

'N PSIGOPEDAGOGIESE PERSPEKTIEF OP DIE VERWERKLIKING
VAN DIE PEDAGOGIESE VERHOUDINGE

deur

Petrus Ignatius Steyn

B.A., B.Ed.

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

MAGISTER EDUCATIONIS

in die Fakulteit Opvoedkunde,

Universiteit van Pretoria.

Leier: Prof. P.A. van Niekerk.

Pretoria.

Januarie 1976.

DANKBETUIGINGS

My opregte waardering en innige dank word hiermee uitgespreek teenoor:

Prof. P.A. van Niekerk, my studieleier. Sy besondere leiding, simpatieke benadering en aanmoediging word hoog op prys gestel.

Die Fakulteit Opvoedkunde van die Universiteit van Pretoria vir my akademiese skoling.

Mev. E. Bronkhorst vir die netjiese tikwerk.

My vrou vir opofferings, begrip en aanmoediging tydens my studie.

Aan die Gewer van alle gawes, alle dank en eer.

DIE SKRYWER.

HOOFSTUK I

INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOEL EN PROGRAM VAN STUDIE

1. Inleiding	1
1.1. Die begrip verhouding in die alledaagse lewe	1
1.2. Gangbare opvattinge oor die "Opvoedkundige Sielkunde" met verwysing na die onderliggende kinderantropologie	1
1.3. Die opkoms van 'n Outonome Pedagogiek	2
2. Probleemstelling	3
2.1. Inleiding	3
2.2. Die opkoms van die Fenomenologiese Pedagogiek	3
2.3. Die "Objeksgebied" van die Psigopedagogiek	4
2.4. Enkele antropologiese kategorieë of essensies	5
(i) Dasein as ontologiese kategorie	5
(ii) Mede-syn	5
(iii) Self-iemand-wees	5
2.5. Die verhoudingstrukture van die pedagogiese situasie as studiegebied vir die Psigopedagogiek	6
2.6. Ervaar as essensie van die psigiese lewe van die kind-in- opvoeding, respektiewelik ervaar as psigopedagogiese ka- tegorie	7
(i) Intendeer	7
(ii) Oriënteer	8
(iii) Ken	8
(iv) Antisipeer	8
2.6.1. Ervaar-as-word en-leer	8
2.7. Wil as essensie van die psigiese lewe van die kind-in- opvoeding, respektiewelik wil as psigopedagogiese kate- gorie	9
2.7.1. Wil-as-word en-leer	10
2.8. Belewe as essensie van die psigiese lewe van die kind-in- opvoeding, respektiewelik belewe as psigopedagogiese ka- tegorie	11
2.8.1. Belewingsniveaus	11
2.8.1.1. Die kind se stellingname op paties-affektiewe niveau ..	12
2.8.1.2. Die kind se stellingname op gnosties-kognitiewe niveau	13

2.8.1.3.	Die normatiewe belewingsmoment	13
2.8.1.4.	Die sinsamehang tussen senso-patiese-senso-gnostiese, paties-gnostiese en affektief-kognitiewe belewinge	14
2.9.	Die sinsamehang tussen ervaar, wil en belewe ten aansien van die voltrekking van die psigiese lewe van die kind-as-totaliteit-in-funksie	15
	(i) Aktintensionaliteit	15
	(ii) Fungerende-intensionaliteit	15
2.10.	Psigopedagogiese kriteria ter evaluering van die self-aktualisering van word in die pedagogiese verhoudinge .	17
	(i) Eksplorieer-as-ervarende-, willende-en belewende-word tydens die verwerking van die pedagogiese verhoudinge	17
	(ii) Emansipeer-as-ervarende-, willende-en belewende-word tydens die verwerking van die pedagogiese verhoudinge	18
	(iii) Distansieer-as-ervarende-, willende-en belewende-word tydens die verwerking van die pedagogiese verhoudinge	19
	(iv) Differensieer-as-ervarende-, willende-en belewende-word tydens die verwerking van die pedagogiese verhoudinge	19
	(v) Objektiveer-as-ervarende-, willende-en belewende-word tydens die verwerking van die pedagogiese verhoudinge	20
3.	Doel van Studie	21
4.	Program van Studie	21
	Literatuurverwysings	22

HOOFSTUK II

'N PSIGOPEDAGOGIESE SKOU OP DIE PEDAGOGIESE VERHOUDINGSTRUKTURE

1.	Inleiding	25
1.1.	Konstituente van die opvoedingsgebeure	25
1.2.1.	Die Pedagogiese Verhoudingstrukture	26
1.2.2.	Die Pedagogiese Verloopstrukture	26
1.2.3.	Pedagogiese Bedrywighede	26
1.2.4.	Pedagogiese Doelstrukture	26

2.	Die aktualisering van die kind se psigiese lewe-in-opvoeding	27
3.	Selfaktualisering van word binne die pedagogiese verhoudinge	28
3.1.	Inleidende Opmerkinge	28
3.2.	Selfwording tydens die verwerkliking van pedagogiese vertroue	29
3.3.	Selfwording tydens die verwerkliking van pedagogiese begryping	36
3.4.	Die sinsamehang tussen die wordingsessensies	41
	(i) Gewaarword-as begeleide wordingsaktualiseringswyse	42
	(ii) Attendeer-as begeleide wordingsaktualiseringswyse	43
	(iii) Waarneem as gnostiese wordingsaktualiseringswyse .	43
	(iv) Voorstel en fantasieer as gnostiese wordingsaktualiseringswyse	44
	(v) Dink as gnostiese wordingsaktualiseringswyse	45
	(vi) Aktualisering van intelligensie as gnostiese wordingsaktualiseringswyse	45
	(vii) Memoriseer as gnostiese wordingsaktualiseringswyse	46
	(viii) Aanskou as gnostiese wordingsaktualiseringswyse ..	46
3.5.	Selfwording tydens die verwerkliking van die pedagogiese gesag	47
4.	Sintese	50
	Literatuurverwysings	53

HOOFSTUK III

DIE GEDYING VAN DIE ONDERSKEIE PEDAGOGIESE VERHOUDINGE WAARIN DIE WORDENDE KIND HOM BEVIND

1.	Inleidende Opmerkinge	56
2.	Wordingspedagogiek	56
2.1.	Inleidend: Gangbare opvattinge oor die "ontwikkeling" van die kind	56
2.2.	'n Longitudinale skou op die wording van die kind en die betekenis van die gedying van die pedagogiese verhoudinge met betrekking tot die wordingsgang van die kind, vanuit psigopedagogiese perspektief	57

2.3.	Die Voorskoolse jare	58
2.3.1.	Die 1 tot 2 jarige kind	58
2.3.2.	Die Kleuterjare	61
2.3.3.	Die Pedagogiese verhoudinge gedurende die Laerskooltyd- perk	62
2.3.4.	Die Pedagogiese verhoudinge van die Hoërskoolkind	65
3.	’n Oorsigtelike analise van die verwerklike Pedagogiese verhoudinge in Psigopedagogiese perspektief	67
3.1.	Inleiding	67
3.2.	Die stabilisering van die vertrouensverhouding as voor- waarde vir die toereikende verwerkliking van die verhou- dingstrukture	68
3.3.	Die stabilisering van die kenverhouding as voorwaarde vir die toereikende verwerkliking van die verhoudingstrukture	68
3.4.	Die stabilisering van die gesagsverhouding as voorwaarde vir die toereikende verwerkliking van die verhoudingstruk- ture	69
4.	Sintese	70
	Literatuurverwysings	71

HOOFSTUK IV

ENKELE PSIGOPEDAGOGIESE KRITERIA TER EVALUERING VAN DIE VERWERK- LIKTE PEDAGOGIESE VERHOUDINGE IN DIE WORDING VAN DIE KIND

1.	Inleidende Oriëntering	73
1.1.	Die sinsamehang tussen die pedagogiese verhoudingstruk- ture vanuit psigopedagogiese perspektief	75
2.	Enkele Psigopedagogiese kriteria ter evaluering van die voltrekking van die Pedagogiese verhoudingstrukture teen die agtergrond van die kinderlike wording	76
2.1.	Inleidende Opmerkinge	76
2.2.	Die evaluering van die pedagogiese verhoudinge in terme van emansipeer-, eksplorieer-, distansieer-, differensieer- en objektiveer-as-ervarende-, willende-en belewende-word	77
2.2.1.	Die evaluering van emansipeer-as-ervarende-, belewende-en willende-word in sinsamehang met die verwerkliking van die pedagogiese verhoudinge	77

2.2.2.	Die evaluering van eksplorieer as ervarende-,belewende-en willende-word in sinsamehang met die verwerking van die pedagogiese verhoudinge	79
2.2.3.	Die evaluering van distansieer as ervarende-, willende-en belewende-word in sinsamehang met die verwerking van die pedagogiese verhoudinge	80
2.2.4.	Die evaluering van differensieer as ervarende-, willende-en belewende-word in sinsamehang met die verwerking van die pedagogiese verhoudinge	81
2.2.5.	Die evaluering van objektiveer as ervarende-, willende-en belewende-word in sinsamehang met die verwerking van die pedagogiese verhoudinge	82
	Literatuurverwysings	83

HOOFSTUK V

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN ENKELE AANBEVELINGS

1.	Inleiding	85
2.	'n Kernagtige samevatting van die Verhandeling	85
3.	Enkele aanbevelings voortvloeiend uit die Verhandeling	87
	Bibliografie	89
	Samevatting	94
	Summary	96

HOOFSTUK I

INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOEL EN PROGRAM VAN STUDIE

1. INLEIDING

1.1. Die begrip verhouding in die alledaagse lewe:

Die mens staan of bevind hom altyd in 'n verhouding teenoor iemand of iets anders. So staan die werkgewer byvoorbeeld in 'n bepaalde verhouding teenoor sy werknemers, die leiersfiguur teenoor sy volgelinge en die vader teenoor sy gesinslede. 'n Verhouding dui dus "op 'n betrokkenheid van sake of mense op mekaar".¹⁾ Ook Heidegger²⁾ stel dit dat menswees in wese, nie denkbaar sonder wêreld of medemens is nie en dat menswees altyd 'n syn is wat in verhouding tot iets anders staan.

Nou is dit egter ook waar dat binne hierdie verhoudinge waarin die mens hom bevind, sake skeef - of selfs mis kan loop. Elke mens bevind hom van tyd tot tyd in so 'n situasie. Ons ken almal die opmerkings soos, "ons verstaan mekaar verkeerd", "ek het dit nie so bedoel nie" of "ons kan mekaar maar net nie vind nie". Die vraag ontstaan nou hoe en waar leer ek dan om binne 'n bepaalde verhouding reg op te tree teenoor my medemens. Skrywer glo dat op hierdie vraag daar net een antwoord is, naamlik dat hierdie verhoudinge hul begin noodwendig in die opvoedingsituasie moet hê. Die volgende vrae tree ook nou tegelyk na vore, naamlik hoe kom die kind tot die stigting van verhoudinge, en hoe beteken hy die verwerklikte verhoudinge soos geïnsinueer deur die volwassene. Kortliks gestel, hoe ervaar hy as kind hierdie verhoudinge, hoe gedra hy hom binne hierdie verhoudinge en wat is sy eie aandeel daaraan.

Voordat egter oorgegaan word tot 'n deurskouing van die verhoudingstrukture van die pedagogiese situasie, ontstaan die vraag na die gangbare of Algemene Sielkunde se opvattinge oor die kind-in-opvoeding, en daarom ook oor die stigting van verhoudinge in die opvoedingsgebeure.

1.2. Gangbare opvattinge oor die "Opvoedkundige Sielkunde" met verwysing na die onderliggende kinderantropologie:

Die bedoeling is nie om hier 'n breedvoerige beskouing oor die "Opvoedkundige Sielkunde" met alles wat dit impliseer weer te gee nie, daarvoor word die leser verwys na die werke van onder andere Nel,³⁾ Sonnekus,⁴⁾ en andere.

Dit is vandag algemeen bekend dat die vak "Opvoedkunde Sielkunde" sy ontstaan het by E.L. Thorndike, 'n behaviouristiese psigoloog. "Opvoedkundige Sielkunde" is as 'n toegepaste Sielkunde gesien, toegepas op die opvoeding en die onderwys van die kind. Konsekwensies voortvloeiend uit hierdie toepassingspraktyk was onder andere die gebruikmaking van kategorieë of begrippe vanuit 'n nie-menslike sinsorde. Hier word gedink aan begrippe soos byvoorbeeld opvoedingsproses, sosialisering-proses, aanpassing, ontwikkeling, oorsaak en gevolg, meet en voorspel⁵⁾ ensovoorts.

Wanneer 'n mens 'n werk oor "kindersielkunde" raadpleeg, vind jy dan ook gewoonlik voorbeelde daarin van die opvoedingsproses, sosialisering-proses, aanpassing, ontwikkeling ensovoorts. So skryf Johnson en Medin-nus⁶⁾ byvoorbeeld: "Kindersielkundiges en andere, gemoeid met die diagnose van kinders se probleme, word dikwels afgevra, ontwikkel hierdie kind of is sy vooruitgang normaal Om die antwoord te kry het sielkundigestegnieke ontwikkel om die verskillende aspekte van 'n kind se sosiale, emosionele en persoonlikheidsaanpassing te meet". Lindgren, Byrne en Petrinovich⁷⁾ onderskei die volgende behoeftes van kinders in die opvoedingsproses; sielkundige en veiligheidsbehoefte en die behoefte aan liefde en aandag. Daarna word daar oorgegaan en verwys na eksperimente met klein apies en hul optrede teenoor kunsmatig-geskepte "moeders", die een 'n "draadmoeder" (wat dus onpersoonlik en koud voorkom) en die ander 'n opgestopte figuur (wat warmte en "liefde" voorstel). Die apies se gedrag en optrede word dan waargeneem en dié optrede word dan toegepas op kinders.

Hierdie voorbeelde sien dus die kind as 'n kousaal-gebonde wese wat niks anders is as 'n verlengstuk van die dier nie. Die toepassingsgedagte spreek ook duidelik uit hierdie eksperimente. Daar word weinig of min van die kind se eie aandeel in die opvoedingsgebeure gesê, byvoorbeeld hoe kom hy tot die stigting van verhoudinge en hoe beleef hy die gebeure. Hierdie beskouinge sien dus die opvoedingsgebeure as 'n proses waar kinder-gedrag volgens vasgestelde patrone sou verloop. Daar is verder ook geen sprake van bepaalde verhoudinge, verloop-en-doelstrukture in die opvoedingsgebeure nie. Die mens word dus ontdoen van sy menswees en gelykgestel aan die dier met sekere eienskappe.

1.3. Die opkoms van 'n Outonome Pedagogiek:

Die struktuur van die Psigopedagogiek as 'n selfstandige dissipline van die Outonome Pedagogiek moet in noue verband gesien word met die opkoms

van die Fenomenologie (vergelyk 2.2.) "Feit is egter dat die pedagogiek vandag 'n outonome wetenskap is wat hom besig hou met 'n besinning, bedinking en beskrywing van die opvoedingsverskynsel in die opvoedingswerklikheid waar 'n kind wat as nie-volwasse voor 'n volwassene te staan kom, die doel waarvan hulp en steungewing aan die kind tot volwassewording is!"⁸⁾ Landman⁹⁾ verstaan onder 'n Outonome Pedagogiek: "n pedagogiek met 'n eie unieke en nie na iets anders herleibare perspektief op die leefwêreld vanuit die pedagogiese situasie".

Die Outonome Pedagogiek het dan ook getoon dat die opvoedingsverskynsel of opvoedingsgebeure in aansyn geroep word deur bepaalde verhoudinge, dat daar duidelike verloopstrukture in die opvoedingsgebeure is en dat die volwassene met 'n bepaalde doel voor oë opvoed, naamlik volwassenheid. Sonder om 'n breedvoerige uiteensetting te gee, moet duidelik verstaan word dat daar bepaalde verhoudinge tussen hierdie strukture heers, en dat daar slegs onderskeidend en nie skeidend te werk gegaan kan word nie. Wanneer hierdie verhoudingstrukture verwerklik word, beteken dit dat die opvoedingsgebeure gerealiseer of voltrek word en is die vraag nou hoe die kind psigies lewensaktualiserend deelneem aan hierdie verhoudinge enersyds, en andersyds hoedat hierdie deelname sy persoonswording bevorder of rem.

2. PROBLEEMSTELLING

2.1. Inleiding:

In die meeste werke vanuit die gangbare "Opvoedkundige Sielkundige" gesigshoek word daar verwys na die sogenaamde "sosialiseringsproses" en "opvoedingsproses" en die ontwikkeling van die kind binne hierdie prosesse. Thiele¹⁰⁾ wys daarop dat die "ontwikkelingsbegrip" suggereer dat die kind se ontwikkeling voorspelbaar is. Opvallend is die afwesigheid van 'n verantwoordbare of gefundeerde benadering ten opsigte van die eie aandeel of werklike deelname van die kind en die ouer in die wording van die kind, en is die wesentlike vraag hoe die kind se selfwordingsaktualisering voltrek word tydens die begeleiding deur die volwassene.

2.2. Die Opkoms van die Fenomenologiese Pedagogiek:

Die fenomenologiese psigologie het gekom as 'n reaksie teen die mensbeskouing van die naturalisties-georiënteerde psigologie. Die nuwe denkrigting het hom op die ervaring van die daelikse lewe beroep. Om die mens dan werklik te ken moet daar na die mens en sy aktiwiteite

in die wêreld as verskynsel of fenomeen gegaan word.¹¹⁾ Die vertrekpunt van studie moet dus wees die leefwêreld van die kind vanuit die pedagogiese situasie gesien. Name wat hier vermeld moet word ten opsigte van die uitbouing van 'n fenomenologiese pedagogiek is onder andere Langeveld, Oberholzer, Nel, Sonnekus, Van der Stoep en Landman.

Die pedagogiek onderskei hom verder in verskillende dissiplines of deelwetenskapsgebiede, elk met sy eie selfstandige pedagogiese deelperspektief op die opvoedingswerklikheid. Fundamentele Pedagogiek, Psigopedagogiek, Didaktiese Pedagogiek, Historiese en Vergelykende Pedagogiek, Ortopedagogiek en Sosiopedagogiek en Liggaamlike Pedagogiek. Die vertrekpunt vir elk van bogenoemde pedagogiese dissiplines bly egter die opvoedingswerklikheid.

Die volgende vraag wat nou aan die orde gestel moet word, is dié na die besondere perspektief of objekgebied van die Psigopedagogiek waarom dit ook in die onderhawige werk gaan.

2.3. Die "Objekgebied" van die Psigopedagogiek:

Sonnekus¹²⁾ postuleer die objekgebied van die Psigopedagogiek as die psigiese lewe van die kind soos dit tot vergestaltung kom in die pedagogiese situasie. Verder ook dat die voltrekking van die psigiese lewe van die kind tot vergestaltung kom in die twee gelykoorspronklike strukture in die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding, naamlik word en leer.

Waar die fenomenologiese antropologie die mens sien as persoon of Ek-wees wat hom in die wêreld in bepaalde verhoudinge of relasies bevind, is die vraag nou wat gebeur met die kind in hierdie verhoudinge of wat is die deelname van die kind in sy verhouding met die volwassene. Belangrik hier is Langeveld se twee kinderantropologiese stellings naamlik: "n Kind is iemand wat self iemand wil wees" en "n kind is iemand wat op opvoeding aangewys is". Die kind is dus kind-as-inisiatief en wel inisiatief tot die stigting van verhoudinge en tweedens dat die kind nie alleén iemand kan word nie, met ander woorde alleen kan staan in sy verhoudinge tot sy medemens nie, maar aangewys is op die hulp en steun van die volwassene (opvoeder). In die opvoedingsgebeure word daar dus bepaalde verhoudinge voltrek tussen volwassene en kind.

Die vraag is nou hoe gaan die psigopedagogieker te werk: in sy bestudering van die psigiese lewe van die kind soos dit tot vergestaltung kom in word en leer. Daar word naamlik bepaalde kategorieë as essensies

van word en leer aan die orde gestel, waarlangs die psigiese lewe van die kind dit voltrek, onder andere ervaar, wil en beleef.¹³⁾ Dat die kind ervaar, wil en beleef, is 'n antropologiese sinsfeitelikheid maar hoe ervaar, hoe wil, hoe beleef en hoe gedra die kind is opgewaag vir die Psigopedagogiek. Daar moet dus ook helderheid verkry word wat betref die voltrekking deur die kind self van hierdie psigiese lewensaktualiseringswyses, tydens die begeleiding deur die opvoeder.

2.4. Enkele antropologiese kategorieë of essensies:

Landman¹⁴⁾ skryf; "n Kategorie is 'n eie naam in die sin dat dit die werklike essensie van 'n synde uitspreek, verwoord". Antropologiese kategorieë, "is dan segbaarhede waardeur die persoon in sy totale wêreldervarende lewe in al sy verhoudingsmoontlikhede aanwesig gestel word soos hy is".¹⁵⁾

Daar sal nou op die spoor van Landman¹⁶⁾ kortliks stilgestaan word by enkele antropologiese kategorieë.

(i) Dasein as ontologiese kategorie:

Die vraag hier is: "Wat is die eerste grondvoorwaarde wat menswees en al sy bestaanswyses in die lewenswerklikheid moontlik maak?" Op die vraag is daar net een antwoord naamlik: In-die-wêreld-wees of Dasein. Wie na die menslikheid van die mens vra, moet met sy in-die-wêreld-wees begin (Heidegger), want hierdeur word alle verdere denke aangaande hom moontlik. In-die-wêreld-wees as eerste werklikheidskategorie is dus moontlikheidsvoorwaarde vir alle ander kategorieë.

(ii) Mede-syn:

Landman¹⁷⁾ stel dit dat om verhouding te stig een van die mees fundamentele handeling by die mens is. "Die eie eksistensie as medemenslike betrokkenheid is steeds 'n by-en-met-die-ander-wees. Dit is in-die-wêreld-wees-saam-met-ander. Geen mens kan dan ook sonder sodanige mede-syn werklik mens wees en word nie," aldus Landman.¹⁸⁾

(iii) Self-iemand-wees:

Elke mens het die reg om individu te wees, dit wil sê 'n wese te wees wat anders is as ander. Sy persoonwees is slegs as individu moontlik, maar dan steeds in verhouding tot die ander in die wêreld. Die mens respektiewelik die kind is dus geen "tipiese dit" of "tipiese dat" nie,

maar 'n unieke persoon met 'n verlange en strewe om self-iemand-te-wees.

Uit bogenoemde antropologiese kategorieë is dit dus duidelik dat die kind in-die-wêreld as opvoedeling hom by en met ander mense, te wete sy opvoeders bevind en dat hy as mede-syn in bepaalde verhoudinge teenoor hulle staan. Die kind is egter op weg na volwassenheid omdat hy self-iemand wil wees, en moet hy dit ook word, en in toenemende mate die normbeeld van volwassenheid toon.

Die kind-in-opvoeding voltrek dan steeds sy psigiese lewe in verhouding tot die volwassene, en word daar vervolgens kortliks stilgestaan by die pedagogiese verhoudinge as sodanig.

