aan memoriseer:

Ten eerste is die persoon in sy memorisering bewus van die verlede as verlede. Hy onthou dus die verlede in die hede. Dinge, gebeure en persone is “teenwoordig in absentia”.

Tweedens beteken memorisering 'n beskrywing van gebeure in die verlede tyd. Daarom is dit 'n temporale verhouding waarin gebeure in die verlede tyd beskrywe word in verhouding tot die hede en die toekoms.

Derdens gaan die tydsbeleving om iemand, 'n persoon wat sy hede belewe in kontras tot sy verlede en tot sy toekoms. Daarom beteken memoriseer basies self-besinning, dit wil sê die persoon is bewus van sy aktuele hede, besin oor, en beleef homself as die iemand wat dit of dat in die verlede gedoen het, of met wie dit gebeur het.

Memorisering is 'n personale synswyse. Dit is 'n beleving van 'n personale historiese tydorde, waarin die persoon se historiesiteit deur hom in die hede belewe word in kontras met die verlede en die toekoms.

-
135. *Ibid.*, p. 78; Van der Merwe, C.A., *Die aktualisering van intelligensie by die agterlike kind*, p. 18 e.v.
136. Sonnekus, M.C.H., *Die leër-wêreld van die kind as belewenis-wêreld*, p. 78.
137. Straus, E., *Phenomenological Psychology*, p. 59–74; Vergelyk ook Van der Merwe, A.A., *op. cit.*, p. 166–168.



Volgens Sonnekus 138 beklemtoon Straus dit dat memorisering in noue verband tot die wording van die kind staan, synde 'n beleving van sy eie wording in die tyd.

Sonnekus 139 dui vervolgens aan dat memorisering 'n kognitiewe wyse van syn as gedistansieerde gnostiese wyse van syn is, waar die persoon in sy aktualisering daarvan in tweeledige verhouding tot sy tydsbeleving tree: die memoriseringsakt as beleving van die hede en die gememoriseerde as beleving van die verlede.

2.4 TEN BESLUITE

In die kinderlike belevinge as synswyses kan gewaar-word, waarneem, voorstel en fantaseer, dink, aktualiseer van die intelligensie en memoriseer as leerwyses onderskei word. Hierdie synswyses as leerwyses toon patiese en gnostiese momente en word ook intensionaliteit genoem. 140 Dit is moontlikhede wat aan die kind gegee is en spruit uit die kinderlike openheid as antropologiese oergegewenheid. 141

2.5 PEDAGOGIES-DIDAKTIESE GRONDVORME VAN ONDER-RIG EN LEER: DIE EKSEMPLARIESE GRONDVORM

2.5.1 DIE GRONDVORME

Hierdie saak is alreeds in Hoofstuk 1 aangeraak. Kortliks kan dit soos volg saamgevat word:

In noue verband met die leerwyses staan die pedagogies-didaktiese grondvorme van onderrig en leer, dit wil sê die vorme waarin die werklikheid (leerinhoud) deur die volwassene vir die kind vir verowering aangebied word en wat deur die kind op 'n bepaalde leerwyse eie maak word.

Dit gaan immers in die pedagogies-didaktiese ontwerp om ontsluiting van die werklikheid vir die kind. Hierdie werklikheid kan die

138. Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as belewenis-wêreld*, p. 86.

139. *Ibid.*, p. 87.

140. *Ibid.*, p. 125.

141. *Ibid.*, p. 125.



onmiddellike en omringende werklikheid wees wat direk aan die kind meegedeel word, dit wil sê, wat hy onmiddellik kan waarneem ervaar en verower. Andersyds kan dit ook 'n verwyderde werklikheid wees. Maar wat ook al die aard van die werklikheid is, dit moet in een of ander vorm aangebied word. Die volwassene moet hom van bepaalde vorme bedien waarin die werklikheid vir verowering gegiet word.

Volgens Van der Stoep ¹⁴² konstitueer die didaktiese gebeure 'n tweepolige struktuur, naamlik 'n verhouding tussen enersyds 'n volwassene en andersyds 'n nie-volwassene met die leerinhoud as veld of terrein van hulle saamwees.

In die aanbieding van die leerinhoud word getrag om 'n harmonie tussen die twee pole te skep. Die harmonie lê daarin dat 'n verhouding by 'n lerende persoon ten opsigte van 'n bepaalde leerinhoud 'n sekere opsigtelike gestalte met die oog op sy toekoms kry.