2.5. Die verhoudingstrukture 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 'n rype, sedelik-selfstandige, verantwoordelike persoon en 'n kind as nog-nie rype, sedelik 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".¹⁹⁾

Vanuit psigopedagogiese perspektief gaan dit onder meer om die vraag na die wyses van die kind se wording en leer, en dus ook na die wyses van die kind se ervaar, wil en beleef in die pedagogiese situasie, en wel hoe voltrek die kind sy selfwording en self-leer as selfaktualisering en begeleiding tot selfaktualisering daarvan by wyse van ervaar, wil en beleef, in sy verhoudinge tot die volwassene.

Landman²⁰⁾ onderskei 'n drieërlei verhouding in die verhoudingstrukture van die opvoedingsituasie, naamlik:

- (i) Die pedagogiese vertrouensverhouding;
- (ii) die pedagogiese ken-of begrypingsverhouding, en
- (iii) die pedagogiese gesagsverhouding.

Sonder om hier 'n breedvoerige uiteensetting te gee, moet vermeld word dat die pedagogiese verhoudingstrukture nie losgedink kan word van die pedagogiese verloop-en doelstrukture nie. Landman²¹⁾ stel dit dan ook dat "die verwerkliking van die pedagogiese verhoudingstrukture slegs moontlik is terwyl die opvoedingsgebeure aan die gang kom en voortgaan". Anders gestel: Juis in die pedagogiese verloopstrukture kom die peda-

gogiese verhoudingstrukture duidelik na vore.

Daar sal dus by die uiteensetting van die pedagogiese verhoudingstrukture vanuit psigopedagogiese perspektief, langs fenomenologiese weg, gepoog word om deur te dring tot die momente van kinderlike word en leer en die voltrekking daarvan via ervaar, wil en beleef. Om tot die wese van die momente in die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding te kom, sal die kind-as-psigiese lewe-in-opvoeding, as oergesitueerde beskou moet word.

2.6. Ervaar as essensie van die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding, respektiewelik ervaar as psigopedagogiese kategorie:

Die bedoeling is om ervaar, wil en belewe as psigopedagogiese kategorieë slegs kortliks in oënskou te neem, en dan later die kategorieë as beligtende denkmiddelle met betrekking tot die verheldering van die psigiese lewensaktualisering tydens die verwerking van die pedagogiese verhoudingstrukture, aan te wend.

Ferreira²²⁾ omskryf ervaar as "n oorspronklike kontinue akt van toewending tot (beweeg-na) en bereiking van werklikheid (gemoed raak met, in lewende kontak staan -, in aanraking wees) wat tot kennis lei. Dit is die noodsaaklike begin (aanvang) van bewuswording (deurstemde wete) van werklikheid; begripsmatige en kategoriale denke (gnosties kognitiewe) word beskou as die voortsetting van dieselfde primêre toewending op 'n essensieel hoër niveau. Ervaar(ing) verseker die eerste oriëntering van die kennende subjek in sy omwêreld en vorm op hoër niveau die grondslag vir 'n denkende uitleg (kognitiewe begryping van essensies) van wêreld".

Essensies van ervaar wat na vore kom en ook deur Ferreira²³⁾ tot ervaringskategorieë verhef word, is intendeer, oriënteer, ken en antisipeer.

(i) Intendeer:

Ervaar as toewendingswyse tot die werklikheid laat dit primêr ken as 'n intensionele wyse van daarwees. Dit gaan dus om 'n gefintendeerde aktiwiteit as 'n beweeg na die dinge met die doel om dit te begryp. Die voltrekking van die kinderlike ervaar hou dus in, 'n in beweging kom van verskillende sinswyses byvoorbeeld gewaarword, attendeer, waarneem, dink, fantaseer, voorstel, aanskou, ensovoorts.

(ii) Oriënteer:

Oriënteer beteken om jou eie plek te bepaal aan die hand van gegewe bakens. (Van der Stoep) Waar die menslike liggaamlikheid die sentrum vorm van beleving, ervaar die kind nou die dinge en die ander in sy omwêreld en vorm dit die instrument van ervaring.

(iii) Ken:

Ferreira²⁴) stel dit dat ervaar buite die kenmoment nie te bedink is nie omdat ervaring altyd ervaring van iets is, en is as sodanig 'n ken-nende stellingname. Hoewel hierdie ken nog nie konseptuele ken is nie, is dit egter voorwaarde of moontlikheid vir konseptuele ken. Dit is dus nog paties-affektief gekleurd (gewaarword) maar is reeds die begin van ken, byvoorbeeld waarneem.

(iv) Antisipeer:

Die kennis wat deur ervaring duidelik word, word oorskry en daar is dus 'n vooruitgryping na aspekte van die waargenome wat nie noodwendig aanwesig is nie, maar veronderstel word. Sodanige antisipeermomente sal dan momente van voorstel en fantaseer sowel as denkmomente bevat.

In die pedagogiese verhoudinge is ervaar dan ook van groot betekenis. Enersyds sal die kind in sy ervaar van die pedagogiese verhoudinge noodwendig personale sin daaraan gee en andersyds sal hierdie ervarende verhoudinge as ervaringsbesit ook telkens meesprek ten aansien van die ervaar van opvoedingsinhoud. Hoe die kind die volwassene se vertroue, begryping en gesag ervaar, sal telkens medebepalend wees ten aansien van sy stellingname teenoor moontlike toekomstige optrede, byvoorbeeld my ouers vertrou my nie wat my skoolwerk aanbetref nie, of wat my ouers se gesagsuitoefening aanbetref, het ek reeds geleer en ervaar dat daar min begryping van hulle kant af is vir my optrede, daarom sal ek voortaan op 'n sekere wyse handel al is dit verkeerd.

2.6.1. Ervaar-as-word en-leer:

Waar opvoeding steungewing aan die kind is in sy wording na dit wat hy behoort te wees, is die vraag nou hoe ervaar en leer die kind die bemoënis van die opvoeder met hom, vanuit die pedagogiese verhoudinge. Ferreira²⁵) wys daarop dat die kind iemand met wordingsinisiatief is wat hy telkens wens te aktualiseer in die onderskeie verhoudinge wat hy konstitueer. Die voltrekking van die kinderlike ervaring is dus

weselik 'n wordingsakt. Dit is dus eie aan die leefwêreld van die kind dat hy word namate hy ervaar en dat hy ervaar ooreenkomstig die feit dat hy word via die verbesonderde essensies van word naamlik eksploreer, emansipeer, differensieer, distansieer en objektiveer. (Sien hoofstuk 2).

Leer is met menswees gegee en daarom kan dit nie tot 'n ander verskynsel herlei word nie, die kind is dus in wese iemand wat graag self wil leer. Na sy intensionele struktuur gesien, verteenwoordig dit 'n persoonlike stellingname by die kind, gerig op die verkenning, verowering en bemeestering van werklikheid, tot omstelling van die werklikheid-vir-my. Andersyds is dit ook waar dat die kind deur die begeleiding van die volwassene tot kennis kom van die lewensbetreklike inhoude, dat dit vir die kind ontsluit word en dat hy toetree tot die onderrigsgebeure by wyse van die leerhandeling. In die kind se ervaar-as-leer in sy wordingsgang na volwassenheid is die kind al ervarende besig om te leer en al lerende, via die onderskeie leerwyses, gee hy gestalte aan sy ervaring.²⁶⁾

Dat die verwerkliking van die pedagogiese verhoudingstrukture die moontlikheid vir die sinvolle voltrekking van ervaar-as-word en-leer inhou, kan nie ontken word nie. Dit is juis binne hierdie onderskeie verhoudinge dat die kind op toereikende wyse kan ervaar en leer hoe hy in die leefwêreld met sy medemens moet omgaan, aan die hand van die voorbeeld wat die volwassene vir hom voorhou en voorlewe.

Nadat wil en beleef as psigopedagogiese kategorieë beskryf is, sal daar oorgegaan word om kortliks te let op die sinsamehang van ervaar, wil en belewe in die verwerkliking van die verhoudingstrukture.

2.7. Wil as essensie van die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding, respektiewelik wil as psigopedagogiese kategorie:

Vir Garbers²⁷⁾ is wil "die aktiewe strewe na die verwesenliking van 'n doel". Met betrekking tot die wilshandeling onderskei hy die strewingsmoment; die keusemoment en die beslissingsmoment. Sonnekus²⁸⁾ stel dit dat wil basies 'n openbaringswyse van intensionaliteit is en as sodanig inisiatief tot handeling en dus tot leer en word is.

Van der Merwe²⁹⁾ stel die volgende wilsessensies:

- (i) Wil beteken moontlike inisiatief as selfinisiatief wat geaktualiseer moet word deur die kind self. Hierdie selfinisiatief laat dit ken deur affektiewe, kognitiewe en normatiewe momente.
- (ii) Wil is doelstellend van aard, met ander woorde daar is doeleindes waarna gestreef word.

- (iii) Wil is verder instemmend en beslissend van aard.
- (iv) Wil is rigtinggewend, antisiperend en koersaanduidend.

2.7.1. Wil-as-word en-leer:

Die kind is van meet af aan daarop ingestel om te wil handel, te wil leer, om groot te wil word, te wil eksploreer, te wil distansieer, te wil differensieer, en te wil objektiveer. Van Niekerk³⁰⁾ wys daarop dat die kind as "volo", waar "volo" onder meer omskrywe word as wil, wens en begeer, 'n besondere intensionaliteitsaktualisering as 'n gerigtheid op die werklikheid is. Om dié rede is die kind se wil-as-word en-leer steeds gerig op sy volwasse-wil-word. Die kind wil daarom sy wêreld leer ken asook sy medemens met wie hy kan saam leef in sy leefwêreld. As "volo" word die kind dus in staat gestel om te kan kies ook wat betref die aktualiseer van sy persoonsmoontlikhede asook sy wordingsaktualisering, want die wil van die kind word gedra deur die persoon-as-totaliteit-in-funksie.³¹⁾ Die kind streef dus inderdaad na die verwesenliking van volwassewording.

Wat wil-as-word en-leer aanbetref, is daar ook sprake van selfaktualisering en begeleiding tot selfaktualisering, daarom moet die volwasse-ene die kind in sy wil-as-word en-leer steun, aangesien die kind nog nie begryp wat hierdie iemand wat hy wil word, alles inhou nie, veral iemand-as-volwassene. Andersyds moet die kind ook voldoende geleentheid gebied word om self dinge te doen en te leer, en moet nie alles sonder meer vir hom gedoen word nie. Die kind se wil-as-word en-leer neem dus sy aanloop vanuit die kind se wil om self iemand te wil word.

Toereikende aktualisering van wil-as-word en-leer vereis verder ook 'n stabiele gnosties-kognitiewe stellingname, sodat die kind dit wat hy wil, sal ken as behoorlik of onbehoorlik. Die volwassene moet egter die kind steun in sy wil-as-word en-leer, deur seker te wees dat dit wat die kind wil word en leer in ooreenstemming is met dit wat hy behoort te word, en dit ook aan hom voor te hou en voor te lewe.

In die voorafgaande paragrawe is daar kortliks stilgestaan by "ervaar-as-word en-leer" en "wil-as-word en-leer" en sal daar vervolgens ook kortliks die soeklig laat val word op "beleef-as-word". Hoewel daar nog ander wordingskategorieë te onderskei is, byvoorbeeld "ken-as-word" en "gedra-as-word" sal daar verder hoofsaaklik stilgestaan word by er-vaar-, wil-en-beleef-as-word as openbaringswyse van die psigiese lewe van die kind in die onderskeie pedagogiese verhoudinge.

2.8. Belewe as essensie van die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding respektiewelik belewe as psigopedagogiese kategorie:

Sonnekus³²⁾ omskryf belewing as "die intensioneel bepaalde, subjektiewe, personale stellingname deur die kind as totaliteit-in-funksie in sy kommunikasie met die werklikheid". Pretorius³³⁾ sien belewing as "die personale (subjektief-kennend-normatief) intensionele (singewende-sinbelewende, stellingnemende) kontinue aktiwiteit van bewus wees van werklikheid".

Aan die hand van bogenoemde omskrywinge van belewing tree die volgende belangrike essensies van belewing as menslike synswyse na vore:

- (i) Belewe is 'n intensioneel menslike handeling; enersyds is dit openheid vir die wêreld en andersyds gerig op die wêreld. Die belewingsakt is dus met menswees gegee.
- (ii) Belewing as 'n menslike aktiwiteit dra die karakter van handeling, wil, gedra, beweging, emansipasie, aktualisering ensomeer. Daar is dus 'n aktiewe besigwees van die subjek (mens) in die werklikheid. Die subjek belewe altyd werklikheid en wel werklikheid as momentele afsnit van die universele lewenswerklikheid, en dus as werklikheid-vir-my. Belewe spruit as aktiwiteit voort, uit die antropologiese kategorie in-die-wêreld-wees. Die subjek is dus belewend in die wêreld.
- (iii) Die menslike liggaamlikheid of lyflikheid is die sentrum van belewing. Alle belewinge ten aansien van tyd, ruimte, gevoelens en gedagtes vind hul aktiwiteit in die aktiwiteit van die liggaam.
- (iv) Die voorafgaande essensies van die belewing kulmineer in 'n oorkoepelende aktiwiteit of stellingname wat daarop dui dat enige sweem van passiwiteit, sluimering en prikkel-tot vernietig word. Die subjek, hier die kind, neem dus momenteel as belewende ek, stelling in, in sy kommunikasie met die werklikheid (en wel die opvoedingswerklikheid) in terme van sy beleweniswêreld. Die aard van hierdie momente is dat dit op bepaalde of verskillende niveaus voltrek word.³⁴⁾

2.8.1. Belewingsniveaus:

Daar word onderskei tussen paties-affektiewe gnosties-kognitiewe en normatief-singewende belewingsmomente. Soos reeds gestel, is die mens se liggaamlikheid die sentrum van belewing. Die begrip paties-affektief word gebruik om die gevoelsmatige belewingsmoment te onderskei, dit is

'n subjektiewe oerbeewing as voor-kognitiewe gevoelde gestemdheid in die kind se onmiddellike kommunikasie met die dinge.³⁵⁾ Dit gaan dus hier om die hoe van die syn soos dit gegee is. Die jonger kind se beewinge is dus meer liggaamlik-paties as dié van die ouer kind omdat daar dan by die ouer kind 'n niveauverheffing ten aansien van die senso-patiese as dialoogverheffing in die beewinge ingetree het. Die begrip gnosties-kognitief dui op die meer gedistansieerde kennende beewing. Erwin Straus³⁶⁾ verstaan ondergnostiese beewing, 'n kognitiewe in-die-objek-geleë beewing. Gnostiese beewinge gaan dus om die wat van die inhoud. Gnosties beteken ook "verwant aan kennis", gnostiese beewinge dui dus op kennende beewing of wete as stellingname jeens iets as inhoud. By die gnosties-kognitiewe beewingsmoment is die bewustelike beewing van die wete dat ek weet of nie weet nie dus sterk op die voorgrond. Dit word dan ook voltrek langs die weg van gedistansieerde, geabstraheerde en geordende niveau en logika en denke is sterk op die voorgrond, en die uitkoms van die kognitiewe beewing is gesistematiseerde begrip.

Vervolgens word daar kortliks stilgestaan by 'n bespreking van hoe daar op die genoemde beewingsniveaus stelling ingeneem word deur die kind.

2.8.1.1. Die kind se stellingname op paties-affektiewe niveau:

Wat die paties-affektiewe beewinge betref, onderskei Sonnekus³⁷⁾ 'n hiërargie van die gevoelsmatige beewinge; te wete senso-paties, patiese en affektiewe beewinge.

- (i) Die senso-patiese (liggaamlik-patiese, vitaal-patiese, senso-patiese) beewing staan by die jonger kind sterk op die voorgrond. Hierdie beewinge word veral sterk deur die sintuie gedra byvoorbeeld smaakgebaarwordinge, tas- en velgebaarwordinge en gesigsgebaarwordinge, soos die gebaarword van kleure. Die struktuur van hierdie gebaarwordinge is sterk impulsief-labiel, wat daarop neerkom dat sodanige gebaarwordinge globaal-diffuus van aard sal wees.
- (ii) Omdat die kind steeds in wording is, is daar ook sprake van 'n niveauverheffing wat die gevoelsmatige beewinge aanbetref. Hierdie verheffing van die paties-affektiewe beewinge hou in wese in 'n distansiëring van die liggaamlikheid, maar ook dat die kind al meer buite sy liggaam sal tree op grond van sy eksistensie. So sal 'n kind op 'n bepaalde niveau buite sy liggaam tree en die dinge daar gevoelsmatig beteken, in terme van 'n patiese stellingname. Die struktuur daarvan is nog labiel, maar nou nie meer so sterk

impulsief en liggaamlik gebonde nie. Waar daar egter 'n oormaat van labiliteit met betrekking tot die patiese belewing aanwesig is, sal die kind teruggegooi word op senso-patiese belewinge. So is naelsbyt en onsindelikheid by die kleuter, onder meer voorbeelde van labiele patiese belewinge.

- (iii) Op 'n nog hoër gevoelsmatige belewingsniveau word stelling ingeneem op affektiewe vlak. Hier is sprake van hoëre gevoelens wat as sodanig 'n meer stabiele karakter vertoon. Scheler³⁸⁾ onderskei tussen die volgende; sensoriese gevoelens, vitale gevoelens, psigiese gevoelens en geestelike gevoelens. Hierdie gevoelens wat in noue verband staan met die waardebelewing is baie nou verweef met die normatiewe.

2.8.1.2. Die kind se stellingname op gnosties-kognitiewe niveau:

Ook wat die gnosties-kognitiewe belewinge aanbetref onderskei Sonnekus³⁹⁾ 'n hiërargie van dié belewinge te wete senso-gnosties, gnosties en kognitiewe belewing.

- (i) Op senso-gnosties niveau is die kennende belewing sterk liggaamlik gebonde, met ander woorde hier is sprake van liggaamskennis wat as sodanig eintlik neerkom op intuïtiewe ken, sonder enige beplanning of sisteem. Dit is verder globaal-diffuus en konkreet aanskoulik gebonde. Juis omdat die jong en kleiner kind nog nie oor taal beskik nie is hy aangewys op oorwegend senso-gnostiese belewinge. Namate die kind taal verwerf, gaan hy ook oor tot 'n meer gnosties en kognitiewe belewing.
- (ii) Die gnostiese dien as brug tot die kognitiewe niveau en omdat die kind oorgaan tot taalverwerwing is hier ook nou sprake van distansiering.
- (iii) 'n Stellingname op kognitiewe niveau teenoor 'n stuk werklikheid hou in dat dit beleef word soos wat dit is; hier is sprake van 'n wete dat ek weet of nie weet nie. Hierdie belewing word voltrek op 'n gedistansieerde, geabstraheerde, geordende niveau en logika en denke is sterk ter sprake. Verder is die verloop analiserend en sintetiserend en die uitkoms is gesistematiseerde begrip.

2.8.1.3. Die normatiewe belewingsmoment:

Pretorius⁴⁰⁾ wys daarop dat "alle sin en betekenisgewing, sinbelewing, stellingname en omstelling (tot-wêreld-vir-my) aan die hand van bepaalde norme en waardes plaasvind". Dit gaan dus steeds om die sin en be-

tekenisgewing van wat die kind se belevinge vir hom inhou. Die kind soek dus na sin en betekenis in die lewe. Hierdie sin is volgens Landman⁴¹⁾ daarin dat die kind geleidelik en in toenemende mate die normbeeld van volwassenheid moet lewe. Die vraag is nou hoe die kind tot sinneming en singewing kom. Dit het geblyk dat dit geskied langs die weg van senso-patiese, patiese en affektiewe belevinge enersyds en senso-gnosties, gnostiese en kognitiewe belevinge andersyds.

2.8.1.4. Die sinsamehang tussen senso-patiese-senso-gnostiese, paties-gnostiese en affektief-kognitiewe belevinge:

Heidegger⁴²⁾ wys oortuigend daarop dat alle patiese gestemdheid ook aan die ligbringend is (gnosties) en dat alle gnostiese belevinge ook deurstemd is. Daar kan dus geen skeiding gemaak word tussen patiese en gnostiese (affektiewe en kognitiewe) belevinge nie. Soos reeds aangetoon, is kennende beleving vir die heel jong kindjie oorwegend liggaamskennis of liggaamsbetrekkingskennis. Sy gewaarword-en-waarneem is dus veral liggaamlik gekleur. Uiteraard word die senso-gnostiese beleving dus deur senso-patiese belevinge begelei. Weens die kind se wordende beweginge en taalverwerwing as distansiëring tussen liggaam en wêreld, kan daar dan al meer van patiese en andersyds van gnostiese belevinge gepraat word. Verder is daar ook 'n noue en wedersydse wisselwerking tussen patiese en gnostiese belevinge. Na die mate wat die kind in sy patiese belevinge tot meerdere stabiliteit kom, kom daar ook ordening in die gnostiese belevinge. Dan begin die kind al meer die sprong vanaf gewaarword na waarneem neem.

Waar die kind-in-opvoeding in 'n bepaalde verhouding teenoor sy opvoeder staan, eksplloreer hy dus die pedagogiese verhoudinge op affektiewe niveau, patiese niveau of senso-patiese-niveau afhangende van sy wording en die stabiliteit of labiliteit van sy gevoelsmatige belevinge. Waar die kleiner of jonger kind dus die opvoedingsverhoudinge eksplloreer op senso-patiese of senso-gnostiese niveau by wyse van 'n meer labiele of selfs impulsiewe gewaarword en 'n diffuse en ongeordende waarneem, voorstel, fantaseer, dink, aanskou ensovoorts, daar eksplloreer die ouer kind dit al meer eers op die patiese en gnostiese niveau via die geordende synswyses, en nog later al meer op affektiewe en kognitiewe niveau via 'n stabiele gewaarword en 'n geordende en gesistematiseerde waarneem, voorstel, dink, aanskou ensomeer.

2.9. Die sinsamehang tussen ervaar, wil en belewe ten aansien van die voltrekking van die psigiese lewe van die kind-as-totaliteit-in-funksie:

Sonnekus⁴³⁾ stel dat daar slegs onderskeidend te werk gegaan moet word wat die essensies van ervaar, wil en belewe aanbetref en nie skeidend nie, omdat bogenoemde essensies basies essensies van die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding is.

Dit kan in die eerste plek gestel word dat ervaar die eerste kontinue handeling van toewending tot en bereiking van werklikheid is met die oog op kennis van die werklikheid. Aldus is dit inisiatief, dus intensioneel en gewilde beweeg na en in die werklikheid (hier nou die werklikheid van die pedagogiese verhoudinge). Wat die begrip "intensionaliteit" of gerig-wees-op aanbetref, moet daar kortliks gewys word op die onderskeid wat oorspronklik deur Kockelmans⁴⁴⁾ gemaak is tussen akt-en-fungerende intensionaliteit. Deur die aktualisering van die mens se aandagtige-in-die-wêreld-wees is die mens bewus van die omringende werklikheid omdat dit 'n appél tot hom rig en hy daarop moet en wil antwoord deur sy optrede. Die mens betree dus die wêreld altyd intensioneel en handelend.

(i) Aktintensionaliteit:

Soos gestel deur Husserl, Merleau-Ponty en Heidegger⁴⁵⁾ dui aktintensionaliteit op die aktiewe uitgaan van die mens tot sy wêreld, waarin ook die idee van "gerig-wees-teenoor" opgesluit lê. Hierin setel dus die oorspronklike akt van toewending tot, dit wil sê, ervaar.

Hiermee saam is die wil inisierend maar ook doelstellend, rigtinggewend en beslissend van aard. Die wil bepaal dus die ervaar na gelang van kwaliteit en na die doelgerigtheid daarvan asook die beslistheid van die wil. Ervaar word dus in sy wilskomponente "gewilde ervaar, doelstellende ervaar en rigtinggewende ervaar".

In die sinsamehang tussen belewe en wil toon Van der Merwe⁴⁶⁾ dat die aard van die gevoelsbelewinge, byvoorbeeld paties of affektief grootliks die kwaliteit van die wil bepaal. Die aard van die gevoelsbelewinge sal dus deurslaggewend wees ten aansien van die sterkte van die wilskrag.

(ii) Fungerende-intensionaliteit:

Waar aktintensionaliteit dui op die aktiewe uitgaan van die mens

tot die wêreld, daar dui die fungerende-intensionaliteit op die sin van 'n bepaalde landskap of op die veronderstelling dat so 'n landskapstruktuur 'n bepaalde sin het. Hier is dus sprake van sinsbetrekking of handeling van sinewing. Omdat daar slegs 'n onderskeie verband (vergelyk 2.8.1.4.) tussen gevoelsbelewinge, kognitiewe bewewinge en normatiewe bewewinge is, volg dit logies dat die kwaliteit van die wil gesien moet word in sy samehang met die gevoelsmomente van die bewewinge, die voltrekking van die kognitiewe bewewinge en daarmee saam die sinsbewewinge as normatiewe bewewinge. Wanneer 'n kind se normatiewe en kognitiewe sinsbewewinge doeltreffend verloop sal dit weer die aktualisering van die gewilde, doelstellende en rigtinggewende wilsbeslissinge bevorder. Ons kan dus sê dat die fungerende intensionaliteit meer bepaald bewend geaktualiseer word; en dat die aktintensionaliteit meer bepaald in verband staan met ervaar.

Wat die sinsamehang tussen ervaar, wil en belewe aarbetref met die wil as begeleier (en belewe as begeleier van die wil) moet hierdie sinsamehang weer gesien word teen die agtergrond van die oorspronklike ervaar as "toewending tot en bereiking van werklikheid met die oog op kennis oor die werklikheid" (Ferreira). Daar moet verder in gedagte gehou word dat die wil die kwaliteit van die ervaar (doelstellende, rigtinggewende en beslissende karakter) bepaal. Die kwaliteit van die wil word egter weer grootliks bepaal deur die aard van die bewewinge, beginnende met die aard van gevoelsbewewinge, daarna die verloop van die kognitiewe bewewinge en hul wedersydse verhouding tot mekaar en tot die normatiewe.

Ervaar moet egter ook omskrywe word na sy intenderingskwaliteit (Husserl, Ferreira) as 'n wyse van aktintensionalisering waarin die kind die werklikheid bereik, en hierin 'n openbaring, (duidelik wording) sowel as die bekroning van die bereiking van werklikheid is (Ferreira). Die sinvolheid van die ervaringshandeling lê vir die kind in die fungerende intensionalisering (Husserl) waar die kind kom tot betekenisgewing, as omstelling-vir-my. Van der Stoep⁴⁷⁾ wys daarop dat in die sinsamehang tussen ervaar en belewe, die implisiete sin van die dinge, eksplisiet gemaak word deur subjektiewe betekenisgewing, met ander woorde sin-vir-my.

As ervarende-kind-in-opvoeding wend die kind hom tot die werklikheid in sy verhoudinge met die volwassene. In en deur hierdie

verhoudinge leer die kind dus ook die werklikheid waarbinne hy hom bevind, ken. Die vraag aan die psigopedagogiek is dus hoe eksploreer die kind hierdie verhoudinge en hoe eksploreer hy die lewensinhoud, met ander woorde beleef hy dit stabiel of labiel. Belangrik is ook om in gedagte te hou dat hierdie betekende akt momenteel, gevoelsmatig en kontinuu van aard is. In hoofstuk 2 sal daar gepoog word om antwoorde op bogenoemde vrae te kry.

Die belewinge (paties-affektief-agnosties) bepaal weer die kwaliteit van die wil, wat weer die kwaliteit en doelgerigtheid van die ervaar beïnvloed, en daarom sal die gevoelsmatige (paties-affektiewe) opvoeding van die kind in die onderskeie pedagogiese verhoudinge (maar veral in die vertrouensverhouding) stabiliserend van aard moet wees omdat dit weer die kognitiewe belewinge en sinbelewinge se kwaliteit sal bepaal. Wanneer die pedagogiese verhoudinge dus skeefloop, kan dit wees dat die kind ervaar en belewe dat daar geen sin en betekenis meer in die verhoudinge is nie, en daarom wil hy nie meer waag om verhoudinge met die volwassene (opvoeder) te stig nie.

Waar die kind binne die struktuurverhoudinge in die pedagogiese situasie steeds besig is om iemand te word, waar onder wording verstaan word anderswording as selfwording in en deur sy dialoog met sy medegangers, in terme van eksploreer, emansipeer, distansieer, differensieer en objektiveer as ervarende-willende en-belewende-word, is die vraag nou na die kriteria waarlangs sodanige wordingsaktualisering van die kind binne die opvoedingsgebeure geëvalueer kan word.

2.10. Psigopedagogiese kriteria ter evaluering van die self-aktualisering van word in die pedagogiese verhoudinge:

(i) Eksploreer-as-ervarende-, willende-en belewende-word tydens die verwerking van die pedagogiese verhoudinge:

Om te eksploreer beteken om uit te gaan in die wêreld, om die wêreld te verken en te ondersoek en die vreemdheid daarvan jou eie te maak. Om te kan eksploreer sal die kind dus oor 'n basis van veiligheid moet beskik. Hierdie veiligheid kan slegs in die opvoedingsituasie, waar die opvoedingsgebeure toereikend verwerklik word, daargestel word. Indien die kind tydens sy eksplorاسie bedreig word, word sy onveiligheids-en ongeborgenhedsbelewing geïntensiveer en sal hy hom onttrek juis vanweë sy angsbelewinge.

Eksploreer word dus daarin kenbaar dat die kind sy wêreld ervaar. Waar die kind se ervarende eksplorاسie inhou n "in-gaan-in, handel met en die verkenning van die dinge" word dit voltrek via senso-motoriese ervaringswyses soos tas, gryp, reik, voel, sien en-sovoorts, en antisipeer die kind sekere aangeleenthede en gebeure op grond van sy ervaringskennis. So eksploreer die kind-in-opvoeding van meet af aan sy verhoudinge met die opvoeder. Die onveilige kind sal, omdat hy bang is vir die wêreld, gerem word in sy eksplorاسie of dit sal gebrekkig daar uitsien, want sy "wil-eksploreer" word gerem deur die labiele paties-affektiewe belewing. Dit is dus belangrik dat die kind genoegsame eksplorاسiegeleentehede gebied moet word anders lei n gebrekkige eksplorاسiebereidheid tot n ontoereikende aktualisering van "beleef-as-word", "ervaar-as-word" en "wil-as-word" en is daar nie sprake van toereikende aktualisering van word nie.

(ii) Emansipeer-as-ervarende-, willende-en belewende word tydens die verwerking van die pedagogiese verhoudinge:

Omdat die kind se wording nie n doellose gebeure is nie, maar wel ingestel is op volwassewording, dus n strewe na self-iemand-wil-wees, is die aktualisering van die pedagogiese verhoudingstrukture, as voorwaarde vir die periodieke verlating van die opvoedingsgebeure deur die kind, uiters belangrik. In sy emansipeer-as-ervarende-, willende-en belewende-word, gaan dit vir die kind daarom dat hy self iemand is, wil wees en wil word. Dit gaan dus hier ook om die belewing en menswaardigheid.

Om toereikend te kan emansipeer sal die paties-affektiewe belewinge stabiel moet wees. Die kind wat liefdevol versorg word, beleef veiligheid en sy verworwe ervaringskennis van veiligheid bied aan hom in sy emansipasie die stabiliteit om wel die onbekende te betree. Die emansiperende stellingname by die kind dui dus enersyds op die stabiliteit van die opvoedingsituasie en andersyds daarop dat die kind al meer self sy wêreld wil verower.

Omdat die groter kind oor meer ervaring beskik as die kleiner kindjie sal hy self sy probleme wil oplos en minder die veilige ruimte van die volwassene opsoek as die kleiner kind. Hoe ouer die kind word, sal hy al meer self geken wil word en vertrou wil word in sy verhoudinge met die volwassene.

(iii) Distansieer-as-ervarende-, willende-en belewende word tydens die verwerking van die pedagogiese verhoudinge:

Die kind se ganse wording is gebou op distansiëring, en namate die kind homself, sy liggaam, sy handeling en sy ek-belewing ontdek, distansieer hy hom van die wêreld en gaan hy oor tot 'n stellingname teenoor die werklikheid, Sonder distansiëring tussen homself en die werklikheid kan die kind nie na behore perspektief ten aansien van 'n gegewe werklikheid, hier nou die pedagogiese verhoudinge, verwerf nie. Die kind moet dus sy aanvanklike patiese verbondenheid met die werklikheid deurbreek. Distansieer-as-ervarende-, willende-en belewende-word beteken dus om op hoër niveau te ervaar, te wil en te beleef. Deur die kind se ervaringsakt as 'n toetrede tot die werklikheid is dit duidelik dat die verskillende kinderlike synswyses soos gewaarword, waarneem, dink, memoriseer ensomeer na vore tree as wyses waarop die kind op 'n a-konseptuele niveau werklikheid bereik en hom andersyds daarvan distansieer. Die gnosties-kognitiewe belewing moet dus geordend wees en is dit daarom belangrik dat die opvoederlike steungewing moet uitloop op 'n stabiele gevoelslewe en 'n gesistematiseerde kenlewe wat verdere wil-distansieer van die huidige gevoelde en gekende sal preformeer. Die kind sal dus wat sy verhoudinge met die volwassene aanbetref, dit op 'n afstand moet kan bekyk en beoordeel in terme van die sin wat dit vir hom het, al dan nie. Vir toereikende word binne die pedagogiese verhoudinge is distansiëring 'n moontlikheidsvoorwaarde.

(iv) Differensieer-as-ervarende-, willende-en belewende-word tydens die verwerking van die pedagogiese verhoudinge:

Die werklikheid waarmee die kind in wording voortdurend in aanraking kom en wat deur hom ervaar word, is 'n gekompliseerde werklikheid, en die wyse van ontdekking van hierdie werklikheid geskied deur differensiëring. Voorbeelde van dialoogvoeringswyses deur die kind met die werklikheid is onder andere gewaarword, attendeer, waarneem, voorstel, dink ensomeer. Deur selfbeweging, selfaktiwiteit en selfbereiking via die dialoogvoeringswyses ervaar die kind die dinge wat sy onmiddellike teenwoordigheidsveld konstitueer, so ook die pedagogiese verhoudinge waarbinne hy hom bevind, en word dit sinnemend en singewend omgestel tot werklikheid-vir-hom, en kom die kind tot ek-ontdekking wat lei tot selfkennis en insig. Deur sy ervaring word die kind nou werklikheid gewaar wat op hoër niveau lei tot begryping en kenning. Die kind moet egter gevoels-

matig stabiliteit belewe om so tot aktualisering van differensieer te kan kom. Die kind wil dus die wêreld en die dinge beleef en ervaar deur attenderend by 'n bepaalde landskap te vertoef en so werklikheid vir hom ontsluit waardeur hy sy wil handel; dan aktualiseer. Dit vereis ook verder 'n gnostiese stellingname van die kind en ook 'n differensieëring tussen sy wil, kan en behoort.

Daar is by elke wilsdifferensieëring dus ook sprake van niveauperheffing en as sodanig van wording, want differensieëring impliseer ook uitbreiding van die kinderlike leefwêreld.

(v) Objektiveer-as-ervarende-, willende-en belewende-word tydens die verwerkliking van die pedagogiese verhoudinge:

Namate die kind tot niveauperheffing as distansieëring kom, moet hy ook objektief sake kan betrag soos wat dit is, en wil hy homself ook ken soos wat hy is. Die kind moet dus in sy ervarende-word ook gemeed raak met die werklikheid en hom daarvan kan distansieer, om so tot 'n objektiewe stellingname te kan kom van dit wat hy ervaar het want so sal hy die wesenstrekke daarvan kan bepaal. 'n Stabiele paties-affektiewe belewing is dus noodsaaklik aangesien dit dien as aanloop tot die objektiveringsakt wat by uitstek 'n gnostiese stellingname vereis. Indien die kind vasgevang sit in sy labiele paties-affektiewe belewinge as gevolg van angs en onveiligheid sal sy gnostiese stellingname verskraald of ontoereikend wees en sal die kind nie wil oorgaan tot objektivering nie. Alhoewel die kind voortdurend in sy "ervarende-, willende-en belewende-word" blyke gee van objektivering tree 'n werklike objektiverende stellingname eers in wanneer die kind taal verwerf het.

Namate die kind tot niveauperheffing as distansieëring kom, moet hy in sy ervarende-, willende-en belewende-word objektief kan kyk na die verhouding wat daar tussen hom en die opvoeder bestaan, en uit sy ervaring daarvan sal hy wil optree soos hy dink die beste sal wees.

Uit die voorafgaande het dit duidelik geword dat die kinderlike wording 'n dinamiese gebeure is, wat sy aanloop neem vanuit die inisiatief van die kind wat self wil word. Daar moet verder in gedagte gehou word dat wording 'n handeling is, die wordende kind neem dus momenteel stelling in, in sy verhouding met die volwasse- ne. In die volgende hoofstuk sal daar gepoog word om 'n psigopedagogiese skou te werp op die pedagogiese verhouding waarbinne die kind-in-opvoeding hom bevind.

3. DOEL VAN STUDIE

Soos reeds gestel, bevind die mens hom altyd in bepaalde verhoudinge teenoor ander mense. Die vraag ontstaan nou hoe die kind-in-opvoeding oorgaan tot die stigting van verhoudinge teenoor sy opvoeder, hoe ervaar en beleef hy hierdie verhoudinge en wat is sy eie aandeel daaraan? Daar sal in hierdie studie dus gepoog word om antwoorde, vanuit psigopedagogiese perspektief, te kry oor die psigiese lewensaktualisering van die wordende kind in die onderskeie pedagogiese verhoudinge.

4. PROGRAM VAN STUDIE

Teen die agtergrond van die voorgaande inleiding, probleemstelling en doel van die studie, sal daar in hoofstuk 2 gepoog word om 'n psigopedagogiese perspektief te kry op pedagogiese gebeure (kortliks) en daarna op die pedagogiese verhoudingstrukture.

In hoofstuk 3 sal daar dan aandag gegee word aan die implikasies voortvloeiend uit hoofstuk 2 met die klem veral op die gedying van onderskeie pedagogiese verhoudinge by die wordende kind.

In hoofstuk 4 sal daar oorgegaan word tot 'n evaluering van die verwerkte pedagogiese verhoudinge aan die hand van bepaalde psigopedagogiese kriteria.

In hoofstuk 5 sal samevattend 'n kort terugblik oor die studie gegee word om ook tot enkele aanbevelinge te kom.

1. Viljoen, T.A.; Die kenrelasie gesien in pedagogiese perspektief, J.L. van Schaik, Pretoria, 1969, bl. 39.
2. Vgl. Nel, B.F., Sonnekus, M.C.H. en Garbers, J.C. in; Grondslae van die Psigologie, Universiteit-Uitgewers en -Boekhandelaars (Edms) Bpk., Stellenbosch-Grahamstad, 1965, bl. 97.
3. Vgl. Meyer, A.M.T. en Nel, B.F. in; Die Wetenskap as Ontwerp, Academica, Pretoria-Kaapstad, 1969, Hoofstuk 3.
4. Sonnekus, M.C.H.; Die Leerwêreld van die Kind as Beleweniswêreld, Universiteit-Uitgewers en -Boekhandelaars (Edms) Bpk., Stellenbosch, 1968, bl. 2 e.v.
5. Sonnekus, M.C.H. (red.); Psigopedagogiek - 'n Inleidende Oriëntering, Universiteit-Uitgewers en -Boekhandelaars (Edms) Bpk., Stellenbosch-Grahamstad, 1973, bl. 3.
6. Johnson, R.C. en Medinnus, G.R.; Child Psychology, J. Wiley and Sons Inc., New York, 1965, bl. 408 e.v.
7. Lindgren, A.C., Byrne, D. en Petrinovich, L.; Psychology: An introduction to a behavioral science, J. Wiley and Sons Inc., New York, bl. 47 - 49.
8. Sonnekus, M.C.H.; Die Verhoudingstrukture van die Pedagogiese Situasie in Psigopedagogiese Perspektief, Publikasies van die Universiteit van Pretoria, Nuwe Reeks, Nr. 59, Pretoria, 1971, bl. 3.
9. Landman, W.A., Kilian, C.J.G. en Roos, S.G.; Denkwyses in die Opvoedkunde, N.G. kerk-boekhandel, Pretoria, 1971, bl. 98.
10. Thiele, J.W.; Aktualisering van wording by die agterlike kind met verwysing na enkele psigopedagogiese evalueringskriteria, Ongepubliseerde M.E.D. -Verhandeling, Universiteit van Pretoria, 1972, bl. 4.
11. Nel, B.F., Sonnekus, M.C.H. en Garbers, J.C.; Grondslae van die Psigologie, a.w., bl. 93.
12. Sonnekus, M.C.H. (red.) a.w. onder Nr. 5, bl. 13.
13. Ibid, bl. 13.
14. Landman, W.A.; Aanwending van die pedagogiese Kategorieë in die Fundamentele Pedagogiek, Pedagogiekstudies Nr. 68, Universiteit van Pretoria, Pretoria, 1971, bl. 12.

15. Landman, W.A. en Gous, S.J.; Inleiding tot die Fundamentele Pedagogiek, Afrikaanse Pers-boekhandel, Johannesburg, 1976, bl. 54.
16. Ibid, bl. 53.
17. Ibid, bl. 55.
18. Ibid.
19. Sonnekus, M.C.H.; a.w. onder Nr. 8, bl. 4.
20. Landman, W.A., Roos, S.G. en Liebenberg, C.R.; Opvoedkunde en Opvoedingsleer vir Beginners, Universiteit-Uitgewers en -Boekhandelaars (Edms) Bpk., Stellenbosch-Grahamstad, 1971, Hoofstuk 1.
21. Ibid.
22. Ferreira, G.V.; Ervaar as Psigopedagogiese Kategorie, Pedagogiekstudies Nr. 74, Universiteit van Pretoria, 1973, bl. 32.
23. Ibid, Hoofstuk 3.
24. Ibid.
25. Ibid, bl. 56.
26. Ibid, bl. 68.
27. Garbers, J.G. in: Nel, B.F., Sonnekus, M.C.H. en Garbers, J.G.; a.w. onder Nr. 2, bl. 413.
28. Sonnekus, M.C.H.; Onderwyser Les en Kind: 'n Psigopedagogiese perspektief, Universiteit-Uitgewers en -Boekhandelaars (Edms) Bpk., Stellenbosch-Grahamstad, 1975, Hoofstuk 1.
29. Vgl. Van der Merwe, C.A. in; Sonnekus, M.C.H. (red.) a.w. onder Nr. 5, Hoofstuk 7.
30. Van Niekerk, P.A.; Aandagfluktuasie as verskynsel by die onderaktualisering van intensionaliteit, met spesiale verwysing na die agterlike kind, Werkgemeenskap ter bevordering van die Pedagogiek as Wetenskap, Universiteit van Pretoria, 1971, Hoofstuk 3.
31. Ibid, bl. 66 e.v.
32. Sonnekus, M.C.H.; a.w. onder Nr. 8, bl. 5.
33. Pretorius, J.W.M.; Belewing as moment in die leefwêreld van die kind, Pedagogiekstudies, Nr. 67, Universiteit van Pretoria, 1968, bl. 8.

34. Sonnekus, M.C.H.; a.w. onder Nr. 5, Hoofstuk 2.
35. Ibid.
36. Straus, E.; Aangehaal deur Sonnekus, M.C.H. in: Psigopedagogiek - n Inleidende Oriëntering, a.w. onder Nr. 5, bl. 20.
37. Sonnekus, M.C.H.; a.w. onder Nr. 4, bl. 21 e.v.
38. Scheler, H.; Aangehaal deur Sonnekus, M.C.H. in: Die Verhouding- strukture van die Pedagogiese Situatie in Psigopedagogiese Perspektief, a.w. onder Nr. 8, bl. 10.
39. Vgl. Sonnekus, M.C.H.; a.w. onder Nr. 5, bl. 30.
40. Pretorius, J.W.M.; a.w., bl. 45.
41. Landman, W.A., Roos, S.G. en Liebenberg, C.R.; a.w. onder Nr. 20, Hoofstuk 3.
42. Heidegger, M.; Aangehaal deur Sonnekus, M.C.H. in: Die Leerwêreld van die Kind as Belewenswêreld, a.w. onder Nr. 4, bl.24.
43. Sonnekus, M.C.H.; a.w. onder Nr. 28, bl. 13.
44. Vgl. Sonnekus, M.C.H.; a.w. onder Nr. 5, bl. 13.
45. Ibid, Hoofstuk 2.
46. Sonnekus, M.C.H.; a.w. onder Nr. 28, Hoofstuk 1.
47. Vgl. Ferreira, G.V.; a.w., Hoofstuk 4.

'N PSIGOPEDAGOGIESE SKOU OP DIE PEDAGOGIESE VERHOUDINGSTRUKTURE

1. INLEIDING

In hoofstuk 1 is die objekgebied van die Psigopedagogiek gestel as die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding wat as dinamiese aktiwiteit tot openbaring kom in die twee gelykoorspronklike strukture word en leer. Word sowel as leer impliseer 'n niveauverheffing as 'n anders- of selfwording. Die aktualisering van die kinderlike word en die kinderlike leer binne die pedagogiese situasie, sal dan noodwendig ook binne die pedagogiese verhoudinge op bepaalde wyses tot vergestaltung kom. Dat die wyses as niveauverheffing ten aansien van word en leer in die pedagogiese verhoudinge beïnvloed gaan word deur die kind se ervarings, wil en belewinge kan dus nie ontken word nie. Die vraag vir die Psigopedagogiek is nou, hoe erbaar, en belewe die kind die pedagogiese verhoudinge en wat is sy eie aandeel as willende kind daaraan. Aangesien die kind steeds sy psigiese lewe binne sy pedagogiese gesitueerdheid aktualiseer, dien daar kortliks stil gestaan te word by 'n bespreking van die essensiële konstituente van die opvoedingsgebeure as sodanig.