“Sou hierdie harmonie wel tot stand kom, sou mens kan praat van 'n nuwe betrokkenheid van die kind (respektiewelik die persoon) by die werklikheid. Hierdie betrokkenheid van 'n kind by 'n nuwe werklikheid grond hom as verskynsel van “leer” veral op die basiese aktiwiteitsvorme wat in die primêre lewenswêreld die verskynsel as sodanig konstitueer, naamlik, waarneming, ervaring en objektivering”. ¹⁴³

Die vraag kan vervolgens gevra word of daar *bepaalde grondvorme* is waarvan die onderwyser hom bedien om die gewenste harmonie op so 'n wyse te bewerkstellig dat dit 'n direkte appèl rig op die “spontane, in die leefwêreld openbare leerkategorieë van waarneming, ervaring en objektivering”?

'n Kyk vervolgens in die praktyk van onderrig en leer, toon duidelik dat die onderwyser in sy onderwysbemoenisse van *vele didaktiese vorme* gebruik maak, maar as *werklike grondvorme* kan alleen enkeles wat in ooreenstemming met die realiteit van die spontane leerintensie en leergierigheid van die kind is, kwalifiseer, dit wil sê daardie vorme wat 'n aanknoping is by, en 'n ontginning van die spontane lewensvorme van die kind is – daardie lewensvorme waardeur en waarlangs die kind spontaan leer.

142. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 100.

143. *Ibid.*, p. 100.



Vier vorme wat aan hierdie basiese vereistes voldoen, kan uitgesonder word, te wete die spel, die gesprek, die opdrag en die voorbeeld (die eksemplaar). Hulle kan dan as grondvorme gekwalifiseer word.

Hierdie grondvorme wat in die lig van die didaktiese- en leer-kategorieë hulle as dié aangewese vorme vir die ontsluiting en bemeestering van die werklikheid openbaar, veronderstel geen metodiese variasies in die onderwys nie, maar is almal aangeleenthede van lewensvorm, van die Dasein van die mens. So is spel (speel) by die kind 'n suiwer aangeleentheid van lewensvorm, 'n spontane uiting daarvan. Dit is 'n oorgegewe en oerfenomeen van menswees, van die mens se betrokkenheid by die werklikheid. Dit behoort tot die onbevange lewe van die kind.

In die spontane lewe van die kind het spel oorspronklik geen doel nie – dit is doel op sigself. In die onbevangenheid van sy spel en met sy spel, gaan hy uit op die lewe en die werklikheid, eksplorieer en ontdek hy en – leer hy spontaan, kom hy dus tot verowering van die werklikheid.

Die wakkere en opmerksame didaktikus sal by betragting van die kind en sy spel gou merk dat die spontane kinderspel 'n ryk geskaakte veld van ontginning en oorgangsmoontlikhede tot “skoolse” leerhandeling bied. Dit is hier waar hy sy aansluiting sal vind as hy verseker wil wees dat sy onderwysbemoenisse geslaag is. Daarom moet hierdie lewensvorm as didaktiese grondvorm ontgin en uitgebou word.

Met verwysing na die kinderspel skryf Van der Stoep: 144

“Die didaktiese opgaaf lê derhalwe grootliks daarin om 'n situasie te konstitueer wat na sy basis voortvloei uit die lewensvorm “spel”, maar wat in sy uitloop die speelsituasie as sodanig sal oortref of oorskry en 'n breër reeks van doelstellings binne die bereik sal stel wat veral die vorming van die kind in sy betreklikheid tot wêreld en lewe op die oog sal hê.”

Die lewensvorm word dan formeel 'n didaktiese grond- en leer-vorm.

Die didaktikus moet dus die grondvorme as lewensvorme noukeurig ondersoek om sodoende sy praktyk beter te kan beskryf. Eers na



'n deeglike studie van die grondvorme as lewensvorme sal hy die weë vanuit die grondvorme na die metodeleer kan aandui. Dit is 'n gewigtige, maar uiters belangrike taak.