1.1. Konstituente van die opvoedingsgebeure:

Geen mens kan volwaardig mens word sonder opvoeding nie, en Langeveld¹⁾ stel dit duidelik dat: "Zonder menslike opvoeding word het mensejong geen mens. Dat die mens een wezen is dat opvoedt, opgevoed word en op opvoeden is aangewesen, is self een van die fundamenteelste kenmerke van het mensbeeld". Menswording, en dus ook persoonswording, is daarom onafskeidbaar verbode aan opvoeding. Ook Oberholzer²⁾ stel dit duidelik dat die opvoedingsgebeure 'n oer-gebeure is en dat die volwassene die taak en opdrag het om die kind na behore op te voed. Soos reeds in hoofstuk 1 aangetoon, word 'n pedagogiese situasie in aansyn geroep telkens waar die volwassene teenoor die kind as opvoedeling te staan kom.

Die opvoedingswerklikheid is dus die oerfundament van die pedagogiek as wetenskap. Pedagogiekbeoefening hou dus in 'n kritiese, sistematiese soeke na essensies van die opvoedingsverskynsel en wel aan die hand van die fenomenologiese metode. Die pedagogieker gaan vanuit pedagogiese perspektief die verskyning van opvoedingsgebeure in die

opvoedingsituasie denkend ondersoek.³⁾ In die hedendaagse pedagogiekliteratuur is daar dan ook langs fenomenologiese weg veel geskrywe oor die opvoedingsituasie en is daar deur betekenis-struktuur-onthullende refleksie gekom tot die duidelike onderskeid van die volgende fundamentele pedagogiese strukture en hulle essensies.⁴⁾

1.2.1. Die Pedagogiese Verhoudingstrukture:

1. Vertrouensverhouding.
2. Begrypings- of kenverhouding.
3. Gesagsverhouding.

1.2.2. Die Pedagogiese Verloopstrukture:

1. Pedagogiese omgang.
2. Pedagogiese ontmoeting.
3. Engagement of aanspreeklikheid-vir-verhouding.
4. Pedagogiese bemoeienis.
 - (i) Ingryping.
 - (ii) Instemming.
5. Terugkeer na pedagogiese omgang.
6. Periodieke verlating van pedagogiese omgang.

1.2.3. Pedagogiese Bedrywighede:

1. Betekening.
2. Inspanning.
3. Genormeerdheid.
4. Waag.
5. Dankbaarheid.
6. Aanspreeklikheid.
7. Hoop.
8. Ontwerp.
9. Vervulling.
10. Agting.
11. Selfbegryping.
12. Vryheid.

1.2.4. Pedagogiese Doelstrukture:

1. Sinvolheid van bestaan.
2. Selfbeoordeling en selfbegrip.

3. Menswaardigheid.
4. Sedelike-selfstandige besluitvorming en handeling.
5. Verantwoordelikheid.
6. Normidentifikasie.
7. Lewensopvatting.

Waar dit in hierdie studie gaan om 'n psigopedagogiese skou op die verwerkliking van die pedagogiese verhoudinge soos dit ingebed is in die pedagogiese gebeure, sal daar nou oorgegaan word tot 'n identifisering van die momente in die psigiese lewe van die kind binne hierdie drieërlei verhoudingstruktuur. Die pedagogiese verhoudinge gaan dus geneem word vir refleksie vanuit psigopedagogiese perspektief.

2. DIE AKTUALISERING VAN DIE KIND SE PSIGIESE LEWE-IN-OPVOEDING

Aangesien die psigiese lewe met kindwees gegee is, word daarmee 'n menslike sinswyse geïdentifiseer. Die konstituente van die psigiese lewe is die totaliteit van persoonsmoontlikhede waarmee die kind die wêreld betree. Dit omvat al sy wordingsmoontlikhede en al sy leer-moontlikhede; al sy eksplorieer-, emansipeer-, distansieer-, differensieer- en objektiveermoontlikhede; al sy ervaar-, wil-, belewings-, ken- en gedragingsmoontlikhede; en al sy gewaarword-, attendeer-, waarneem-, voorstel-, fantaseer-, dink-, memoriseer- en aanskouingsmoontlikhede.⁵⁾ Dit is verder duidelik dat die aktualisering van word as verskyningsvorm van die kinderlike psigiese lewe ook telkens vir die kind 'n opgawe inhou aangesien hy steeds self anders moet word as 'n niveauverheffing in sy op-weg-wees na volwassenheid.

Die kind se persoon-wees-in-opvoeding word vergestalt in sy liggaamlikheid: persoon, liggaamlikheid en psigiese lewe is dus een. As liggaamlikheid, as persoon-as-totaliteit-in funksie gaan die kind uit tot die wêreld en bewoon hy die wêreld en is hy in verhouding teenoor sy medemens via sy liggaam. In en deur sy liggaamlikheid kommunikeer die kind met die dinge en die ander en vorm dit die instrument van ervaar, wil, beleef, ken, gedra, ensovoorts.⁶⁾ Die persoonsmoontlikhede is steeds as psigiese lewe-as-moontlikheid beskikbaar, wat dit dan openbaar in die aktualisering daarvan as 'n wordings- en leergebeure, en wel aan die hand van bepaalde psigiese lewensaktualiseringsvorme by wyse van die onderskeie psigiese lewensaktualiseringswyses. Met aktualiseer word daar dan bedoel dat die persoonsmoontlikhede in persoonswerklikhede omgesit word.⁷⁾

As liggaamlikheid-, as persoon- en as psigiese lewensaktualiserende-in-die-opvoeding-situasie is die kind dus steeds besig om anders te word. Hierdie anderswording word in 'n groot mate bepaal deur die kind se opvoedingsgesitueerdheid en daarom ook deur die wyse van toereikende of ontoereikende verwerkliking van die pedagogiese verhoudinge waarbinne die kind hom bevind. Verder voltrek die kind se selfaktualisering sig deur die ontdekking van middele tot dialoogvoering waardeur die kind tot nuwe sin-en betekenisgewing van sy wêreld kom. Hier word byvoorbeeld aan die rol van spel en taal gedink. (Vergelyk hoofstuk 3). Deur die pedagogiese verhoudinge waarbinne die kind as persoon hom telkens bevind en sy dialoogvoering met sy opvoeders stig die kind vir hom betekeniswêreld en brei hy ook so sy eie leefwêreld uit. Aan die hand van die onderskeie psigiese lewensaktualiseringswyses aktualiseer die kind dus ook telkens sy wêreld. Waar daar in hoofstuk 1 - 2.6., 2.7. en 2.8. byervaar, wil en belewe as essensies van wêreld en leer stilgestaan is en ook op die sinsamehang gewys is, sal daar nou oorgegaan word tot 'n besinning oor die selfaktualisering van die kinderlike wêreld binne die pedagogiese verhoudinge. Dit moet egter altyd in gedagte gehou word dat hierdie selfaktualisering van wêreld steeds geskied onder begeleiding van die volwassene.

3. SELFAKTUALISERING VAN WÊRELD BINNE DIE PEDAGOGIESE VERHOUDINGE

3.1. Inleidende Opmerkinge:

Omdat die opvoedingsgebeure 'n wedersydse wisselwerking of gebeure is tussen die opvoeder aan die een kant en die kind aan die ander kant, is dit noodsaaklik dat hierdie wedersydse kommunikasie tussen opvoeder en kind sal gedy. Enige belemmering van hierdie dialoogvoering tussen opvoeder en kind beteken dat die toereikende verwerkliking van die fundamentele pedagogiese strukture kan misloop. Die volwassene of die kind kan byvoorbeeld onwillig wees om nie toereikend in alle opsigte aan die opvoedingsgebeure deel te neem nie wat weer beteken dat die pedagogiese verhoudinge, verloop, doel en bedrywighede, soos aangedui in hoofstuk 1 - 1.2., nie na behore verwerklik word nie. Dit is belangrik dat die kind telkens self en ook saam met die volwassene, wat weer saam met die kind, sal deelneem aan die opvoedingsgebeure. Indien die opvoedingsgebeure om een of ander rede misluk sal die kind nie tot voldoende of genoegsame betekening, inspanning, verowering, waag, dankbaarheid, toekomsvervulling

selfbegryping en verowering van vryheid tot verantwoordelikheid kan kom nie.

Die belangrikheid van die sinvolle voltrekking van die pedagogiese verhoudinge tussen opvoeder en kind, met as doel die volwaardige volwasseword van die kind, kan dus nie gering geskat word nie.

3.2. Selfwording tydens die verwerking van pedagogiese vertroue:

Die kind se vertroue in die volwassene voltrek dit as 'n niveauverheffende vertroue by wyse van eksplorاسie. Omdat 'n oervertroue met kindwees gegee is (Bollinger) en 'n oergevoelsverbondenheid as wyse van openheid by die kind aanwesig is, vertrou die kind van meet af aan dat die volwassene bereid sal wees om in opvoedingsverhoudinge met hom te tree, en dat die volwassene van voorneme is om hom te versorg. Die kind neem van meet af aan in oervertroue op paties-afektiewe vlak stelling in, in sy verhouding tot die opvoeder en wel as 'n gevoel van bereidheid tot ervaar, wil en beleef. Die vertrouensverhouding kan egter gestabiliseer of gelabiliseer word en daarom sal dit ook 'n toereikende of ontoereikende gepreformeerde veld tot die aktualisering van die kind se psigiese lewe vorm. Van Niekerk⁸⁾ wys daarop dat soos die kind, hetsy toereikend of ontoereikend, vertrouend eksplorerend, emansiperend, distansiërend, differensiërend en objektiverend psigiese lewensaktualiserend word, beteken hy die volwassene se begeleiding in terme van die onderskeie wyses daarvan, en word sy eie leefwêreld uitgebrei in die mate wat daar vir hom sin in hierdie verhoudinge is al dan nie.

Die gevoelsatmosfeer is dus van groot belang in die vertrouensverhouding, en die opvoeder moet toesien dat daar deurgaans 'n gunstige opvoedingsklimaat geskep word. Die kind ervaar en beleef steeds die verwerking van die verhoudinge in terme van die toereikendheid of ontoereikendheid daarvan na gelang van die liefdevolle of liefdelose atmosfeer wat die opvoeder skep. Omdat die liggaamlikheid (as sentrum van psigiese lewensaktualisering) so 'n belangrike plek inneem, is dit belangrik dat die kind steeds sal ervaar en belewe dat hy liggaamlik toereikend versorg word, en dat sy biologiese behoeftes (Langeveld) bevredig word.

Die kind se vertroue in die volwassene voltrek dit in 'n niveauverheffende vertroue vanaf senso-patiese vertroue tot patiese vertroue tot affektiewe vertroue. So beleef die klein kindjie die vertrouensverhouding in terme van vertroeteling hoofsaaklik op senso-patiese

vlak, en dat hy deur sy ervaringe daarvan, as aangenaam byvoorbeeld nuwe betekenis daaraan gee. Omdat die kind van meet af aan wêreld ervaar, ervaar hy ook die liefdevolle kontak van die moeder, byvoorbeeld smaakgewaarwordinge tydens voedingstye, tas- en velge- waarwordinge soos vertroeteling, liggaamlike reiniging en versorging waardeur die kind liggaamlik of lyflik stabiliteit beleef. Deur sy sien, voel, proe en hoor, ervaar, beleef en beteken hy ook die dinge-in-die-wêreld wat hy eksplorerend teëkom. Waar die kind dus eksplorerend-in-vertroue toereikend sy psigiese lewe aktualiseer, ontplooi sy vertroue verder en vind daar dus ook 'n niveauperheffing van die senso-patiese tot die patiese tot die affektiewe vertroue plaas. Ook kwalitatief tree daar dan struktuurveranderinge in, en word die kind se vertroue minder impulsief of labiel en meer stabiel. Die kind wat in sy vertrouensopvoeding deur die volwassene verwaarloos, oorbekerm of geskok word, sal byvoorbeeld in sy "eksploreer-as-ervarende-, willende- en belewende-word" bly steek op die niveau van die paties-labiele vertroue terwyl die kind wat stabiliserende affektiewe wyses van opvoeding ontvang, eksplorerend wordend tot hoër niveaus van stabiliteit sal gedy.⁹⁾

Wat die "ervarende-word" aanbetref moet hier in gedagte gehou word dat "ervaar 'n oorspronklike kontinue akt van toewending is tot die werklikheid en ook die begin van bewuswording van werklikheid inhou".¹⁰⁾ Die kind beleef dus sy wording in die vertrouensverhouding en dit is gestolde ervaring, waardeur hy hom weer kan oriënteer ten aansien van toekomstige gebeure. Belangrik is hier om te onthou dat die ervaring wat die jong kind opdoen aanvanklik via sy liggaam "as instrument van ervaring" geskied. Hier kan daarom nog nie van kennis deur ervaring sprake wees nie, maar wel voor-kognitiewe belewinge by wyse van gewaarword deur belewinge, die kind voel aanvaar of nie aanvaar deur sy opvoeders en dit is 'n wete of ook kennis dat hy wel welkom is of nie.

Die kind moet hom egter ook kan losmaak van sy eie gevoelens en eventueel van sy patiese vertroue op sy ouers om te kan kom tot 'n meer gedistansieerde vertroue wat ook gedra sal word deur die gnosties-kognitiewe. Soos die kind se vertroue gestabiliseer word en sy wording gedy, kom daar ook meer en wyer vergesigte en perspektiewe wat as sodanig die differensiering van die onderskeie psigies lewensaktualiseringsmoontlikhede aktiveer wat weer lei tot verdere selfvertroue by die kind. Ons kan dus sê dat indien die kind liefdevolle

en ervarende steungewing ontvang, sal hy veiligheid en geborgenheid belewe as 'n bereidheid om uit te gaan en sy wêreld te wil eksploreer. Die bereidheid tot eksplorاسie word enersyds in aansyn geroep deur die feit dat die kind self wil word en ken, en ook gepreformeer deur stabiele gevoelsmatige belewinge via toereikende vertroue.¹¹⁾ Die kind kan daarom slegs toereikende ervaring opdoen as hy uitgaan om sy wêreld te eksploreer. Daar die ervaring veral gnostiese betekeninge inhou, stel dit die kind in staat om al meer sy eie leefwêreld uit te brei. Van Niekerk¹²⁾ wys daarop dat die kind op grond van sy beleving dat hy paties-affektief gesteun word, sy hulpeloosheid as beleefde nood te bowe kom en veiligheid en geborgenheid beleef, en op grond daarvan gaan hy uit tot die eksplorering van die wyere lewenswêreld deur te waag uit die veilige ruimte waarheen hy kan terugkeer as onveiligheid of probleme hom bedreig. Deur vanuit 'n stabiele vertrouensverhouding die lewenswerklikheid te eksploreer word die wêreld van verte ontdoen en stig die kind vir hom 'n vertroude wêreld, as 'n met-sin-beklede persoonlike ervareniswêreld. Vanuit 'n stabiele vertrouensverhouding kan die kind sy wording toereikend aktualiseer deur sy ervarings te verwerk en dit sinvol te integreer by die bestaande ervaringsreste, waardeur die wordende kind dan ook telkens sy gesitueerdheid verander.

In sy "eksploreer-as-ervarende-, willende-en belewende-word" openbaar die kind dus ook die wil om na die wêreld uit te gaan. Wanneer die kind se vertroude omgang met sy opvoeders ontoereikend daar uitsien, sal die kind se wil as doel-gerigtheid om sy om-wêreld te eksploreer gebrekking wees, of selfs vir die kind 'n doel-lose eksplorاسie wees omdat hy ervaar en belewe dat hy nie deur sy opvoeders gesteun word in sy ontdekkingstog nie, of dat hy nie vertrou word om self iets te doen nie. Die kind beleef hom dus "minderwaardig" om 'n sekere taak vir sy ouers te doen.

Langeveld¹³⁾ wys daarop dat in die eksplorاسiebeginsel die emansipasiebeginsel geneties beskikbaar lê. Van groot belang hier is die Langeveldse uitspraak dat die kind self iemand wil wees, en volgens Oberholzer¹⁴⁾ ook iemand wil word. Hierdie wording impliseer telkens 'n anderswording en wel in die rigting van volwassenheid. In die leefwêreld is dit nou by uitstek die volwassene-as-opvoeder met wie die kind in verhouding staan wat aan hom die normbeeld van volwassenheid moet voorlewe en voorhou. Dit is egter ook duidelik dat die kind steeds bereid moet wees om self iemand te wil word. Die gevoelsmatige beleving neem dan ook 'n belangrike plek in ten aansien

van die emansipeer, omdat die stabiele paties-affektiewe dit telkens inisieer en begelei. Die sinnemende stellingname van die kind ten aansien van die geaktualiseerde emansipeer en die beeld van volwassenheid waarna gestreef word en wat hy eventueel wil lewe, beïnvloed ook telkens die aktualiseringskwaliteit van die psigiese lewe as totaliteit.¹⁵⁾ Aangesien die jonger kind nog ervaringstekorte openbaar, is dit duidelik dat hy nie noodwendig sekerheid in sy eie gewordenheid as sodanig sal vind nie, maar wel veiligheid en vastigheid in sy opvoedingsgesitueerdheid. Indien hierdie veiligheid ontbreek voel die kind hom nie in staat tot die verowering en bemeestering van die onbekende nie, en word hy van homself en van sy moontlikhede net meer verward en onseker. Die kind se betekening van homself op grond van sy ervarende gewordenheid is dus van groot belang. Die insigte wat hy as persoon psigiese lewensaktualiserend verwerf, word voortdurend gewysig, en verander hy as persoon in sy op-wag-wees-na volwassenheid.

Afhangende van die stabiliteit en geordenheid van die paties-affektiewe en die gnosties-kognitiewe wat deur die kind ervaar en beleef word, sal beide ook ordenend, sistematiseerend en begripsmatigwordend, deur die kind ervaar en beleef word. Nou is dit so dat wanneer hierdie stabiliteit en geordenheid verskraald daar uitsien, daar dan ten aansien van die emansipeergebeure 'n wilswakte by die kind aanwesig sal wees, en wil hy nie word soos die ander nie, omdat hy byvoorbeeld daarvan beskuldig word dat hy slegter of dommer is as sy broers of susters, wat baie beter as hy presteer op 'n bepaalde gebied. Die emansipasiebeginsel kan dus gesien word as 'n uitvloeisel van die eksplorasiebeginsel, waar die kind nou almeer self op sy eie en unieke leefwyse tot die wêreld toetree. Die vertrouensverhouding vorm dus die ruimte waarbinne die kind die geleentheid gebied word om almeer ervarend-, willend-en belewend te word in terme van emansipeer. Die jong kind wat almeer dinge self wil doen, byvoorbeeld self met die lepel wil eet, self sy hemp se knope wil vasmaak, is voorbeelde hiervan. Die kind moet dus in toenemende mate deur die volwassene "vertrou" word om self iemand te wees deur hom toe te laat om self die baie dinge wat hy wil doen, wel te doen; om ook self te sukkel om dit reg te doen. Uitdrukkinge soos: "Jy is mos al mooi groot" en "n groot seun huil mos nie" is voorbeelde uit die leefwêreld wat die emansipasiebeginsel omvat.

Soos die kind groter word sal hy almeer op affektiewe en gnostiese niveau emansipeer, die stabiele paties-affektiewe belewinge sal nog

aanwesig wees, maar nou sal dit al meer gaan om gestabiliseerde affektiewe belewinge, geordende kognitiewe belewinge en normatiewe sinbelewinge.¹⁶⁾ Die kind sal nou al meer krities begin staan teenoor sekere dinge as 'n soeke na sinbelewing in sy eie leefwêreldbetrokkenheid. Dit gaan dus hier om die vrae hoe 'n iemand wil hy wees, hoe beteken hy homself in sy omgang met sy medemens, kan hy oorgaan tot 'n aktiewe kritiese stellingname om self te kan beoordeel en te kan begryp? Nel¹⁷⁾ sien dit as die ontdekking van 'n eie innerlike wêreld, wat eintlik maar een van die weë na selfverwerkliking en selfvervulling is. Indien die kind geskok word in sy emansipeer-as-ervarende-, willende-en belewende-word, en indien die gevoelslewe labiel vertoon, sal hy al meer in verset kom teen die volwasse- ne as gesagsdraer. Belangrik is om te let op die kognitiewe wat ook nou sterk na vore tree. Die puber sal op verskeie gnostiese wyses op 'n gedistansieerde niveau die vertrouensverhouding waarneem, daaroor dink, vir homself voorstellinge daarvoor maak om so tot selfvervulling en "selfoptrede" te kan kom. Vrae soos: Sien my ouers my as jongmens of bly ek maar "klein" vir hulle; waarom vertrou hulle my nie as ek alleen iewers heen wil gaan nie, is almal vrae waarmee die puber hom besig hou. Die puber wat veiligheid en geborgenheid in die vertrouensverhouding ervaar en beleef sal steeds emansiperend-wordend die wêreld toereikend eksploreer en daardeur 'n steeds vaster greep op die lewenswerklikheid verkry. Stabiliserende eksploreer en emansipeer, preformeer dus ordende, sinteserende en begripsmatige gnosties-kognitiewe eksploreer en emansipeer.

Om in staat te wees om op 'n steeds hoër niveau te kommunikeer in sy verhoudinge met sy medemens, moet die kind hom algaande meer van homself en tot die wêreld distansieer. Uit die leefwêreld is daar talle voorbeelde van distansiëring byvoorbeeld die vertrek van die kind van sy ouers of as hy skool toe gaan of by sy maats gaan speel en uiteindelik wanneer hy die ouerhuis verlaat. Vanuit die vertrouensverhouding waar die kind veiligheid belewe moet hy hom nou al meer distansieer van die patiese vertrouwe en kom tot 'n meer gedistansieerde stellingname op gnosties-kognitiewe niveau. Die kind moet hom kan distansieer van sy eie liggaamlike en so ontdek hy byvoorbeeld via waarneem sy hand as iets wat aan hom behoort in terme van sy eie liggaam. Ten aansien van sy ruimtelike oriëntasie ontdek hy ook begrippe soos links of regs, bo en onder, voor en agter, ensomeer. Sonnekus¹⁸⁾ sien hierdie selfdistansiëring enersyds as 'n "ek-ontdekking" en andersyds as 'n "wêreldontdekking". Dit is

dus duidelik dat die mate wat die kind homself, sy liggaam en ek-ervaringe en belewinge ontdek in sy gesitueerdheid, hy hom meer van die wêreld sal kan distansieer en tot 'n stellingname oorgaan. In die eerste plek sal die kind hom moet kan distansieer van die paties-affektiewe om die landskappe waarbinne hy hom bevind ook op gnosties-kognitiewe vlak te kan beteken. Daar vind verder ook 'n differensiëring plaas met betrekking tot gnosties psigiese lewensaktualiseringswyses soos voorstel, fantaseer, dink ensomeer. Nou ken die kind byvoorbeeld sy hand as sodanig, hoewel daar nog nie van begripsverfyning as sodanig sprake is nie. Distansiëring tot die kognitiewe vlak is dus 'n vereiste vir begrip en die kind kom veral via dink tot 'n wete of verstaan of nie weet of nie verstaan nie. Die kind sal daarom ook deur die opvoeder vanuit die vertrouensverhouding gesteun moet word om sodoende die werklikheid soos dit is, waar te neem. Indien die gevoelsmatige belewinge van die kind nie stabiel is nie, kan hy nie tot so 'n distansiëring kom nie, omdat hy telkens via sy onstabiele belewinge, terug gegooi sal word op sy eie tekortkominge. Elke niveauverheffing as dialoogverheffing veronderstel dus nie slegs 'n distansiëring ten aansien van die paties-affektiewe en gnosties-kognitiewe nie maar ook 'n vlakverheffing van al die ander woor-dingswyses.

Die kind moet dus die vertrouensverhouding tussen hom en sy ouers op 'n "afstand" kan betrag, en indien die vertrouensverhouding stabiel is, sal dit as sodanig sinvol beleef word deur die kind, wat dan ook al meer waarderend normatief teenoor sy ouers sal optree. Distansieer hou dan ook in dat die ervaar al meer kennend-kognitief en minder gevoelsmatig begelei word, omdat namate die kind homself, sy liggaam en ek-belewinge ontdek, hy hom al meer van die wêreld distansieer, en oorgaan tot 'n stellingname teenoor die wêreld.

Anderswording as selfwording in terme van psigiese lewensaktualisering hou ook in dat die kind se dialoogvergestalting anders word, en wel 'n gedifferensieerde dialoogvoering.¹⁹⁾ Waar distansieer as "vertikale" niveauverheffing voltrek word, daar is "differensieer-as-ervarende-, willende-en belewende-word" 'n "horisontale" wyse van niveauverheffing. Die kind moet self oorgaan tot die verbreding van die horison van sy eie leefwêreld deur differensiërend sy onderskeie dialoogvoereingsmoontlikhede te benut. Selfdifferensiëring dui dus op 'n differensiëring van gerigtheid-op, oopstaan-vir en intensionaliteit. Differensieer-as-ervarende-, willende-en belewende-word hou dus in dat die kind die wêreld betree met sy onderskeie moont-

likhede en deur dit te aktualiseer ook so sy wêreld sal ontdek. Die kind leer die vertrouensverhouding in sy wordende ontdekkings, deur dit selfdifferensiërend te ondersoek, en word die distansie tussen hom en die betrokke werklikheid oorwin, en begryp hy dit. Die kind wat hom veilig by sy ouers voel omdat hy liefdevol versorg en beskerm word, sal deur sy eksplloreer en emansipeer via die kinderlike intensionaliteite al meer ervaring opdoen rakende die vertrouensverhouding en kom tot meerdere distansiëring op grond van selfdifferensiëring omdat hy dit wil ontdek en sinvolle deel van sy bestaan maak. Namate die kind dus distansiërend, eksplorerend en emansiperend in sy wording gedy, sal hy ook selfwordend differensieer en tot wyer perspektiewe kom. 'n Stabiele paties-affektiewe stellingname vorm dus die aanloop vir die aktualisering van differensieer wat weer lei tot momentele ervarings van nuwe landskappe.

Die klein kindjie betree aanvanklik die wêreld nie-gedistansieerd tegemoet. Daar is nog nie 'n duidelike afstand tussen die kind en sy wêreld nie en die wêreld sien hy as iets wat nog een met homself is. Deur die wording van die kind ontplooi sy selfbewussyn via selfdifferensiëring en selfdistansiëring. Waar liggaam en wêreld vir die kind aanvanklik ongeskeie is, kom daar skeiding via meer beweeglikheid van loop, spel en taalverwerwing. Deur objektiveer kom die kind tot kennis van die ander, sy ouers, sy maats, sy skoolwerk ensameer, soos wat dit is. Nel²⁰⁾ wys daarop dat die mens kennend en onderskeidend uitgaan tot sy wêreld en die kennis wat hy opdoen geskied veral langs twee weë, te wete om die dinge waar te neem en daarvoor te redeneer of deur refleksie. Deur middel van die taal benoem die kind dit wat hy ervaar en so kry hy ook 'n greep op die korrelate van sy ervaring. Die kind rig hom dus via die taal op die niveau van ken, antisipeer en struktureer, en kommunikeer dan meer begripsmatig met die werklikheid. Deur die taal kan die kind dus nou se ervarings tot spreke bring. Objektiveer impliseer ook dat die kind nou essensies moet kan "raaksion" en sodra dit gebeur is daar sprake van outentieke ontsluiting van werklikheid en word die eie leefwêreld kwantitatief sowel as kwalitatief toereikend vergroot.²¹⁾

Van der Stoep²²⁾ sien objektiwiteit as 'n vereiste vir beoordeling van werklikheidsstrukture waarvoor die mens te staan kom. Die kind moet dus in staat wees om te kan orden en te kan kies. Dit is verder duidelik dat distansiëring en objektivering nie van mekaar losgedink kan word nie. Die kind wat 'n stabiele vertrouensverhouding

beleef sal tot 'n objektiewe stellingname kan kom omdat dit sodanige stellingname preformeer en begelei. By die jonger kind dink mens hier byvoorbeeld aan die spelsituasie waar hy op die niveau van die konstruktiewe of illusiewe spel beweeg. Die kind moet in sy ervarende gemoeid wees met die werklikheid hom ook daarvan kan distansieer om so tot 'n objektiewe stellingname te kan kom, om die wesenlike van daardie werklikheidsafsnit vas te stel. Vanuit 'n stabiele vertrouensverhouding sal die kind dus kan begryp waarom bepaalde optredes van hom goedgekeur word en ander nie.

3.3. Selfwording tydens die verwerkliking van pedagogiese begryping:

Omdat die kind nie as 'n volwasse mens gebore word nie, kan hy nog nie selfstandig uitdrukking gee aan die idee van volwasse menswees nie. Die kind is egter bewus van sy steunbehoewendheid en hy wil gesteun word in sy gang na volwassenheid deur iemand wat hy ken en hy ook weet, kennis van hom het.²³⁾ In die kind se strewe om self iemand te wil wees, wil die kind dus ook van meet af aan ken en geken word. Die kind is ook iemand wat self wil ken en self wil leer. Soos reeds gestel voer Heidegger hierdie ken terug na een van die konstituente van die Dasein naamlik die "Verstehen", wat beteken oorspronklike begryping. Verstehen is daarom wesenskenmerk van die Dasein waaruit alle wyses van ken moontlik word. Dit is reeds daarop gewys dat die oervertroue in die kind ook teruggevoer kan word tot 'n verwondering (Aristoteles). Verhoeven²⁴⁾ sê dat verwondering 'n swewende toestand aandui tussen begrip en onbegrip. Verwondering in die vertrouensverhouding dui dus op "bevindlikheit" sowel as op "self-ervaring" waarmee die kognitiewe keerkant reeds aangeraak word, want ervaring dui weer op 'n gemoeid raak met of in aanraking wees met die werklikheid wat tot kennis lei. Daar bestaan dus 'n noue verband tussen die vertrouens- en kenverhouding, en die twee verhoudinge mag nie as duidelike losstaande gebeures gesien word nie.

Die oorspronklike begryping of ken besit ook die karakter van ontwerp, die kind is dus van meet af aan ook ingestel op die stigting of ontwerp van wêreld. Hierdie ontwerp beteken ook weer ontsluiting en ontdekking en volgens Heidegger, ontsluit dit die sin van die Dasein en is daarom singewend van aard.

In die eerste plek is die kind vir die ken en ontsluiting van die wêreld aangewese op die opvoeder tot wie hy in 'n kenverhouding staan

en in hierdie verhouding ervaar en belewe hy ook telkens dat hy weet of ken of begryp, of nie weet, ken en begryp nie. Die belewing van ken, weet, wil weet, weet-dat-ek-weet, ensameer is hoofsaaklik gnosties-kognitief van aard en word voltrek via bepaalde synswyses of leerwyses, naamlik attendeer, waarneem, voorstel en fantaseer, dink, aktualisering van intelligensie, memoriseer en aanskou. Daar die belewing van wete of kennis ook gedra word deur die vertrouensverhouding is die kind in sy soeke na kennis en begryping, ingestel op die deurbreking van sy eie nafewe klein leefwêreldjie en wil en moet hy ook kom tot distansiëring om so deur te dring tot die universeel objektiewe. Dit is juis die kind se aandagtige-in-die-wêreld-wees as Dasein wat dit moontlik maak vir hom om wêreldrelasies te inisieer as aanloop tot eie-leefwêreld-uitbreiding, as wording en leer. Deur die kind se gewaarword van iets raak hy verwonder daarvoor en hierdie verwondering lei nou na 'n soeke as 'n wil weet, wat die kind noop om by daardie werklikheid attenderend te wil vertoef, om dit waar te neem soos dit is. Die meer gnostiese beleefde ken beteken dus 'n deurbreek en agterlaat van die gewaarword en die kind is dan basies op soek na wat is.

Waar dit in die kenverhouding gaan om die feit dat die kind wil ken maar ook geken wil word, is dit duidelik dat die kind deur sy ervaarings en belewinge van die kenverhouding psigiese lewensaktualiserend besig is om self iemand te word. Die aktualisering van die kind se wording geskied onder andere via die essensies van "ervarende-, willende-en belewende-word" in die begrypingsverhouding.

Van der Merwe²⁵⁾ wys daarop dat dit vir die wordende kind absoluut noodsaaklik en noodwendig is dat hy oor 'n stabiele patiese belewingsfondament moet beskik om die werklikheid na behore op gnosties-kognitiewe niveau te eksplorieer. By die kleiner kind sal sy eksplorieer varieer vanaf senso-gnostiese niveaus via die gnostiese tot die kognitiewe. Spel sowel as taalaktualisering sal deur die kind aangewend word om die belewing van ken, weet en wil-weet tot uitvoering te bring. Deur sy eksplorاسie van die kenverhouding word of verword die kind gnosties-kognitief. Die opvoeder se verduideliking en beredenering in aansluiting by sy begryping van die kind, sal regstreeks die kind se eksplorieer as psigiese lewensaktualisering bepaal. Sou die opvoeder byvoorbeeld weier om die kind se vrae toereikend te beantwoord, rem dit die kind se eksplorieer-as-kennende-word. Waar die kind vir die eerste keer skool toe gaan is dit duidelik dat hy die skool en skocloppaaf as 'n nuwe wêreld skugter, ver-

wagtend maar ook onseker betree. Die stabiliteit van die paties-
affektiewe sal ook hier as 'n groot stukrag dien om die skoolopgaaf
op gnosties-kognitiewe niveau te eksploreer. So sal die kind steeds
'n vastere en stewiger greep verkry op die universele leefwêreld en
sal sy ervaringswêreld saam daarmee gedy juis omdat hy self wil
word tot dit wat vir hom op 'n sinvolle wyse voorgelê word. Dit be-
teken dat die kind in sy intensionele uitgaan tot die wêreld nou op
gnosties-kognitiewe niveau deur sy deelname in die wêreld, dit om
te stel tot wêreld-vir-my. Sonnekus²⁶⁾ wys daarop dat die singe-
wing ten grondslag van hierdie intensionalisering van leefwêreld lê,
basies as 'n sedelik-normatiewe wyse van syn.

By die jonger kind, waar die kenbelewinge aanvanklik sterk senso-
gnosties is, sal daar nie sonder meer van ken gepraat word nie,
maar eerder van 'n intuïtiewe ken, as die mees wesenlike aanvanklike
ken in die voorwetenskaplike leefwêreld van die kind, en is dit as
sodanig die begin en bron van alle kennis.²⁷⁾ Deur die toereiken-
de kennende en begrypende wyses van opvoeding bly die kind nie vas-
steek op die intuïtiewe ken nie maar word hy ook in sy ken tot op
die niveau van strukturerende en begrypende ken. Die kind moet ook
deur die ouer opgevoed word om te kom tot geordende kognitiewe be-
lewinge as normatiewe sinbelewinge. Omdat die kind in sy leer as
ervarende-, willende-en belewende-word in verhouding tot die vol-
wassene staan, is die opvoeder regstreeks betrokke by die kind se
emansipeer deur die kenverhouding. Deur toereikende onderrig help
die volwassene dus om die kind op te voed tot volwassenheid, daar-
om kan opvoeding en onderrig nie van mekaar losgemaak word nie.
Deur die kind se deurleefde lyflikheid eksisteer en tree hy die
wêreld in sy dialoogvoering tegemoet, veral deur sy beweging as be-
leefde beweging in 'n bepaalde beleefde ruimte, onafskeidelik ver-
bind met alle waarneming en beweging. Deur die kind se ervaring en
belewing van tyd binne die kenverhouding leer die kind homself ken
en beteken deur sy omgang met sy opvoeders, en is hy inderdaad be-
sig om self iemand te word wat gedurende die puberteitsjare 'n hoog-
tepunt bereik wanneer hy deur sy emansipering al meer die mens word
wat hy wil wees, en dat hy sal weet wat hy wil hê en wat van hom
verwag word.

Afhangende van die kennende, begrypende wyses van opvoeding eman-
sipeer die kind ook kennend. In sy distansieër-as-kennende psigie-
se lewensaktualisering integreer die kind telkens die gekende in
terme van ervaringsreste by sy eie leefwêreld, en raak sy lewe meer

geordend. Dit moet ook in gedagte gehou word dat sodanige selfdistansiëring nie sonder selfdifferensiëring kan plaasvind nie. Soos die kind word so leer hy en soos hy leer, so word hy. Dit is ook nou duidelik dat wat die verskillende synswyses as leerwyses aanbetref differensiëring 'n prominente plek inneem. Taalverwerwing is ook belangrik ten aansien van die kind se "distansieer". Deur naamgewing en benoeming kan die kind homself al meer van die dinge en die ander distansieer. Skematisering en sistematisering neem 'n besondere plek in hierdie kennende, distansiërende psigiese lewensaktualiserende gang na volwassenheid in. Die kind moet dus ook ten aansien van die kenverhouding toenemend "distansieer" as ervarende-, willende-en belewende-word; en daartoe moet hy deur die volwassene gesteun word. In die eerste plek sal hierdie steungewing beteken om die kind paties-affektief te stabiliseer. Steungewing, ten aansien van die werklikheid wat die kind moet ontdek, deur die volwassene se begeleiding wat uit sy ervaring reeds 'n stewige greep op die werklikheid het, is hier van groot belang. Die kind moet dus gelei word om die dinge waar te neem soos wat hulle is, en ook te ken soos hulle is in die universele leefwêreld. Sou sodanige kennende begeleiding ontoereikend verwerklik word, sal die kind se vaar na die dinge verskraald raak omdat steun wat hy nodig het om sy moontlikhede te kan aktualiseer, ontbreek. Veral sal labiel beleefde vertrouwe die kind rem met betrekking tot aktuele distansiëring vanaf die patiese tot die affektiewe as meer gekontroleerde en gestabiliseerde distansiëring enersyds, en andersyds vanaf die gnostiese tot die kognitiewe, as meer geordende, gesistematiseerde, begripsmatige en gesinteseerde distansiëring. Ontoereikende distansiëring tot die opvoedingsinhoud op grond van die onderaktualisering van die onderskeie psigiese lewensaktualiseringswyses impliseer dan dat die kind nie toerekend kan deelneem aan die opvoedingsgebeure nie.²⁸⁾

Gepaard met bogenoemde distansiëring voltrek die kenverhouding dit ook by wyse van "differensieer-as-ervarende-, willende-en belewende-word", waar die kind kennend-wordend op verskillende gedistansieerde niveaus van wording, "horisontaal" tot wyere en groter perspektiewe kom.²⁹⁾ Die wêreld van kennis word nou differensiërend betree, en gaan dit nie soseer om 'n hoeveelheid kennis as sodanig nie, maar word verwante kennisgebiede betree en ondersoek. Van Niekerk³⁰⁾ stel dit dat die selfdifferensiëring as selfdistansiëring inhou dat die kind nou vanuit sy patiese belewenisfeer uittree

en hom tot die gnostiese belewenisfeer wend. Deur taal is die kind in staat om oor die dinge te praat en so doen hy afstand van sy sintuiglike verbondenheid met die dinge. Die kind "differensieer" homself nou tot nuwe wêreldes en so word sy wording verbreed, hierdie differensiasie geskied by wyse van gewaarword, waarneem, voorstel en fantaseer, dink, memoriseer ensomeer. In die kenverhouding staan die kind dus nou midde in die "wêreld as leerwêreld" soos dit is. Die groter kind sal, wat die opvoedingsgebeure as sodanig aanbetref, die gebeure wil begryp en verstaan teen die agtergrond van sy steeds groter wordende leefwêreld. Die puber sal byvoorbeeld al meer begin soek na eie singewing en norme ook wat die volwassenheid betref. Van Niekerk³¹⁾ wys daarop dat indien die pedagogiese strukture ontoereikend verwerklik word, word die kind se bereidheid om met die werklikheid te waag ook nie toereikend gepreformeer nie. Waar die verstandsoopvoeding verwaarloos word, byvoorbeeld deur ontoereikende beantwoording van die kind se vrae deur sy opvoeders, bly dit slegs by 'n bereidheid omdat die ontsluiting deur die opvoeders nie genoegsaam geleentheid bied vir die kind om sy moontlikhede te aktualiseer en te oefen nie, omdat die leiding en "onderrig" ontbreek. Dit kan dan weer daartoe lei dat die kind "differensieertraag" word en algaande nie meer daarop ingestel is om sy moontlikhede optimaal te verwerklik nie.

In die opvoedingsverhoudinge en meer bepaald die kenverhouding, moet die kind ook tot objektiewe distansiëring kom, anders word hy net 'n naperter en is hy nie werklik self-iemand-nie. Die kind moet dus telkens tot afstand kan kom teenoor homself, teenoor sy leeropgaaf en dit wat hy moet ken en begryp in die leefwêreld. Hy moet dus 'n saak objektief kan beskou en op grond van sy eie kennis en besluite uit sy ervarings, kant kies. In die kenverhouding beteken dit dat die kind nou self "wetenskap" en "denker" moet wees juis vanweë sy self-iemand-wil-word. Wanneer die kind byvoorbeeld oorbeklem of verwerp word sal hy nie genoegsame vryheid ervaar en beleef om hom telkens ook los te maak van homself, sy medemens en die dinge nie, ten einde homself, die ander en die lewensinhoud van 'n afstand af te kan betrag nie, en kan hy nie die dinge toereikend ontdek soos wat hulle inderdaad is nie.³²⁾ So kan die kind ook deur die ontoereikende beantwoording van sy vrae deur die opvoeder, ervaar en beleef dat hy nie kan nie en nie kan weet nie omdat hy nie 'n toereikende greep met die hulp van die volwassene op die werklikheid kan kry nie. Sou daar sprake wees van 'n oormatige ervaring van

spanning en angs sal die kind nie hierdie labiele patiese-affektiewe bewingse kan deurbreek nie en daarom nie toereikend op gnosties-kognitiewe niveau met die lewensinhoudige gemoeid kan wees nie. Sou die kind ontoereikend begelei word in sy opvoedingsgesitueerdheid, word hy gerem met betrekking tot 'n toereikende objektiveer enersyds, maar andersyds dra die gebrekkige objektiveer weer by tot verdere labilisering van die gevoelslewe.

Dit is verder ook duidelik dat distansieer 'n vereiste is vir objektiveer. Waar die groter kind almeer bewus moet word van die lewens-eise en die voer van 'n verantwoordbare lewe, sal hy deur distansieer en objektiveer moet kan kom tot die klemverskuiwing vanaf persoonsidentifikasie tot normidentifikasie. Die kind moet dus kan oorgaan tot 'n kritiese beoordeling van homself en 'n gehoorsaming van die behoorlikheidseise soos dit is.

3.4. Die sinsamehang tussen die wordingsessensies:

Uit die voorafgaande blyk dit dat die kinderlike wording sy aanloop neem vanuit die inisiatief van die kind self, omdat die kind self iemand wil word. Die aktualisering van ervaar as 'n oorspronklike toewending tot - en gemoeid raak met dié werklikheid neem sy aanloop by die kinderlike aandagtige-in-die-wêreld wees. Die kinderlike aandaggewende-in-wees het as aanloop 'n ervarende-in-wees wat die in kommunikasie-wees met die werklikheid deur die kind as subjek, inhou. As sodanig het ervaar in sigself die betekenis van verhoudingstigting, ook wat die stigting van leerverhoudinge betref. Waar die kinderlike ervaringsakt inhou 'n gaan-na en onder-gaan van werklikheid, dui hierdie onder-gaan van werklikheid op 'n gewaarword van werklikheid, en dat hierdie gewaarword soos dit gerealiseer word in die onmiddellike ervaring inisierend en begeleidend is ten aansien van alle psigiese lewensaktiwiteite, en daarom ook van word en leer.³³⁾ Die wording van die kind geskied verder aan die hand van bepaalde kinderlike wordingswyses wat as moontlikhede met kindwees gegee is, maar wat ook deur die steungewing van die opvoeder geaktualiseer moet word..

Die aktualisering van "ervaar-as-word", "wil-as-word" en "beleef-as-word" kom tot voltrekking in die onderskeie wordingsaktualiseringsvorme naamlik emansipeer, eksplorieer, distansieer, differensieer en objektiveer, wat weer geïnisieer en gedra word deur die kinderlike sinswyses as kinderlike intensionaliteite of verbesonderde wordings-

aktualiseringswyses wat ook deur Sonnekus onderskei word as leerwyses (Sonnekus, M.C.H., (hoofredakteur); Psigopedagogiek - 'n Inleidende Oriëntering, Universiteits-Uitgewers en -Boekhandelaars (Edms) Bpk., Stellenbosch-Grahamstad, 1973, Hoofstuk 2) in hulle onderlinge samehang naamlik: gewaarword, attendeer, (Van Niekerk, P.A.; Aandagfluktuasie as verskynsel by die onderaktualisering van intensionaliteit, met spesiale verwysing na die agterlike kind, Werkgemeenskap ter bevordering van die Pedagogiek as Wetenskap, Universiteit van Pretoria, 1971), waarneem, voorstel en fantaseer, dink, aktualisering van intelligensie, memoriseer en aanskou, (Van der Merwe, A.A.; Aanskou as wyse van intensionaliteitsaktualisering in die beleweniswêreld van die kind, Werkgemeenskap ter bevordering van die Pedagogiek as Wetenskap, Universiteit van Pretoria, 1971), wat weer op hulle beurt gekwalifiseer kan word as verbesonderde ervaringswyses, wilswyses en belewingswyses maar ook as emansiperingswyses, eksploreringswyses, distansiëringswyses, differensieringswyses en objektiveringswyses, wat almal saam inhou die aktualisering van word en leer.³⁴⁾

Daar sal vervolgens kortliks by die onderskeie kinderlike synswyses as verbesonderde wordingsaktualiseringswyses stil gestaan word.