Net soos die spel, en miskien nog meer as die spel, openbaar die gesprek hom as spontane lewensvorm, want min dinge is so eie aan die mens as sy taal. Hy is die enigste wese wat oor taal beskik. Die mens is in werklikheid taal. Hy is voortdurend en uitsluitlik deur sy taal in dialoog met sy wêreld, met die werklikheid. *Deur sy taal, deur die gesprek, deurdat hy in dialoog tree met die werklikheid, verower hy die werklikheid.* 145

Daarom net so wenselik as wat die gesprek lewensvorm is, is dit 'n grondvorm om die werklikheid te bemeester, veelmeer, dit is onteenseglik onvermybaar. Dit is 'n vanselfsprekenheid – 'n aksioma. Dit is so vanselfsprekend dat dit nie eers opvallend is nie dat die didaktikus/opvoeder gedurig spontaan na die oorspronklike lewensvorm van die gesprek terugkeer om daardeur die kind tot verowering van die werklikheid te lei. In sy praktyk bedink hy weë hoe om die gesprek as spontane lewensopenbaring as leervorm vir die kind te realiseer: Waar en hoe kan hy by die gesprek aanknoop? Hoe maak 'n mens van 'n spontane lewensvorm 'n didaktiese leer- en onderrigvorm? Watter vorm moet die gesprek aanneem? Watter denkstootjies moet gegee word?

Dieselfde verband van grondvorm met leervorm kan ten opsigte van die opdrag getrek word wat dan ook elders in literatuur breedvoeriger beskryf is. Hierdie studie het egter die eksemplariese ten doel. Die vraag is: In hoe 'n mate is dit lewens- en derhalwe didaktiese grondvorm van onderrig en leer?

2.5.2 DIE EKSEMPARIESE AS LEWENS- EN DIDAKTIESE GRONDVORM

Hoërop is dit alreeds gestel dat die mens vanaf die moment van sy geboorte op 'n veroweringstog van sy wêreld, oftewel, die werklikheid is.

Gesien die oerfeit van ongeslotenheid en openheid, is die mens ook 'n spontaan-handelende wese wat steeds wordend en nooit-voltooid,



voortdurend besig is om dié vir hom steeds wyer-kringende werklikheid te verken, te betree, te eksploreer, te ontdek en te verower, en ter wille van selfbehoud of gewaande selfbehoud, selfs tydelik by tye te ontvlug.

Daarby is hy by uitstek ontvanklik vir die indrukke van en beïnvloeding deur die werklikheid, want dit vergemaklik sy ontdekkingsstogte en vervolmaak sy ontdekkingsmondering.

Op hierdie veroweringstogte vergesel sy opvoeders hom en poog om die werklikheid doelbewus vir hom te ontsluit. Hulle bedink vele weë en bedien hom van alle denkbare raadgewinge en middele om die werklikheid op die mees optimale wyse te bemeester. Dit is in hierdie totale gebeure van ontsluiting, ontdekking en bemeestering dat die *eksemplariese* prominensie geniet as basiese lewensvorm en as grondvorm van onderrig en leer, dus, as didaktiese grondvorm.

Oor die verskynsel “leer” is alreeds veel gesê. Dit gaan ook nie hier om dit weer eens te beskryf nie. Literatuur daaroor is massaal. Om egter by die eksemplariese uit te kom, dien kortliks aandag gegee te word aan die twee basiese aktiwiteitsvorme waarsonder “leer” en derhalwe die eksemplariese nie beskryf kan word nie, naamlik “waarneming” en “ervaring”.

Ook “waarneming” het hoërop alreeds aan die beurt gekom. Daarom nog net die volgende:

Dit is deur waarneming dat die mens bewus word van die omringende werklikheid.

Waarneming is, in sigself oergegewe by die mens, nie bloot 'n fisiologiese aangeleentheid nie. Dit is in die eerste plek 'n bewussyns-aangeleentheid. Gruhle 146 beskryf dit as 'n besondere vorm van gerigtheid, want die totale indrukke waarvan die mens as bewussyn sigself gewaar word, word deur die waarneming saamgestel tot sinvolle besonderhede.

Waarneming is 'n intensionale handeling van die presterende bewussyn wat ingestel is op die kwessie van singewing wat noodwendig met elke handeling van die waarneming self saamgaan. Van der Stoep 147 wys

146. Gruhle, H., *op. cit.*, p. 30.

147. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 63.



daarop dat die samehang tussen waarneming en leer daarin gesien moet word dat die waarneming 'n besliste ordening en klassifikasie uit die totale chaos van wat is, tot stand bring en betekenis daaraan gee.