(i) Gewaarword-as begeleidente wordingsaktualiseringswyse:

Ferreira³⁵⁾ sien ervaar en belewe as te onderskeie momente in die psigiese lewe van die kind wat mekaar deurkruis, ontmoet en predisponeer in die gewaarword van werklikheid. Erwin Straus³⁶⁾ noem die gewaarword, soos dit ook in die ervaring deurleef word, as die "eerste sien", as sien-vir-my, in teenstelling tot waarneem wat 'n meer gedistansieerde objektiewe sien is. Gewaarword is dus sterk intensioneel-subjektief gekleurd, kinderlike synswyses soos skou, hoor, ruik ensomeer manifesteer hul in die gewaarword. 'n Stabiele gewaarword op die eerste niveau van die ervaring, inisieer en begelei die wil ter ontsluiting van die werklikheid. 'n Labiele gewaarword as gevolg van 'n vertroebeling in die opvoedingsverhoudinge, sal die kind se selfontsluiting as leer sodanig rem dat daar nie van toereikende leer deur gewaarword gepraat kan word nie, en sal die kind ook nie tot niveauperheffing en tot waarneem, ensovoorts kan kom nie.

(ii) Attendeer-as begeleidende wordingsaktualiseringswyse:

Waar gewaarword 'n aktiewe gemoed-raak met die werklikheid (inhoud) beteken, daar beteken attendeer 'n aktiewe gemoed-bly daarmee, as 'n wil-daardie inhoud gnosties beleef.³⁷⁾ As sodanig begelei attendeer alle wordingsaktualiseringswyses op gnostiese niveau. Die kind moet dus stabiele gewaarword ervaar om attenderend tot effektiewe leer te kan kom. Die kind moet homself oopstel vir die werklikheidsafsnit as 'n wil-daardie-inhoud gnosties beleef om so kennis te verkry van daardie inhoud en dit eie te maak as integrale deel van sy groter leefwêreld. En as dit geskied het, is dit sy ervaring as blywendes besit. Deur die kind se gewaarword as die aktualisering van sy aandagtige-in-die-wêreld-wees, en die differensiëring daarvan tot waarneem is hy nou attenderend by 'n bepaalde landskap van die werklikheid en verkry hy kennis daaromtrent. Attendeer beteken dus ook distansiëring en soek die kind na die in-die-objek-geleë-sin. Belangrik hier is dat die stand van die gevoelsmatige belewing telkens die kind se aandaggewende-in-die-wêreld-wees preformeer en begelei. Wanneer die paties-affektiewe onstabiel vertoon as gevolg van angs, oorbeskerming, onsekerheid ensomeer sal die kind op grond van hierdie ervarings nie toereikend tot attendeer kan kom nie of verval in 'n aandagtige-in-die-wêreld-wees habitus.

(iii) Waarneem-as gnostiese wordingsaktualiseringswyse:

Erwin Straus wys daarop dat waarneem beteken dat die nafef beleefde (patiese) karakter van gewaarword, deur waarneem deurbreek word. Waarneem beteken 'n oorspronklike wyse van syn, 'n akt van die persoon wat intensioneel gerig en bepaal is, en dit word in 'n verhouding tussen mens en wêreld voltrek.³⁸⁾ Deur sy waarneem belewe die kind hom nou in en by die wêreld (simpatiese belewing). In sy waarneem van die werklikheidsafsnit gaan dit om 'n opgawe om die gnostiese belewing daarvan soos dit is; dit is dus 'n waarneming-as-bevraging, wat reeds die begin van dink as gedistansieerde gnostiese belewing inhoud.³⁹⁾ Die paties-affektiewe moet dus stabiel wees indien die kind se waarneem tot 'n toereikende greep op die werklikheidsafsnit moet lei en hy sy leefwêreld op toereikende wyse kan uitbrei en so sy ervaringshorison steeds verbreed. Ervaar en beleef die kind egter die kenverhouding met sy opvoeders ontoe-

reikend omdat hy weet hulle hom en hy hulle nie begryp en verstaan nie, sal hy in sy waarneem ook nie kom tot die "raak sien" van die noodsaaklike begeleidingsmomente wat by die opvoeder aanwesig is nie. Die kind moet dus in staat wees om hom los te maak van die patiese-affektiewe en te kom tot die niveau van die gnostiese-kognitiewe, ook wat betref die leer ken van die opvoeder.

(iv) Voorstel en fantaseer as gnostiese wordingsaktualiseringswyse:

Die inisiatief tot voorstel van 'n landskap lê in die kind self, en as subjek stel hy vir homself iets voor. Waar waarneem 'n wyse van syn beteken waardeur die persoon op die reële wêreld aanskoulik betrokke is, daar is voorstel 'n verhouding tot die irreële werklikheid, die stigting van 'n wêreld van onrealiteit, of 'n wêreld as "realiteit-in-distansie" (Sartre). Dit impliseer nogtans dat die voorstelling van die subjek sy ontstaansgronde vind in sy gemoeid-wees met die werklikheid as ervaar. Die kind deurbreek dus die hier en die nou deur sy voorstelling en antisipeer sekere besonderhede wat nie in die direkte aanskouing gegee is nie. Die kind se ervaringswete is dus nou inisierend ten aansien van die antisiperende vooruitgryping.⁴⁰⁾ Fantaseer as 'n dimensie van voorstel is 'n wyse van belewing wat nog meer gedistansieerd van die werklikheid is as voorstel, en wesenlik is dit 'n distansiering tot die onbekende in die toekoms. Fantaseer gaan gepaard met belewing op oorwegend gnostiese niveau hoewel die patiese dit sterk vergeesel. By wyse van fantaseer maak die kind vir hom bepaalde voorstellings van bepaalde aspekte van die werklikheid wat hy ervaar het. By die jong kindjie is hierdie voorstel en fantaseer aanvanklik sterk paties gekleurd, so is die veilige en geborge kind in sy spelfantasie byvoorbeeld in 'n ander wêreld, is hy vry, waag hy en distansieer hy homself van die wêreld, iets wat die onveilige kind nie sal doen nie.

Die wordende kind se voorstelling en fantaseringe met betrekking tot sy opvoeders moet dus gerugsteun word deur sinvolle ervaringe, anders lei dit tot skewe voorstellinge en werklikheidsvreemde fantasieë wat sy ontoereikende begryping van sy opvoeders en hulle bemoeienis met hom net verder belemmer.

(v) Dink as gnostiese wordingsaktualiseringswyse:

Dink as 'n sinswyse is 'n beleving op gnostiese niveau as 'n ge-distansieerde stellingname en daarom 'n voortsetting van waarnem, maar nou vergesel van 'n refleksie op die werklikheid as probleem.⁴¹⁾ Die werklikheid soos dit in die onmiddellike ervaring na vore kom is vir die kind 'n probleem, 'n gewaarword van "ek weet nie". In die kind se "vaar" na die werklikheid wil en moet hy juis hierdie probleem begripsmatig ontsluit. Dink is by uitstek 'n gnostiese wyse van syn en gaan dit om 'n greep op die werklikheid as 'n transendering van die paties-afektiewe tot die gnosties-kognitiewe, en 'n losmaak van my eie subjektiewe belewenisse.⁴²⁾ Die kind wat gevoelsmatig oorspoeld is op grond van die ervaring en beleving van angs, spanning en onveiligheid sal nie daarin kan slaag om die labiele paties-afektiewe te deurbreek en toereikend op gnosties-kognitiewe vlak met die werklikheid om te gaan nie. Die taalverwerking speel ook 'n belangrike rol in die kind se denke omdat die taal dien as vastrapplek of bedding vir die denke sowel as deurbrekingmiddel van die sensoriese horison.

Waar die kind nie toereikend kan dink oor sy opvoeders en hulle opvoedingsbemoëienis met hom nie, kan hy hulle en ook hulle bedoelings met hom "reg" begryp nie, en loop dit inderdaad uit op 'n ontoereikende verwerkliking van die pedagogiese kenverhoudinge.

(vi) Aktualisering van intelligensie as gnostiese wordingsaktualiseringswyse:

Intelligensie is 'n gegewe moontlikheid wat deur beleving geaktualiseer moet word. Die kind moet dus gehelp word om te kom tot 'n bereidheid tot die deurbreking van nuwe situasies. Die kind moet dus opgevoed word tot 'n verantwoorde aktualisering van sy intelligensie. Namate die kind stabiliteit of labiliteit in die opvoedingsverhoudinge ervarend beleef, bestaan die moontlikheid dat hy sy intelligensie optimaal gaan realiseer of onder-aktualiseer. Die opvoedingstand na sy struktuur van affektiewe-, kognitiewe- en normatiewe opvoeding is die fundamente waarop 'n verantwoordbare aktualisering van kinderlike intelligensie rus.⁴³⁾

Die kind wat dus verhinder word om op intelligente wyse deel

te neem aan die opvoedingsdialoog tussen hom en sy opvoeders deur byvoorbeeld telkens tot swye gemaak te word, of wie se vrae ontwyk word - ook die vrae ten aansien van die opvoeders self - kom nie tot toereikende begryping van sy opvoeders en hulle handeling nie. As sodanig hou die onderaktualisering van intelligensieimplimentering dus ook in dat die pedagogiese ~~ken~~relasie ontoereikend verwerklik word.

(vii) Memoriseer as gnostiese wordingsaktualiseringswyse:

Sonnekus⁴⁴⁾ omskryf memorisering as 'n kognitiewe wyse van syn as gedistansieerde gnostiese wyse van syn, 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. Dit beteken dat ervarings van die verlede en ervarings in die hede inderdaad beleef is of beleef word. Dit wat as wete uit die ervarings van die kind behoue gebly het as aangenaam, byvoorbeeld my ouers aanvaar my, is trots op my ensomeer sal weer die wil van die kind om te word soos my ouers van my verwag positief beïnvloed. Uit sy ervarings van sy verhouding met sy opvoeders antisipeer en oriënteer die kind dus sy eie optrede en gedraging. Verlede ervarings het dus belangrike betekenis vir die wyse waarop die kind in die hede sy wêreld ontwerp of selfs in die toekoms gaan ontwerp, en hoe hy sy opvoeders begryp.

(viii) Aanskou as gnostiese wordingsaktualiseringswyse:

Van der Merwe⁴⁵⁾ omskryf aanskou as volg: "Aanskou is daardie personale stellingnemende, totale sintuiglike belevingsakt wat deur 'n subjek as totaliteit in funksie in kommunikasie met die werklikheid momenteel in die leefwêreld belewe word, waar 'n beleweniswêreld gestig word, wat gekenmerk word deur aktualisering van intensionaliteite wat as konstitutiewe fundamente die primêre belevingswyse van gewaarword, sowel as die oorwegende gnostiese belevingswyses van waarneem, voorstel, fantasieer, dink, aktualiseer van intelligensie en memoriseer besit".

Die toereikende aktualisering van aanskou deur die kind in sy verhouding met die opvoeders is steeds voorwaarde vir die toereikende leer ken van sy opvoeders enersyds, maar ook van sy opvoedingsbestemming andersyds.

3.5. Selfwording tydens die verwerking van die pedagogiese gesag:

Opvoeding sonder gesag is ondenkbaar en onderwys daarsonder is onmoontlik. Van der Stoep⁴⁶⁾ wys daarop dat menswees beteken om op een of ander tyd en wyse onderwys te ontvang, en om onderwys te ontvang, beteken om onder gesag geplaas te wees. In die pedagogiese situasie het ons aan die een kant 'n volwassene wat met gesag bekleed is, en aan die ander kant 'n nie-volwassene wat hierdie gesag moet aanvaar, om al meer self in vryheid op eie inisiatief sedelike keuses, besluite en beslissings te kan neem. Die gesagsverhouding is dus ingestel op die onafhanklikwording van die kind, en daarom bestaan daar ook by elke kind 'n hunkering na gesag en simpatieke gesagsleiding. Oberholzer stel dit as volg: "n Kind hunker na gesag, hy pleit daarvoor en hy bédél daarom". By die jonger kind kan die gesag nie van die persoon van die gesagsdraer losgemaak word nie. Daar bestaan dus altyd 'n band tussen gesagsdraer en gesagsvolgeling. Soos die kind ouer word, word die persoonlike band in die gesagsverhouding al minder hoewel dit in die opvoedingsgesag nooit heeltemal verdwyn nie. Langeveld⁴⁷⁾ wys daarop dat die aktualisering van die gesagsverhouding daarin bestaan dat die gesag steeds minder om die persoonlike band met die gesagsdraer gevolg word, maar steeds meer om die norm. Gesagsuitoefening in die opvoeding veronderstel dus die persoonlike verwerking van norme.

Omdat die opvoedingseffek weerspieël word in die gedragingsmomente moet die opvoeder ook steeds die kinderlike gedraging evalueer om so vas te stel hoedanig die kind psigiese lewensaktualiserend sy volwassewording voltrek, en dat daar wel tekens is van byvoorbeeld toenemende verantwoordelik gedra, toenemende realisering van gedragsnorme, toenemende verantwoordbaar kies ten aansien van gedragingswyse ensomeer.⁴⁸⁾

Die verwerking van die gesagsverhouding het dus veral die selfstandigwording van die kind in die oog, daarom is dit ook belangrik dat die kind die opvoeders sal ken as persone wat hierdie wordingsvoltrekking in terme van 'n toereikende antwoord op die selfaktualiseringsopgawe eis. As persoon kies en beslis die kind dus voortdurend. Omdat die kind nog nie die oise van volwassenheid ken nie is hy aangewese op die normatiewe begeleiding van die opvoeder om so sy psigiese lewe in sy opvoedingsgesitueerdheid te aktualiseer en algaande 'n selfbeeld te ontplooi, van wat behoort gedoen te word en wat nie.

Die opvoeder staan dus voor die opgawe om die eise van volwassenheid op 'n simpatieke en verantwoordelike wyse aan die kind voor te hou, sodat hy dit wel kan eksplloreer. Deur simpatieke gesagsleiding verkry die kind vertroue in die volwassene en ontdek hy wat reg en verkeerd is en kom hy tot meerdere selfstandigheid en verantwoordelikheid. Die kind sal hom ook nou met vertroue identifiseer met die opvoeder wat hom weerbehoort te identifiseer met die behoorlikheids-eise wat aan die volwassene gestel word. Gesagserkenning by die kind gaan dus nie om dwang waaraan die kind hom moet onderwerp nie. Toereikende gesagserkenning deur die kind hou in dat hy vrywillig sal luister en doen wat van hom verwag word.

Nou is dit so dat veral in die huidige tyd kinders dikwels in ver-set kom teen die gesag van hul ouers. Die antwoord hiervoor lê in 'n deurskouing van die gesagsverhouding as ervaarde en beleefde verhouding en daarom ook in die toereikende verwerkliking van die vertrouensverhouding aldus Sonnekus.⁴⁹⁾ 'n Stabiele vertrouensverhouding dien as voorwaarde vir die beleefde aanvaarding van gesag. Inkonsekwentheid in die gesagsbeoefening van vader en moeder afsonderlik met die kind of inkonsekwentheid tussen vader en moeder onderskeidelik, sal tot labiliteit in die kind se gesagsbelevinge lei en kan die grondslag versteur vir 'n gesonde gesagsverhouding. Dit gaan hier om hoe die kind die gesagsrelasie ervaar en belewe. Die kind moet hom bereid voel om die gesag te kan aanvaar maar hy moet ook die gesagsuitoefening verstaan. Die kind moet in die eerste plek voldoende geleentheid vind om die gesag toereikend te eksplloreer byvoorbeeld aan sy opvoeders vrae te stel oor die voorgehoue eise indien hy nie begryp waarom dit gaan nie, en dit moet dan op 'n simpatieke wyse vir hom verduidelik word en sover moontlik ook voorgelê word deur die volwassene. Die kind moet hom ook toereikend kan distansieer tot die behoorlikheids-eise op gnosties-kognitiewe vlak en ook so tot 'n objektiewe stellingname daarteenoor kom. Stabiele vertroue laat die kind dus bereid en gereed voel om ener-syds die gesag te wil aanvaar en te wil ontdek, maar andersyds ook te kan ontdek en te kan aanvaar. Wanneer die kind gesag toereikend aanvaar, beteken dit dat hy nou die gesag soos deur die opvoeder voorgehou ook toereikend ervaar, en dat hierdie ervaringsreste deur hom by sy eie waardehiërargie geïntegreer word, en nou kan hy dit in die toekoms self beoefen ook in terme van selfdissiplinerings.⁵⁰⁾

Die kind moet dus in sy emansiperende-woord in die gesagsverhouding

ervarend-, willend-en belewend oorgaan om almeer self gesag te kan beoefen; hy moet hom algaande begin losmaak van die persoonlike gesagsfiguur (volwassene) en hiervoor is nodig stabiliteit in die gevoelsmatige. Ook moet die wordende kind die betekenis en die sin van die norme begryp aan die hand van sistematiserende, ordenende kognitiewe ervarings en belewinge. Na die mate wat die kind dus kognitief ordenende sy psigiese lewe aktualiseer, na die mate sal hy ook oorgaan tot ordenend gesagsbeoefening. Die kind sal hom vanuit 'n stabiele gevoelslewe in toenemende mate moet distansieer van sy eie subjektiewe paties-affektiewe gesagsoordele en kom tot meer saaklike gnosties-kognitiewe gesagsoordele wat ook gekwalifiseer kan word as verstandelike en verstandige optredes, wat vir hom sinvol is. In die leefwêreld sien ons dit byvoorbeeld waar die jong kind nou self gesag begin beoefen teenoor sy maats, en is hulle ook wat hul spel aanbetref nou meer daarop ingestel om volgens die reëls te speel.

Deur die kind se differensieer-as-ervarende-willende-en belewende word betree hy nou deur sy verskillende intensionaliteite 'n steeds wyer en vir hom groterwordende gesagswêreld. Die gesagshorison van die kind word steeds breër en verskillende vorme van gesag word leer ken en ook erken. Die kind differensieer algaande tussen die verskillende vorme van gesag en kom hy psigiese lewensaktualiserend tot die kenning en erkenning van die opvoederlike gesag, dié van die skool, die kerk, die gemeenskap waarbinne hy hom bevind en die staat. Die gesagsverhoudinge waarbinne die kind hom bevind word kwalitatief steeds vir hom meer verfynd en meer gedifferensieerd. Die normatiewe neem al meer 'n belangriker plek in en gaan dit nie meer soseer om die persoon as gesagsdraer nie, maar wel om die normatiewe.

Die kind moet ook objektief kan staan met betrekking tot gesagsbeoefening en gesagsuitoefening. Om tot objektiwiteit te kan kom sal die kind op gedistansieerde gnosties-kognitiewe niveau stelling moet inneem, waarvoor nodig is 'n stabiele gevoelslewe. Die kind moet dus objektief kan staan ten aansien van gesagsbeoefening, veral waar dit gaan om die ervaring en belewing van straf en tugtoediening. Die groter kind sal self begin om lyfstraf byvoorbeeld te evalueer as onregverdig of geregverdig. Tugtoediening sonder 'n sinvolle gesprek tussen opvoeder en kind, waarin daar vir die kind op sinvolle en verstaanbare wyse verduidelik word waarom hy gestraf word, sal

daartoe lei dat die kind voel hy word onregverdig behandel. Die kind moet daarom ook geprys word en die geleentheid kry om te ervaar en te beleef dat hy goedkeurenswaardig opgetree het. Die kind moet telkens die geleentheid kry om tot die meer ontspanne verhouding van die pedagogiese omgang terug te keer en nie net "heeldag" beleef en ervaar dat hy opgevoed word aan die hand van 'n oordosis voorskrifte nie. Waar daar inkonsekwentheid in die gesagsbeoefening is, sal die kind gou besef en ook agterkom hoe hy hom daarby moet inskakel om die meeste voordeel vir homself daaruit te kry en is dit later nie moeilik vir hom om sy ouers of opvoeders teenoor mekaar af te speel nie.

Die kind moet as dwarskyker die gesag gedistansieerd en objektief kan evalueer om so te kan onderskei tussen die goedkeurenswaardige en die afkeurenswaardige, en so sekerheid en selfvertroue te verkry om al meer te word soos hy behoort te wees.

4. SINTESE

Kinderantropologies gesproke is die kind openheid of staan hy oopvir, maar is hy ook gerig-op of intensionaliteit. Daarom is die kind gegewe moontlikheid, onvoltooid en onvoorspelbaar. Die kind aktualiseer self op eie inisiatief sy psigiese lewe as moontlikheid onder begeleiding van die volwassene. Hy bevind hom egter ook van meet af aan in bepaalde verhoudinge teenoor die volwassene as opvoeder. Waar die pedagogiese verhoudinge verwerklik word in die voortgang en voltrekking van die pedagogiese gebeure, is die kind dus steeds besig om binne die pedagogiese verhoudinge iemand te word. Omdat die kind as mens self iemand wil wees en iemand wil word, wil hy ook die lewensinhoud ontdek. Die volwassene hou hierdie lewensinhoud aan die kind voor, met die oog daarop dat hy 'n toereikende greep daarop sal kry, as 'n geordende wyse van lewe. As inisiatief van verhoudinge stig die kind telkens self verhoudinge met die wêreld, en deur die betekenis wat hy self tydens sy psigiese lewensaktualisering, in terme van 'n dialoog daaraan heg, verbreed hy steeds sy ervaringshorison. Psigiese lewensaktualiserend vergroot hy dus sy leefwêreld as die totaliteit van sy ervaringsreste, in onderlinge samehang, en verskuif hy telkens die horison van bekendhede, vasthede, konstanthede as die personale betekenis wat die lewensinhoud vir hom het. Hierdie telkense verskuiwing van die grense van die eie ervaringshorison, kan as toe-

reikend gekwalifiseer word indien die kind se betekeninge van die lewensinhoud toeneemend korreleer met die betekenis wat die volwassene daaraan gee.⁵¹⁾

Die kind is ook van meet af aan daarop ingestel om te wil handel, te wil word, te wil eksplorieer, emansipeer, distansieer, differensieer en objektiveer. Willend is hy steeds op 'n doel gerig wat bereik wil word, en by wyse van ervaar, wil en beleef, aan die hand van die onderskeie voltrekkingswyses daarvan, voltrek die kind inderdaad sy volwassewording, en openbaar hy hom as sodanig as 'n unieke persoon. Die stabilisering van die patiese sowel as die affektiewe (in die vertrouensverhouding) lê die grondslag vir 'n toereikende gnosties-kognitiewe stellingname. Die sinvolle voltrekking van die gesagsverhouding gryp terug na en vind ook sy aanloop in die vertrouens-sowel as die kenverhouding. Die vertrouensverhouding maak die ken-sowel as die gesagsverhouding moontlik en word op sy beurt ook daardeur moontlik gemaak.