Van sinvolle leer sonder waarneming is daar geen sprake nie.

“Die waarneming waartoe 'n kind kom, in besonder sy aanskouing stel die uitbreiding van en die *uitgebreide ervaring* gelyktydig binne sy bereik as lerende persoon. As aangeleentheid van die onderwyser waarborg die waarneming die werklikheidsbetrokkenheid daarvan”. 148

Die *waarnemingstotaliteit* waaroor 'n kind beskik en wat hy met hom saamneem skool toe, sal vir 'n lang tyd in 'n besondere opsig die basis van sy leeraktiwiteite vorm.

Hierdie *waarnemingstotaliteit* is wesenlik niks anders as sy “ervaring” nie.

In die verband dien daarop gelet te word dat Sonnekus 149 om goeie redes verkies om die begrip “ervaring” sover moontlik te vermy en liefs te praat van “belewenis” in konnotasie met “beleweniswêreld” (“Lebenswelt”) of “leefwêreld”.

In sy “ervaring” of dan die belewing van die werklikheid, kan die mens nie los van sy leefwêreld gedink word nie.

Sonnekus beskryf “leefwêreld” as dié wêreld wat deur elke subjek intensieel gekonstitueer word in sy verhouding tot al die syndes waartoe hy hom rig, byvoorbeeld: dinge, plante, diere en mense. Die subjek staan intensieel verbonde met al sodanige syndes en is nooit geïsoleer daarvan nie. Die leefwêreld is oergrond vir die eie lewe en is voorgegewe tot alle skouing, kenning en besinning met ander woorde tot alle wetenskap. In hierdie leefwêreld wortel die kind se *oorspronklike ervarings* oftewel, belewinge dan. Juis vanweë die belewing deur die kind van sy oorspronklike ervarings, stig hy vir homself 'n geïntensionaliseerde leefwêreld, synde met sinbeklede leef- of

148. *Ibid.*, p. 68.

149. Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 20, e.v.



betekeniswêreld. Ter onderskrywing hiervan kan Siewerth 150 aangehaal word wat praat van die * onberekenbare skeppingskrag van die menslike gees.

Om terug te keer tot die meer bekende en algemeen-gebruikte term “ervaring” moet daarop gewys word dat daar ’n noue verband tussen “ervaring” en “leer” bestaan en dat in die gewone spreektaal die twee terme dikwels as sinonieme vir mekaar gebruik word. 151

Aristoteles 152 het reeds die aandag op die samehang van leer en ervaring gevestig. Hy sien dit daarin dat *ervaring die grond van die leerverskynsel vorm. Ervaring is die noodwendige aanvang van die leerhandeling* omdat die besonderhede van die waarneming in die ervaring veralgemeen word en daarmee as geldig verklaar word.

Husserl 153 wys op ’n eenheid tussen leer en ervaring. Hy bring dit met die teorie van intensionaliteit in verband. Die leerhandeling behoort oorspronklik tot die geheel van die werklikheidsbegrip waaroor die mens beskik – of dit nou ’n waarnemende leer-ken van die werklikheid, die handelende omgangservaring, of aspek van die mens se wetenskaplike kennis is. *Dit is nie vir die mens moontlik om ’n begrip van die werklikheid oor die algemeen te vorm indien daar nie van ervaring sprake is nie.*

Vir Buck 154 is die vraag na die wese van leer steeds tegelyk ’n vraag na die verloopstruktuur (“Geschehenstruktur”) van die ervaring.

Hy heg ’n dubbele betekenis aan die begrip ervaring en daarmee saam dus aan leer.

Eerstens beteken “ervaring” die eenvoudige ervarings van iets. Die enkelvoudige ervarings is die begin of die eerste “ervarings” waarmee die kennis ’n aanvang neem. *Dit is die eerste onderrig (“Belehrung”) wat die*

-
150. Siewerth, Gustav, *op. cit.*, p. 125:
* “..... dass der Geist jedes Menschen ein schöpferischer Grund unzähliger Qualitäten sei”.
151. Buck, G., *op. cit.*, p. 13.
152. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 69.
153. Husserl, E., *Erfahrung und Urteil*, p. 28.
154. Buck, G., *op. cit.*, p. 8, e.v.



subjek ontvang. Tegelyk egter is “ervaring” ’n gebeure van voortdurende toevoeging van iets *nuuts op grond van reeds gemaakte ervaring.* Met die “ervaring” brei die subjek se kennis uit, sy “ervaring” verbreed. Dus beteken “ervaring” nie net die eerste (kennis) maar ook die toename aan kennis of informasie.

Tweedens wys die woord “ervaring” na ’n struktuur heen wat as ’n interne wederkerigheid van die ervaring beskryf kan word. Hierdie wederkerigheid bepaal reeds die toename-karakter van die ervaring. Met elke “ervaring” maak die subjek naamlik ’n ervaring oor hierdie ervaring. Hierdie tweede ervaring rig hom nie op die inhoud van die eerste ervaring nie, maar op wat die eerste ervaring as sodanig beteken, respektiewelik *op watter wyse die eerste ervaring die konsekwensie ten opsigte van verdere ervaringe by voorbaat bepaal.* Tegelykertyd maak die ervarende ook ’n selfervaring: hy ervaar iets oor sy verhoudingswyses (“Verhaltensweisen”) en leer iets oor sy toekomstige verhoudingswyses.

Eers in hierdie terugkeer van die ervaring op homself, wat tegelykertyd ’n wysiging van die subjek se ervaringskennis is, lê die eintlike onderwysende krag van die ervaring, vind die eintlike “leer” plaas. Eenvoudig gestel: die ervaring keer in die leerhandeling telkens op homself terug, maar veral om die moontlikhede van die nuwe ervaring te beoordeel. Sonder die eerste vorm is die tweede egter nie moontlik nie, sodat die leerhandeling en dit is van die uiterste belang, besonder sterk op ’n bepaalde *voorwete* berus en ingestel is, en die lerende persoon voortdurend met sy voorwete gekonfronteer word wanneer hy al ervarende leer. 155

Dit sluit volkome aan by Sonnekus se siening dat die kind (subjek) deur die belewing van sy oorspronklike ervaringe vir homself ’n sinbektele leef- en betekeniswêreld stig.

Belangrik is om te weet dat hierdie voorwete ook antisipasies kan wees, dit wil sê voorveronderstellings van die werklikheid wat met

155. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 70–71; Buck, G., *op. cit.*, p. 9.



die daaropvolgende “ervaring” gestaaf of weerlê kan word. In elke ervaring is ’n wisselspel tussen antisipasies en die stawing of weerlegging daarvan.

Daarom is hierdie *voorwete* van die uiterste belang, *want dit is eksemplaries van ’n werklikheid wat dien om ’n “nuwe” werklikheid beter te leer ken*. Hierin setel die hele *eksemplariese gedagte*. Wagenschein 156 sê dat daar vir elke nuwe “kennisgebeure” ’n oer-fenomene begin (“Ausgang”), oer-kennis is. Om iets te verstaan, beteken nie net blote aanvaarding van stellings en die gevolge van hulle toepassing en aanvullende verifikasie nie, maar wesenlik ’n “herkenning” van ’n samehang waarmee die mens “lank” reeds bekend is. Die verloopstruktuur van die bemeestering van nuwe kennis is in ’n groot mate een van steunsoeking en verifikasie van reeds “verworwe” kennis, dit wil sê van dit wat reeds bekend is.

Die eksemplariese is in so ’n mate ’n grondvorm dat alhoewel leer, volgens Buck, 157 in hoofsaak beteken om iemand oor besondere veronderstellings iets te laat verstaan, reeds die alledaagse onderlinge redevoering, die gemeensame besorgheid oor die lewenspraktyk, deurspek is van daardie elementêre vorme van “verstaan maak” (“Verständlichmachens”) wat ook die planmatige onderrig en onderwys ten grond lê. Sulke elemente is *byvoorbeeld* die “analogie” en die “voorbeeld”, beide verduidelikende vorme van universele betekenis.

Die verstaan van ’n voorbeeld (“Beispiel-Verstehen”) is ’n baie goeie vorm van ’n sodanige konfrontasie met dié in die ervaring-optredende voorwete. Die uitdrukking “voorbeeld” (“Beispiel”) beteken volgens herkoms eintlik “ervaringsvoorbeeld”. Selfs die bloot “uitgedinkte”, gekonstrueerde voorbeelde, kry hulle verstaanbaarheid daaruit dat dit op ’n moontlike ervaring steun. Die verduidelikingskrag (verliggende krag) van die voorbeeld berus egter nie eenvoudig daarop dat dit in ’n onbepaalde sin aanknoop by ’n onderhawige ervaring nie, maar dat dit in ’n mate bewus maak wat in die voorbeeld stilswyend voorverstaan is.