Wat die kind se "ervaar" as willende-en belewende word, nou gesien binne die pedagogiese verhoudinge, behels, tree die volgende sterk na vore. In die kind se verhoudinge met die volwassene ervaar hy die nabyheid van die dinge en die ander. Waar sy belewinge as klein kindjie in sy verhouding met die volwassene aanvanklik op senso-patiese niveau voltrek word, kan hierdie liggaamlike belewinge gesien word as die mees oorspronklike ervarings van die kind. Hierdie oorspronklike (enkeltvoudige) ervarings, is ook die eerste momente waarmee die kinderlike wete 'n aanvang neem.⁵²⁾ Die aanvanklike ervaring by die klein kindjie is egter nog sterk selfgebode en hier is nog nie veel sprake van distansiëring, differensiëring en objektivering nie juis omdat die ervarings saam met die belewing nog sterk patiesgevoelsmatig begelei word. 'n Veilige en stabiele vertrouensverhouding vorm dus die aanvanklike vertrekpunt vir eksplorاسie, ook wat die kind se "vaar na die ander" aanbetref om so tot verowering van verderliggende ervaringshorisonne te kan kom.

Ferreira⁵³⁾ wys daarop dat die kinderlike ervaring ook inhou 'n gebeure waar steeds nuwe wete as leer bekom word, en so ook uitkoms as meerdere wording op gnostiese-kognitiewe niveau impliseer. Deur nou 'n gnosties-kognitiewe greep op dit wat ervaar is te bekom, bly dit as wete behoue by die kind en kan hy homself nou aan die hand hiervan oriënteer, maar ook die pedagogiese verhoudinge andersyds antisipeer. Wanneer die kind oor taal beskik kan hy hierdie erva-

ringe verwoord en so al meer sy self wil wees in die pedagogiese verhoudinge aktualiseer, en hom ook deur die opvoeder laat "gesê". Van der Merwe⁵⁴⁾ wys daarop dat daar 'n noue verwantskap bestaan tussen wil en belewe. Omdat wil ook 'n gevoelsakt is, is daar 'n noue verband met die gevoelsbelewing. So byvoorbeeld bepaal die gevoelsbelewing die kwaliteit van die wilshandeling of wilskrag. Hierdie wilshandeling inisieer en bepaal grootliks weer die aard van die kennende belewinge. In en deur die voltrekking van die pedagogiese verhoudinge moet die kind dus die geleentheid gegee word om tot selfaktualisering van sy moontlikhede te kom, en so as groter wordende kind al meer sy eie identiteit te bevestig.

Waar ervaar onder meer inhou 'n gewilde toetrede tot die werklikheid impliseer dit dat die kind-as-totaliteit doelgerig wil wees en wel as 'n gerig-op-die toekoms. Hierdie gewilde beweeg na, gryp dus terug na die kind se ervarings in die verlede sowel as sy op-weg-wees as 'n willende beweeg na die toekoms. Die aktualisering van die kind se wording via die onderskeie wordingsaktualiseringswyses sal weer bepaal word deur sy ervaringswyses, wilswyses en belewingswyses afhangende van die gunstige of ongunstige verloop van die pedagogiese verhoudinge soos dit tot vergestaltung kom in die pedagogiese verloopstrukture.

In die volgende hoofstuk sal daar oorgegaan word tot 'n besinning oor die gedying van die onderskeie pedagogiese verhoudinge waarin die wordende kind hom bevind.

1. Aangehaal deur Nel, B.F. in; Fundamentele oriëntering in die Psigologiese Pedagogiek, Universiteits-Uitgewers en -Boekhandelaars (Edms) Bpk., Stellenbosch, 1968, bl. 144.
2. Vgl. Oberholzer, C.K. in; Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek, H.A.U.M., Langstraat 58, Kaapstad, 1968, bl. 32-34.
3. Vgl. Landman, W.A., Roos, S.G. en Liebenberg, C.R.; Opvoedkunde en Opvoedingsleer vir Beginners, a.w., Hoofstuk 3.
4. Landman, W.A. en Killian, C.J.G.; Leesboek vir die opvoedkunde student en onderwyser, Juta en Kie., Bepark, Kaapstad, Wynberg, Johannesburg, 1972, bl. 167.
5. Van Niekerk, P.A.; Die problematiese opvoedingsgebeure, Universiteits-Uitgewers en -Boekhandelaars (Edms) Bpk., ter perse, Hoofstuk 4.
6. Vgl. Sonnekus, M.C.H. (red.); Psigopedagogiek - 'n Inleidende oriëntering, a.w., bl. 112 e.v.
7. Van Niekerk, P.A., Nr. 5, Hoofstuk 1.
8. Ibid, Hoofstuk 4.
9. Sonnekus, M.C.H. (red.), a.w., Nr. 6, bl. 42.
10. Ferreira, G.V.; Ervaar as psigopedagogiese kategorie, a.w., bl. 32.
11. Vgl. Thiele, J.W.; Aktualisering van wording by die agterlike kind met verwysing na enkele psigopedagogiese evalueringkriteria, a.w., bl. 32.
12. Vgl. Van Niekerk, P.A.; Aandagfluktuasie as verskynsel by die onderaktualisering van intensionaliteit, met spesiale verwysing na die agterlike kind, a.w., bl. 68.
13. Sonnekus, M.C.H. (red.); a.w., Nr. 6, bl. 35.
14. Oberholzer, C.K.; a.w., Nr. 2, bl. 265.
15. Van Niekerk, P.A., a.w., Nr. 5, Hoofstuk 4.
16. Sonnekus, M.C.H.; Die Leerwêreld van die Kind as Belewenswêreld, a.w., bl. 36.
17. Vgl. Nel, B.F., in; (Sonnekus hoofredakteur) Psychologia Pedagogica Sursum!, Universiteits-Uitgewers en -Boekhandelaars (Edms) Bpk., Stellenbosch-Grahamstad, 1970, bl. 82.

18. Sonnekus, M.C.H., a.w., Nr. 16, bl. 53.
19. Vgl. Van Niekerk, P.A., a.w., Nr. 5, Hoofstuk 4.
20. Nel, B.F., a.w., Nr. 1, bl. 67.
21. Van Niekerk, P.A., a.w., Nr. 5, Hoofstuk 4.
22. Van der Stoep, F.; Didaktiese Grondvorme, Academica-Kaapstad, 1966, bl. 24.
23. Vgl. Roos, S.G. in: Landman, W.A., Roos, S.G. en Liebenberg, C.R.; Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners, Universiteits-Uitgewers en -Boekhandelaars (Edms) Bpk., Stellenbosch-Grahamstad, 1971, bl. 62.
24. Sonnekus, M.C.H. (red.), a.w., Nr. 6, bl. 128.
25. Van der Merwe, A.A.; Aanskou as 'n wyse van intensionaliteitsaktualisering in die beleweniswêreld van die kind, Werkgemeenskap ter bevordering van die Pedagogiek as Wetenskap, Pretoria, 1971, bl. 131.
26. Sonnekus, M.C.H., a.w., Nr. 16, bl. 21.
27. Sonnekus, M.C.H. (red.), a.w., Nr. 6, bl. 130.
28. Van Niekerk, P.A., a.w., Nr. 5, Hoofstuk 4.
29. Sonnekus, M.C.H. (red.), a.w., Nr. 6, bl. 44.
30. Van Niekerk, P.A., a.w., Nr. 12, bl. 75.
31. Van Niekerk, P.A., a.w., Nr. 5, Hoofstuk 4.
32. Ibid, Hoofstuk 4.
33. Ferreira, G.V., a.w., Nr. 10, bl. 72.
34. Vgl. Thiele, J.W. in, a.w., Nr. 11, bl. 36.
35. Ferreira, G.V., a.w., Nr. 10, bl. 74.
36. Sonnekus, M.C.H. (red.), a.w., Nr. 6, bl. 76.
37. Van Niekerk, P.A., a.w., Nr. 12, bl. 64 e.v.
38. Sonnekus, M.C.H., a.w., Nr. 16, bl. 65.
39. Van Niekerk, P.A., a.w., Nr. 12, bl. 86.
40. Ferreira, G.V., a.w., Nr. 10, bl. 78.
41. Sonnekus, M.C.H. (red.), a.w., Nr. 6, bl. 48.
42. Sonnekus, M.C.H., a.w., Nr. 16, bl. 72.

43. Vgl. Ferreira, G.V. in, a.w., Nr. 10, bl. 80.
44. Sonnekus, M.C.H., a.w., Nr. 16, bl. 87.
45. Van der Merwe, A.A., a.w., Nr. 25, bl. 246.
46. Vgl. Viljoen, T.A. in; Die kenrelasie gesien in pedagogiese perspektief, a.w., bl. 45.
47. Vgl. Nel, B.F. in; Pedagogiese verwaarlosing, Opvoedkundige Studies, Nr. 46, Universiteit van Pretoria, 1965, bl. 10.
48. Van Niekerk, P.A., a.w., Nr. 5, Hoofstuk 4.
49. Sonnekus, M.C.H.; Die verhoudingstrukture van die pedagogiese situasie in psigopedagogiese perspektief, a.w., bl. 9.
50. Van Niekerk, P.A., a.w., Nr. 5, Hoofstuk 4.
51. Ibid, Hoofstuk 4.
52. Sonnekus, M.C.H., a.w., Nr. 16, bl. 42.
53. Ferreira, G.V. in; Sonnekus, M.C.H. (red.) ea.; a.w., Nr. 6, bl. 119.
54. Van der Merwe, C.A. in; Sonnekus, M.C.H. (red.) ea., a.w., Nr. 6, bl. 154.

DIE GEDYING VAN DIE ONDERSKEIE PEDAGOGIESE VERHOUDINGE

WAARIN DIE WORDENDE KIND HOM BEVIND

1. INLEIDENDE OPMERKINGE

Om die kind se wording binne die pedagogiese verhoudinge in sy op-weg-wees na volwassenheid, werklik te kan begryp, moet daar na sy aktiwiteite in die leefwêreld as verskynsel gaan kyk word. Omdat menswees met kindwees begin, is dit logies dat wat die pedagogiese verhoudinge betref, hierdie verhoudinge behoort te ontwikkel met die wording van die kind tot dit wat dit behoort te wees by die volwassene. Die aktualisering van die psigiese lewe van die kind binne die pedagogiese verhoudinge kom, soos reeds aangetoon, (vergelyk hoofstuk 1 - 2,3.) tot vergestaltung in word en leer as gelykoorspronklike strukture. Die kind is vir sy wording op opvoeding aangewys en daarom sal 'n mens by 'n besinning oor die gedying van die pedagogiese verhoudinge waarin die wordende kind hom bevind, nie anders kan as om vanuit die pedagogiese situasie die kind te vergesel in sy op-weg-wees na volwassenheid nie. Die volgende vraag wat hom nou aan die ondersoeker opdring is wat is die aard en wese van die gedying van die pedagogiese verhoudinge teen die agtergrond van die kinderlike wording.

2. WORDINGSPEDAGOGIEK

2.1. Inleidend: Gangbare opvattinge oor die "ontwikkeling" van die kind:

Hier sal vervolgens kortliks stilgestaan word by die algemeen populêre opvattinge oor die kind se sogenaamde "ontwikkeling" vanaf geboorte tot volwassenheid. Hierdie gangbare opvattinge oor die "ontwikkeling" van die kind waar verskillende fases deurloop moet word na volwassenheid, moet weer gesien word teen die agtergrond van die naturalistiese grondslag van die gangbare psigologie en veral ontwikkelingsielkunde wat gehuldig word. Nel¹⁾ wys daarop dat hierdie natuurwetenskaplike benaderingswyse van eksperimentering en kwantifisering van die sogenaamde "psigiese funksies" of uiterlike gedragsopenbaringe nooit tot 'n volledige persoonsbeeld van die kind kan lei nie.

Algemene opvattinge oor die kind se sogenaamde ontwikkeling behels onder meer die volgende:

- (i) Die kind se ontwikkeling geskied as 'n biologiese groeiproses wat aan natuurlike wetmatighede gebonde is.
- (ii) Hierdie groei beteken ryping, byvoorbeeld skoolrypheid of sosiale rypheid en dit is weer voorspelbaar, 'n mens sal dus sekere eienskappe koppel aan 'n sekere fase of stadium waardeur die kind gaan.
- (iii) Op grond van hierdie fase-indeling sal 'n mens dan die kind se ontwikkeling kan beoordeel as te stadig of agter sy "fase-genote"; elke fase sal dus bepaalde eienskappe moet vertoon.

In hierdie siening van "ontwikkeling" is die kind se eie aandeel aan sy wording agterweë gelaat; die kind word so sy kindwees as menswees ontnem. Verder word die aandeel van die volwassene se bemoeiing, as opvoeding, met die kind ontken.

Daar kan nie met hierdie opvattinge van die naturalistiese ontwikkelingspsigologie waar die kind enersyds gesien word as produk van groei en rypwording gegrond op biologiese wetmatighede, geteken in fases, en andersyds op grond van die miskening van die aandeel van die volwassene se bemoeiing met die kind, saamgestem word nie. Daar sal vervolgens gepoog word om tot 'n longitudinale skou te kom ten aansien van die wordende kind binne die gedying van die pedagogiese verhoudinge. Die kind se intensionele gerigthede of wyses van uitgaan na die wêreld, is wel verskillend van aard, maar sal as onderskeibare en nie as geskeide gerigthede beskou word.

2.2. 'n Longitudinale skou op die wording van die kind en die betekenis van die gedying van die pedagogiese verhoudinge met betrekking tot die wordingsgang van die kind, vanuit psigopedagogiese perspektief:

Vervolgens sal daar nagegaan word wat die gedying van die pedagogiese verhoudinge soos hulle figureer in die wording van die kind inhou, in sy betekening van sy ouers se begeleiding in die pedagogiese gebeure enersyds, en sy eie aandeel in die toereikende verwerking van die verhoudingstrukture andersyds. In die verdere besinning sal daar nie by besondere ouderdomsgroepe of "lewensfases" stilgestaan word nie, maar sal die klem veel eerder laat val word op hoe die wordende kind stelling inneem in die gedying van die

pedagogiese verhoudinge, in sy op-weg-wees na volwassenheid. Daar moet ook in gedagte gehou word dat die uniekheid van elke kind as persoon, nie uit die oog verloor mag word nie.

2.3. Die Voorskoolse jare:

2.3.1. Die 1 tot 2 jarige Kind:

Die klein kindjie kom as hulpelose liggaamlikheid in die wêreld, maar in wie die grootste en mees gevarieerde kragte as moontlikheid skuil.²⁾ Anders as by die dier wat met bepaalde instinkte en vasgelegde gedragspatrone gebore word, en soms binne enkele ure kan rondbeweeg en homself in 'n mate kan handhaaf, bly die klein kindjie absoluut afhanklik van sy ouers en veral van die liefdevolle versorging van die moeder. Die klein kindjie se ervarings-wêreld en strewes is gedurende die eerste maande uiters beperk en verskraald. Langeveld³⁾ wys egter daarop dat wat hierdie vroegste wording van die kind betref dit veel meer omvat as "voeden en behoeden", wil hierdie kind volwaardig mens word.

Juis vanweë die kind se absolute afhanklikheid van sy ouers, wend die kind hom in sy "oervertroue wat 'n paties-affektiewe in-wees in, of deelname aan die werklikheid is",⁴⁾ na die ouers se liefdevolle versorging as vertroude of Daseinsruimte. By die klein kindjie voltrek die vertroue sig hoofsaaklik op die niveau van die sensopatiese wat oorgaan na patiese vertroue na gelang van die kind se wording. By die klein kindjie staan die liggaamsbeleving dus sterk op die voorgrond, sensopatiese vertroue sal stabiel beleef word deur byvoorbeeld smaakgebaarwordinge tydens voedingstye, tas en velgebaarwordinge soos vertroeteling deur die moeder, liggaamlike versorging en reiniging waardeur die kind dan liggaamlik of lyflik stabiliteit ervaar en beleef aangesien die liggaam die sentrum van alle psigiese lewensakte is. Die kinderlike-in-wees in die wêreld openbaar dit dus as besorgdheid of "Sorgen", waarvan die essensies is die gemoeid raak met, of in aanraking kom, gaan of vaar na, bereik en ondervind.⁵⁾ In hierdie sorgende beweeg-na en wees-by die dinge is daar nou ook sprake van voorbegripsmatige ken as 'n intuitiewe begryping wat weer dui op ken of "Verstehen" (Heidegger). Die klein kindjie ervaar dus deur sy liggaamlike versorging in die omgang met sy ouers stabiliteit of labiliteit, wat die verhoudinge met sy medemens in sy wording, beïnvloed. Die kindjie wat reeds op so 'n jong ouderdom deur die ouers verwaarloos, oorbeskerm of ge-

skok word, se wording word gerem, en sal sy eksploreer as ervarende-en willende-word binne die verhoudingstrukture, verskraald daar uitsien. Langeveld⁶⁾ stel dit ook dat indien die veiligheidsbeleving by die klein kindjie nie toereikend voltrek word nie, daar 'n onsekerheid by die kind ontstaan. Hierdie tekort of onsekerheid kan dan aanleiding gee tot 'n wanverhouding in die kind se Dasein in sy verhoudinge met sy medemens, juis as gevolg van sy onaangename ervarings wat weer sy wil om verhoudinge te stig, kan of sal rem, want die wil is immers inisierend, rigtinggewend en beslissend van aard.⁷⁾

Waar daar by die klein kindjie nog nie van 'n gesagsverhouding as sodanig werklik sprake kan wees nie, wys Nel⁸⁾ op die belangrikheid van gewoontevorming. Gewoontevorming is belangrik omdat dit vir die kind 'n voorbeeld stel van ordelikheid, en "leer" die klein kindjie reeds op 'n vroeë ouderdom wat van hom verwag word.

Wanneer die kind die ouderdom van ongeveer 'n jaar bereik, sien ons dat hy sy nabye ruimte of omgewing al meer eksploreer en verower deur kruip en loop. Allport⁹⁾ wys daarop dat waar daar aanvanklik geen skeiding vir die kind tussen hom (sy liggaam) en sy omwêreld bestaan nie, hy nou al meer onderskeidend sy omwêreld betree. 'n Ander belangrike wordingsgebeure naamlik taalverwerwing lei die kind nou al meer, die vir hom onbekende en vreemde wêreld, binne. "Die identifisering van die taal in al sy voorstadia en die uiteindelijke ontdekking van taal is seker die betekenisvolste aanduiding van die menslikheid van die kind, van sy eksistensie en van sy persoonwees" aldus Nel.¹⁰⁾ Op die dieper betekenis wat taal en taalverwerwing inhou, word nie hier ingegaan nie. Langeveld¹¹⁾ wys daarop dat taalverwerwing gesien moet word as moontlikheid om met die medemens in kommunikasie of in gemeenskap te tree op 'n veel meer gedifferensieerde wyse as op die konkrete handeling, byvoorbeeld kwaai gesigsuitdrukkinge of 'n goedkeurende glimlag. In die voortaalperiode is die kind dus in-ope-kommunikasie met die wêreld, die omringende wêreld rig byvoorbeeld 'n appél tot die jong kind en hy antwoord deur een of ander vorm van kinderlike ekspressie. Sonnekus¹²⁾ wys nou daarop dat deur die ontdekking van die taal daar 'n groter konstantheid en stabiliteit in die kinderwêreld kom waardeur die opestaan tot die wêreld verander na 'n meer objektiewe geslotenheid. Deur die taalontdekking en taalkommunikasie kom die kind ook al meer tot 'n gedistansieerde stellingname op meer abstrakte

niveau. Die taal word dus ook nou kommunikasie en ekspressiemiddel waardeur die kind in affektiewe dialoog en verhouding tot die wêreld van sy medemens kan toetree. Die kind het nou gekom vanaf liggaamlike eksplorasië van wêreld en medemens via sensoriese ervaringswyses soos tas, gryp, reik, voel ensameer tot 'n meer gnosties-kognitiewe niveau, wat deur sy taalverwerwing moontlik gemaak is. Die kind behoort dus vanweë sy wording aan die een kant en sy ervarende eksplorasië van leefwêreld andersyds, selfaktualiserend sy ervaringsniveau vanaf 'n a-konseptuele niveau tot 'n konseptuele niveau te verhef, en so telkens sy wording binne die pedagogiese verhoudinge op 'n hoër niveau verwerklik. Omdat die kind steeds graag self-iemand-wil-wees en wil word, laat die wil, op grond van sy doelstellende, rigtinggewende en beslissende aard, die kind telkens toetree tot sy omringende wêreld as 'n mee-gaan doen as antwoord op die appél wat van die leefwêreld uitgaan. Die taalverwerwing stel dus die kind in staat om tot nuwere personale verhoudinge met die medemens te kom. Die kinderlike belewing sal stabiel moet wees aangesien 'n stabiele paties-affektiewe preformisties is vir die ordening van die gnosties-kognitiewe. Die kind sal nou al meer die sprong vanaf die gewaarword na die waarneem, soos dit is in die pedagogiese verhoudinge, moet kan neem.

Die kindervraag as kinderlike sinswyse wat dit ook via die taal openbaar, is van groot belang vir die gedying van die pedagogiese verhoudinge in die wording van die kind. Erwin Straus¹³⁾ wys daarop dat die vraagakt of handeling 'n oerverskynsel is wat met menswees gegee is. Die kindervraag openbaar dit verder in twee vorme; naamlik die vraag na die "wat" en die vraag na die "waarom". Dit is juis deur hierdie bevraging aan sy ouers en die antwoorde wat hulle aan hom verstrek, dat die kind steeds 'n meer volledige beeld verkry oor hoe hy behoort op te tree in sy verhouding tot sy medemens.¹⁴⁾ Die kind vra dus vrae omdat hy as mens ook self bevraagde is, en deur sy bevraging verkry die (mens) kind ook meer kennis aangaande die onbekende vir hom. Die kind vra omdat hy wil weet, en deur hierdie wil weet word sy ervaring as kennis van die werklikheid verbreed. Andersyds word die sterk patiese karakter van die kind se beleefde ervarings via die verhouding met sy opvoeders in die taal as objektiverende woord deurbreek, en word dit mededeelsaam aan sy medemens.¹⁵⁾ Die kindervraag is dus intensioneel van aard, en 'n soeke na die wat, as 'n transending tot die vlak van die gnostiese gebou op stabiliteit in die paties-affektiewe.

2.3.2. Die Kleuterjare:

Soos reeds gestel, is die kind as Dasein ook Mitsein, die kind is dus wêreldbetrokkene, en dit is juis deur sy liggaamlikheid dat die jong kind die dinge en die ander ontmoet in sy eksplorاسie van sy wêreld. Enersyds betree die kind affektief-kennend sy wêreld, maar andersyds rig die wêreld 'n appél tot die kind. Faure¹⁶⁾ wys daarop dat die jong kind se spel by uitstek as kommunikasiemiddel dien met die werklikheid, en vorm dit die belangrikste komponent van sy dialoog met sy wêreld, juis omdat die jong kind nog oor onvoldoende taal beskik as kommunikasiemiddel. Vir Langeveld¹⁷⁾ is spel "de meest wezenlijke bezigheid van het veilige kind met een wereld, de alles nog kan blijken zijn". Deur die kind se spel is hy steeds besig om vir hom nuwe horisonne oop te stel en sy "wêreldsiening" te verbreed. In die spelsituasie sien 'n mens dan ook dat die kinders speel asof hulle "grootmense" is, die een is byvoorbeeld die "ma" en tree dan op teenoor die "kinders" soos die eie moeder dit doen. Deur die spel is die kind dus steeds besig om hom te oefen in die verhoudinge met die ander soos hy dink dit behoort te wees. Indien die kind op grond van angs-en onveiligheidsbelewinge nie die paties-affektiewe kan deurbreek nie, sal hy nie tot 'n gnostiese stellingname in sy spel kan kom nie, en kan dit weer lei tot ontoereikende verwerkliking van die verhoudingstrukture by so 'n kind.