Buck 158 beklemtoon die samehang tussen leer en ervaring en haal in die verband Herbart en Kant aan. Volgens Herbart is “ervaring”

-
156. Wagenschein, Martin, ‘Didaktik der naturwissenschaftlichen Unterrichts’ in *Zeitschrift für Pädagogik*, 1960.
 157. Buck, G., *op. cit.*, p. 8.
 158. *Ibid.*, p. 13, e.v.



een van die oerbronne van die geestelike lewe, *as die dagtig waarin alle onderwysende onderrig en leer eers moontlik is*. Volgens Kant bring ervaring die eerste kennis van die wêreld. Deur “ervaring” “leer” ons die wêreld ken.

Die vraag is waarom die ervaring ten grondslag van leer lê? Kant antwoord soos volg: Die ervaring is die “eerste produk” van die menslike “verstand”. Teenoor die chaos van die gewaarwordinge het hier vir die eerste keer iets tot stand gekom. Wat die menslike “verstand” met *hierdie ervaring* tot stand bring, is ’n eerste verstaan (begrip) van die dinge *as grond waarop alle verdere begrip steun*. Omdat die mens in die ervaring iets verstaan, daarom is hy ook nou in staat om te leer, dit wil sê, hy is ook in staat om verdere begrip te verwerf.

Deur die ondervindelike (“erfahrungshaften”) begryp van dinge verstaan die mens ook eers wat ander in hulle onderwysing bedoel, wat die onderrig beteken.

In dié verband geld die pedagogiese spreuk van dade voor woorde, van aanskouing voor begrip.

Belangrik egter is *dat ervaring beteken by dinge self teenwoordig te wees*. Elkeen moet sy ervaring self maak. “Ervaring” is die “eie-ervaring”, onbeïnvloed deur die ervaring van ander.

Buck 159 wys daarop dat die ervaring nie net ’n grond vir leer is en dat leer bloot uit die ervaring volg nie. Leer is nie net ’n moontlike gevolg nie, maar ’n noodwendige gevolg. Dit is ’n immanente konsekwensie van ervaring. *Elke ervaring het noodwendig leerkonsekwensies*. ’n Ervaring wat sonder konsekwensies bly, waaruit niks geleer is nie, was geen ervaring nie. Daarom beteken ervaring nie net “bloot leer-ken” nie, maar “ná iets leer”, wat weer weselik ’n verandering in die ervaring is (“ein Umlehren”), dit wil sê, die *vorige insigte word gewysig* ten einde die nuwe werklikheid waarvoor hy in ’n nuwe leesituasie te staan kom, te kan deurvors. Ervaring verander dus die ervarende, respektiewelik sy gedrag.

Gewoonlik word die negatiewe ervaring, dit wil sê dié waarvan gesê word dat “skoolgeld betaal is”, as eintlike ervaring (ervaring waar-



deur iets geleer is) beskou. In dié opsig is die negatiewe ervaring juis positief.

Die standpunt kan dus gehuldig word dat leer nie net die gevolg van ervaring is nie, maar ook die omgekeerde is waar: ervaring is die gevolg van leer.

Om saam te vat dus: *die menslike oer-ervaringe* as noodwendige aanvang van die leerhandelinge, *is eksemplaries van sy oorspronklik-in-die-wêreld wees*, van *die oorspronklike werklikheid wat hy "beleef", "ervaar", "verower"*. Dit vorm 'n "voorwete" by die "belewing" van elke nuwe "ervaring". Dit is 'n "voor-beeld" van die werklikheid vir die te belewe werklikheid en dien om die verowering van die werklikheid met groter gemak te laat geskied.

Aristoteles 160 beskryf die "voorbeeld" as die "begin en eerste grond" van waaruit kennis en oortuiging tot stand kom. Voorbeelde is aanvangsgronde van begrip en oortuig-wees. *Alle leer geskied van 'n reeds voorhande kennis of wete.* ("Das Beispiel ist ein Proteron, ein Früheres und Bekannteres, das uns zu dem der Sache nach Früheren und Bekannteren hinführt"). Buck verduidelik dit soos volg: Die struktuur van die voorbeeld ("Beispiel-Verstehens") is dieselfde as die van beginselnavorsing. Die eienaardigheid van laasgenoemde laat hom aan die hand van die voorbeeld ("Beispiel-Verstehen") besonder goed duidelik maak, veral ten opsigte van die moeilike vraag, in hoeverre die vir die mens vroeëre en bekende ten minste die moontlikheid van 'n oorgang tot die aan hom vroeëre en bekende inhou. Hierdie oorgang is slegs denkbaar omdat tot kennis van die enkelvoudige – net onuitdrukliker en onbepaalder – 'n vooruitblik op die algemene prinsipiële behoort. Van presies dieselfde implisiete kennis maak die voorbeeld gebruik. Dit stel 'n besondere saak met die doel voor oë om dit vanuit die gesigsveld van die algemene te betrag. Dit gee die algemene nie sonder meer nie, maar bring 'n mens daarop, terwyl dit op 'n kennis van die voorbeeld-materie-werksame voorwete sinspeel, wat 'n mens verder self kan eksplisiteer.

Aan die hand van ervaringsvoorbeelde as eksemplare kan die werklikheid belewe, "ervaar" en verower word. In die taal van Tübingen



en op die praktyk van die didaktiek oorgedra: oorspronklike fenomene van die geesteswêreld kan aan die hand *van enkele onderwerpe wat die leerling werklik begryp, sigbaar gemaak word*. 161 In die enkele en afgesonderde is die algemene vervat en te vinde, “mundus in gutta”. 162

Eksemplariese onderrig beteken dus wesenlik dat bepaalde gekose onderwerpe as aspekte van ’n leergebied grondig behandel word en dat analoë onderwerpe informatief en met groter verantwoordelikheid aan die leerlinge oorgelaat kan word. 163

Vir Heimpel beteken eksemplariese onderrig en leer om ’n *ware ontmoeting met die leerstof (wêreld) te bewerkstellig*.

Die vraag kan gevra word: Watter onderwerpe is eksemplaries? Watter leerstof dien die eksemplariese gedagte?

Hans Scheuerl 164 antwoord soos volg:

Eksemplaries noem ons in die vormingsverloop *sulke gebeurtenisse wat ons geestelike wêreld plotseling verwyd of verruim*: ’n Lig gaan op, ’n venster word oopgestoot.

Dit is wat Max Scheler “ideieren” noem. Dit is al die dinge waaraan ’n voorbeeld genoem kan word.

Die wete só opgedoen, alhoewel aan ’n enkele onderwerp gewen, geld in ’n oneindige algemeenheid van alle moontlike dinge.

Hierdie dinge of gebeurtenisse moet as voorbeeld (“beispielhaft”) en eenmalig (“einmalig”) gesien word.

Die eksemplariese grondvorm van onderrig en leer vat dus in hom saam ’n wye omvang van belewenisse of “ervaringe”, hetsy dit die produk

-
161. Flitner, Wilhelm, *Grund-und Zeitfragen der Erziehung und Bildung*, p. 127–128.
162. Heimpel, Herman, *op. cit.*, p. 67–73.
163. Van der Stoep, F. en O.A., *Didaktiese oriëntasie*, p. 245.
164. Scheuerl, Hans, *Die exemplarische Lehre*, p. 32–33.



68

van gewaarwording, sintuiglike waarneming, voorstelling, vrug van denke, ens., is.

Eksemplaries kan dus wees enige sintuiglike, gevoelsmatige of gnóstiese belewenis wat die geestelike wêreld verryk. Die insig eksemplaries verwerf, kan van die besondere na die algemene oorgedra en gevoer word.

In die oorspronklik-in-die-wêreld-wees, toon die eksemplariese hom dus as dié lewensvorm wat by uitstek grondvorm van onderrig en leer is.

Die vraag, (wat hierbo alreeds effens aangeraak is,) is gevolglik: Hoe kan die eksemplariese in die verstelde-werklikheid van formele of skoolse onderrig en leer geïmplimenter word? Wat het die onderwyspraktyk met die eksemplariese gemaak? Hoe word die *wesentlike* van die eksemplariese uitgelig en tot toepassing gebring?