Uit die voorgaande kort uiteensetting is dit duidelik dat die kind vanaf die vroegste wyse van leer ken (langs die weg van psigiese lewensaktualiseringswyses soos gewaarword en waarneem) kom tot 'n geleidelike leer ken van die wêreld soos dit is. Deur sy beweginge, bekykinge en hantering van dinge, deur taalverwerwing in sy omgang met die ander, leer die kind hoe om op te tree teenoor die dinge en sy medemens. Wat die kind se wording aanbetref, is daar dus sprake van die besondere niveau van die verwerklikte steungewing deur die volwassene en andersyds die selfgeaktualiseerde wording wat die kind bereik het.

Waar dit in hierdie hoofstuk meer bepaald gaan om die toereikende verwerkliking van die pedagogiese verhoudinge in die wording van die kind, sal daar nou meer bepaald aandag gegee word aan die steeds wyerkringende sosiale verhoudinge van die kind, wat veral na die tweede lewensjaar duideliker na vore kom. Langeveld¹⁸⁾ stel dit dan ook in dié lig wanneer hy sê die wat die wêreld wil leer ken

soos dit is, tree al meer 'n wêreld binne wat "wêreld-van-ons-allen-
is". Die kind se omgang met die ander word nou steeds meer uitge-
breid in die sin dat hy met al meer mense in aanraking kom en hom
so al meer in wyerkringende menseverhoudinge bevind. Wanneer die
kind skool toe gaan, betree hy vir hom, 'n onbekende en vreemde wê-
reld. Die kind besef dan heel gou dat daar nou aan hom nuwe en
soms vreemde eise gestel word, as wat by die huis van hom verwag
is. Hy bevind hom nou tussen ander kinders en moet hom ook aan
die gesag van 'n vreemde volwassene, sy onderwyser(es) kan onder-
werp. Die kind se leefwêreld word dus nou al meer uitgebreid.
Die paties-affektiewe lewe van die kind moet dus stabiel wees, ge-
bou op 'n stabiele vertrouensverhouding tuis sowel as met sy onder-
wyser, om hierdie nuwe wêreld van hom sinvol te kan eksploreer.

2.3.3. Die Pedagogiese verhoudinge gedurende die Laerskooltydperk:

Allport¹⁹⁾ wys daarop dat wanneer die kind die skoollewe betree,
sy optrede en gedrag grootliks beïnvloed word deur sy ouderdoms-
groep, byvoorbeeld hulle kleredrag, spelreëls wat eerbiedig moet
word en absolute vertrouwe in sy maats en ook met betrekking tot dit
wat hulle doen as die korrekte optrede. Volgens Nel²⁰⁾ is dit dan
ook duidelik dat die wêreldbetrokkenheid van die laerskoolkind 'n
meer doelgerigte en geïntensioneerde betrokkenheid geword het,
waaruit 'n meer geordende betrokkenheid en skeppende konstruktiewi-
teit, voortvloei.

Gedurende hierdie tydperk tree groepspele ook sterk op die voor-
grond. Die kind wil dus in sy omgang met die dinge van die wêreld
graag by en met die ander wees, onder wie die ander kind as die
belangrike medeganger optree. Die kind op hierdie ouderdom is dan
ook lief vir groepspele soos byvoorbeeld "skool-skool" of "kerk-
kerk" en word die intersubjektiewe verhouding tussen kind en kind
tot vergestaltung gebring soos die kind dit belowe en ervaar in
sy verhoudinge met die volwassene.

Daar het nou 'n kwalitatiewe struktuurverandering in die wese van
die kind se vertrouwe ingetree, hy het deur sy eksploreer-as-erva-
rende-, willende-en belowende-word gekom tot die stigting van
steeds nuwe en wyere verhoudinge met sy maats. As vereiste vir hier-
die stigting van nuwe verhoudinge, is 'n gestabiliseerde affektief-
beleefde vertrouwe in sy verhouding tot die ouer onontbeerlik. In
die kind se verhoudinge met die ander sien 'n mens dat die kind hom

al meer losmaak van die ouers en besig is om self iemand te word, juis ook omdat daar 'n verlange-na-self-iemand-wil-wees in sy verhoudinge met die ander, by die kind aanwesig is. Deur sy ervaringe met sy goeie of beste maats teenoor sy slegte maats of "vyande" gebruik die kind hierdie verworwe ervaringskennis waaroor hy beskik as basis vir die stigting van nuwe verhoudinge. Juis omdat daar by die jonger kind ook "ervaringstekorte" ten aansien van sy verhoudinge met die ander sal bestaan, sal hy telkens weer die veiligheid van die geborge en stabiele vertrouensverhouding met sy ouers, opsoek. Die kind sal dan vertel wat met hom gebeur het, en wag op die antwoord van sy ouers en hul mening oor sy optrede en gedraging.

Die verhoudinge waarbinne die kind hom in die leefwêreld bevind, gaan nie net oor maats nie, maar ook sy optrede teenoor "vreemde grootmense" is vir hom 'n gekompliseerde werklikheid. Die kind moet hom ook kan losmaak en distansiërend van sy huislike of bekende verhoudinge stelling inneem, en sal hy in vreemde situasies telkens terugval op die verhoudinge soos hy dit by sy ouers geleer het. Hier dink 'n mens byvoorbeeld aan die kind se verhouding teenoor volwassenes wat hy moet respekteer soos "pa en ma hom geleer het" om te doen. Die kind se ervaring sal dus as oriëntasie vir hom dien om die onbekende tot singewende werklikheid om te stel. Langeveld²¹⁾ praat in die verband van die "sosiale aksieradius" van die kind, wat uitgebrei word. Sonnekus²²⁾ wys daarop dat namate die kind distansiërend, eksplorerend en emansiperend in wording en daarom ook in sy verhoudinge gedy, sal hy self wordend differensieer, en watsy verhoudinge met sy medemens aanbetref tot meer en wyer vergesigte en perspektiewe kom. Die kind sal nou al meer die verhoudinge met sy ouers, onderwysers en maats bevra, daarvoor nadink en dit sinnemend en singewend omstel tot werklikhede vir hom. Dit is juis hierdie distansiëring in die kind se ervaringsgang met sy ervaringskennis wat hom in staat stel om verhoudinge, gedragskodes, waardes en norme te kan bevra en te evalueer. Die wordende kind wat nie kan kom tot afstandneming of objektivering van homself en sy eie subjektiewe toeëiening van verhoudinge waarbinne hy hom bevind nie, het nie geword nie en sit vasgevang in sy eie patiese vooroordele ten aansien van die pedagogiese verhoudinge. Waar die aard van die gevoelslewe grootliks die kwaliteit van die wil bepaal, is dit duidelik dat die gevoelslewe die voltrekking van die kind se verhoudinge met sy medemens

bepaal. Die kind wat nie op 'n bepaalde niveau tot 'n objektiewe stellingname in sy medemenslike verhoudinge kan kom nie, sal dus die pedagogiese verhoudinge nie toereikend kan aktualiseer nie.

Nel²³⁾ wys daarop dat die kind van ongeveer 9 tot 13 jaar (puerale tydperk) al meer op die realiteit of werklikheid soos dit is, ingestel is. Hy wil nou die dinge van die wêreld leer ken en verklaar in terme van oorsaak en gevolg. Die kind is dus saaklik na buite ingestel, soveel so dat hy ook sy medemens vanuit hierdie saaklike oogpunt bekyk. Die gnosties-kognitiewe staan nou sterk op die voorgrond en eksploreer hy sy omwêreld teen die agtergrond van wil-weet en wil-ken. Die gnosties-kognitiewe opvoeding om aan die kind te verduidelik hoe hy met mense moet omgaan, en latere berekeninge oor sy optrede en gedraging teenoor sy medemens, staan nou op die voorgrond. Die kind sal ook nou al meer wil weet waarom hy teenoor sekere mense op sekere wyses moet optree, byvoorbeeld waarom hy nie in die volwassenes se geselskap moet wees nie enso-mer. Juis in hierdie omgang met die ander ervaar die kind bepaalde gedragingswyses, dat hy byvoorbeeld geprys of gestraf word oor sy optrede, op grond waarvan hy homself dan oriënteer rakende sy verhoudinge met sy medemens. In die kind se ervarende-willende-en belewende word in sy kenverhouding teenoor sy medemens, is daar dus nou sprake van uitbreiding van kennis in sy verhouding teenoor die volwassene, maar ook ontplooiing en stabilisering van die paties-affektiewe lewe juis vanweë 'n sekuriteits-gevoel deurdat hy nou weet hoe om teenoor sy medemens op te tree. Die kind moet dus al meer kan kom tot volwaardige self-iemand-wees in sy verhouding tot die ander. Deur sy eie ervarings van intermenslike verhoudinge, maar ook veral deur sy ouers se steungewing, sal die kind vir homself begin uitmaak hoe hy teenoor sy medemens moet optree. Reeds in die emansipasiebeginsel lê dan ook die kind se distansieer-as-ervarende-willende-en belewende word in sy kenverhouding teenoor sy medemens opgesluit. Die kind sal dus nou steeds meer gedistansieerd van sy ouers optree in sy medemensverhoudinge en sal sy optrede ook meer formeel en saaklik van aard as vroeër wees. Gepaard met die "distansiëring" betree die kind ook nou die bereikte verhoudinge in sy leefwêreld by wyse van differensieer, en gaan dit nou nie meer bloot om die verskillende verhoudinge as sodanig nie, maar kom die kind tot diepere en breër perspektiewe ten aansien van hierdie verhoudinge. Deur sy ervaar van die verhoudinge wat tot stand kom in sy omgang met sy medemens as selfak-

tiwiteit, kom die kind tot 'n ek-ontdekking in sy intermenslike verhoudinge wat weer lei tot self-kennis en insig in sy optrede en gedraginge teenoor sy medemens in sy leefwêreld. Die kind sal dus hierdie kennis van die pedagogiese verhoudinge psigiese lewensaktualiserend beteken, en hierdie betekeninge is dus wesenlik gestolde ervaring, wat die basis vorm vir objektiewe besinning deur die kind. Die distansiëring waartoe die kind kom in sy verhoudinge met sy medemens, vorm dus die basis vir objektivering as besinning oor die verhoudinge waarbinne hy hom bevind. Die opvoeder sal egter nog altyd steungewend en simpatiek die kind moet begelei in sy objektivering van die pedagogiese verhoudinge, want sonder voor-sê en voor-doen kan die kind nie sonder meer tot 'n werklike objektiewe stellingname in sy verhoudinge met sy medemens geraak nie.

2.3.4. Die Pedagogiese verhoudinge van die Hoërskoolkind:

Die wordingsgang van die kind in die hoërskool laat hom in besonder ken deur die puberteitsperiode waarin hy hom bevind. In die bespreking van hierdie tydperk sal die fisiese pubertering as sodanig buite rekening gelaat word en die klem laat val word op die psigiese-geestelike wording van die kind, en veral sy konstituering van verhoudinge in sy ervarende-willende-en belewende word. Daar moet egter in gedagte gehou word dat 'n mens nie vasomskrewe reëls van die puberteitsperiode kan neerlê nie, aangesien hierdie beeld verander van puber tot puber en dat geslagsverskille sowel as die bepaalde kultuursituasie waarbinne die puber hom bevind, ook 'n rol speel.²⁴⁾

Die ontdekking van 'n eie innerlike wêreld deur die puber staan nou sterk op die voorgrond. Die uiterlike of liggaamlike prestasies word nou nie meer as absolute maatstaf vir eie waarde beskou nie, maar die puber soek veel eerder die eie waarde in homself in vergelyking met die ander. Perquin²⁵⁾ wys daarop dat die puber nou al meer sy eie lewe begin lewe, die jongmens begin hom al meer losmaak van die huis, wil homself leer ken in vir hom nog onbekende situasies. Die puber begin al meer sy eie beskouinge huldig oor mense en gebeure, en so gaan die puber sy eie weg en hou hom besig met sy eie dinge. Hierdie inkeer tot die self word deur sommige ondersoekers die "krisismoment" van die puberteit genoem. Dit is dan gewoonlik gedurende hierdie tydperk dat die jongmens soms in opstand kom teenoor sy ouers, gesagsinstellinge en sekere waardes. Langeveld²⁶⁾ wys egter daarop dat hierdie selfontdekking

nie noodwendig met krisisse gepaard hoef te gaan nie afhange van omstandighede soos die pedagogiese steungewing wat die puber ontvang het en die gemeenskap waarbinne hy hom bevind. Dat die ontdekking van 'n eie innerlike wêreld gepaard sal gaan met 'n verskeidenheid van affektiewe en sosiale veranderinge, juis omdat die puber sy leefwêreld nou "anders" beleef en ervaar, kan egter nie ontken word nie. Soos reeds in die vorige hoofstuk gestel, is daar by die kind van meet af aan 'n hunkering na gesag en simpatieke gesagsleiding, want dit loop weer uit op die selfstandigwording van die kind. Waterink²⁷⁾ sluit ook hierby aan wanneer hy sê dat die wyse van inskakeling by die gemeenskap aan die een kant en die gevoel by die puber om self-iemand-te-wil-wees andersyds, word bepaal deur die kind se wording vanaf sy eerste lewensjaar. Die gesagsverhouding waarbinne die kind en nou die puber hom bevind, gryp dus terug na sowel die ervaring en beleving van die vertrouensverhouding as die kenverhouding. Die groter-wordende kind sal nou bereid moet wees om gesag te kan aanvaar en is dit juis hierdie ontdekking van 'n eie innerlike wat die kind al meer in staat stel om gesag te kan aanvaar. Die kind moet egter ook emansiperend gesag leer ken en beoefen, dit moet dus van kleins af aan hom voorgehou word en hy moet deur die opvoeder gesteun en gelei word om al meer tot selfgesagsbeoefening oor te gaan. Die kind moet dus van meet af aan deur die opvoeder in vertroue en met begrip aangespreek en voorgesê word. Die volwassene sal egter ook die behoorlikheidseise moet voorleef vir die kind, want so sal die kind aanvaar dat dit wat hy moet doen die regte is omdat dit deel van sy ervaringswêreld geword het. Deur die sekerheid en selfvertroue wat die kind in so 'n stabiele gesagsverhouding verkry, sal hy 'n positiewe waaghouding en gerigtheid openbaar om die gesagsvorm sy eie te wil maak. Op die wyse sal die jeugdige ook besef dat hy 'n selfstandige en unieke mens is, wat nie meer noodwendig van sy ouers afhanklik is nie, veral ten aansien van gesagsbeoefening. Die gesagsbeleving sowel as gesagservaring moet steeds op 'n hoër niveau voltrek word, dit moet dus nie meer gaan om 'n persoon as gesagsfiguur nie, maar om die gehoorsaming van die norm. Die puber sal daarom ook in toenemende mate self gesag wil beoefen teenoor jonger of kleiner gesinslede en ook teenoor sy maats. Die gesagshorison verbreed nou al meer en behoort die puber en adolossent die verskillende vorme van gesag (byvoorbeeld van skool en kerk) te ken en erken. Met die verdieping van insig in waardes gaan ook

gepaard 'n houding van selfkritiek wat daartoe lei dat die kind uit sy ervaring van gesagsbeoefening hom slaafs nie meer by reëls sal neerlê nie, maar begin die jeugdige al meer 'n eie oordeel vorm ten aansien van opvattinge oor sekere waardes en norme van die samelewing. Die puber kom dus ook wat die gesagsverhouding aanbetref tot objektivering-as-ervarende-willende-en belewende-jeugdige, en is hy nou nie net meer 'n waardeskouer en waardebestrewer nie, maar ook 'n waardeverwerkliker.²⁸⁾ Intensionele wil by die jeugdige dui dus op die bevestiging van indentiteit, en juis deur die beoefening van die gesagsverhouding kry die jeugdige geleentheid om vrywillig aan sy eie wording na volwassenheid mee te help. Deur die begrypende optrede van die opvoeder teenoor die jeugdige gedurende hierdie tyd, kan hy 'n vertrouensfiguur vir die jeugdige word, in sy behoefte om hulp en steun. Wedersydse begrip en vertrouwe sal tussen ouer en jeugdige die aanloopplank vorm waardeur die hunkering van die jeugdige om deur ander verstaan te word, juis deur sy ouers verwerklik word as "mense wat my ken en verstaan". Wanneer daar gekom is tot hierdie voor-volwassenheid, begin die selfverantwoordelike self-opvoeding as outonome opvoeding in aanvang neem aldus Landman.²⁹⁾ Die jeugdige moet dus nou kan kom tot 'n keuse in sy lewenspatroon, waardeur die vryheid wat hy verwerf het, ook vryheid tot verantwoordelikheid beteken en dat hy verantwoordelikheid moet kan dra. Die puberteitsperiode met die daaropvolgende adollessensie is dus by uitstek die periode waarin die kind self-iemand word.

3. 'N DOORSIGTELIKE ANALISE VAN DIE VERWERKLIKTE PEDAGOGIESE VERHOUDINGE IN PSIGOPEDAGOGIESE PERSPEKTIEF

3.1. Inleiding:

Vandag word daar deur baie volwassenes na die jeug verwys, en dan opgemerk dat hulle anders is as in die verlede. Hierdie "anders" word dan gewoonlik getipeer as "slegter of swakker" as wat die geval vroeër was. Om die rede word daar na die jeug verwys as die "nuwe generasie" met die gepaardgaande begrip van generasievervreemding tussen ouer en kind. Die volwassene, ook as opvoeder, en die jeugdige leef dus bymekaar verby, ken en vertrou mekaar nie toereikend nie. Waar daar wel sprake van "vervreemding" tussen opvoeder en kind is of ook probleme met jonger kinders veral ten aansien van hul skoolvordering, is die oplossing gewoonlik geleë in

die hervestiging van die pedagogiese verhoudingstrukture. Soos reeds gestel, kan die pedagogiese verhoudingstrukture nie losgedink word van mekaar nie en ook nooit los van die pedagogiese gebeure gesien word nie, aangesien die een sonder die ander nie denkbaar of moontlik is nie.

3.2. Die stabilisering van die vertrouensverhouding as voorwaarde vir die toereikende verwerking van die verhoudingstrukture:

Uit die voorgaande uiteensetting van die vertrouensverhouding (vergelyk hoofstuk 2 - 3.2.) het dit duidelik geword dat die kind hom in alle vertroue na die volwassene wend, terwyl die volwassene die kind moet aanvaar en eerbied vir die waardigheid van die kind moet toon. Die kind moet dus sonder enige voorbehoud aanvaar word soos hy is. Wanneer daar nou 'n vertrouenskonflik ontstaan as gevolg van vooroordele of onbegrip van die ouers se kant af, kan dit daartoe lei dat die kind onseker en onveilig voel, wat weer die kind sal rem in sy eksplorاسie en emansipasie; trouens in sy ganse wording. Ware veiligheidsbeleving kan slegs voltrek word langs die weg van betoonde liefde. Die kind moet dus van meet af aan momente van belangstelling, simpatie, beskerming, gemoedsekerheid en liefdevolle versorging ervaar in die vertrouensverhouding. Die kind moet dus in die ouer iemand hê met of teenoor wie hy deur sy spel en woord sy ideale en ook sy probleme; trouens sy ganse wording, kan deel. Die kind moet hom dus van die begin af met sy ouers kan identifiseer, hy wil dus wees soos die volwassene aan wie hy affektief verbonde is. Die vertrouensverhouding is dus oorewegend 'n paties-affektiewe verhouding maar wat ook komponente van die gnosties-kognitiewe inhoud. Waar die vertroue tussen ouer of opvoeder en kind nie toereikend gerealiseer word nie, sal sodanige belevinge en ervarings ook skadelik deurwerk na die ken-en gesagsverhoudings, aangesien die vertrouensverhouding grootliks die bedding vir die stigting van die ken-sowel as die gesagsverhouding vorm.

3.3. Die stabilisering van die kenverhouding as voorwaarde vir die toereikende verwerking van die verhoudingstrukture:

Wanneer daar 'n gebrekkige begryping van die kind se opvoedingsnood by die ouers bestaan, kan daar nie 'n stabiele verhouding tussen ouer en kind gestig word nie. Dit is soms verbasend om te sien hoeveel maal 'n kind se vertroue geskok word, weens die feit dat die op-

voeder die kind nie verstaan of begryp nie, voordat die kind sy roekelose vertrouwe in sy opvoeder, as die een wat weet, sal verloor. Die kenverhouding impliseer dus dat die kind hom as begrepe moet voel. Die begryping dui dus op die kognitiewe of kennende verhouding, gebou op 'n stabiele vertrouensverhouding. Die kind wat dus nie na wense in sy skoolwerk vorder nie, se probleem is nie noodwendig swak skoolprestasie as sodanig nie, maar juis as gevolg van ontoereikende menseverhoudinge, kan die kind nie kom tot die meer gnostiese of abstrakte niveau van die akademiese vereistes wat aan hom of haar gestel word nie. Dit is soms ook juis hierdie onsekerheidsbelewinge en verskraalde ervarings van die kind wat daartoe lei dat hy nie wil leer op skool nie. Die kind wil ook dus geken word deur sy opvoeders en in sy ganse wording is hy ook voortdurend besig om sy opvoeders te leer ken.

3.4. Die stabilisering van die gesagsverhouding as voorwaarde vir die toereikende verwerking van die verhoudingstrukture:

Gesag is saam met opvoeding gegee en daarom kan net 'n volwassene 'n kind na behore opvoed, want as volwassene met pedagogiese gesag, is hy daartoe in staat. Aan die anderkant beteken die aanvaarding en toe-eiening van gesag deur die kind, die selfstandigwording van die kind, want so maak die kind hom al meer los van sy ouers juis as gevolg van sy wordende onafhanklikheid.

Waar die kind graag self iemand wil word, vorm die vertrouens- en begrypingsverhouding die voorwaarde vir die aanvaarding van gesag. Die aktualisering van die gesagsverhouding gryp dus terug na die vertrouensverhouding sowel as die kenverhouding. Die ontwikkeling van die pedagogiese verhoudingstrukture in die wording van die kind, begin dus by die vertrouensverhouding, gaan deur na die kenverhouding en kulmineer in die gesagsverhouding. Word daar nou gevra na die sinsamehang tussen ervarings-, wils- en belewingsessensies binne die pedagogiese verhoudingstrukture, vorm die ervarings handelinge van toewending tot en bereiking van die werklikheid (die vertrouensverhouding) waar die kind van meet af aan in oervertroue op paties-affektiewe niveau stelling inneem, in sy verhouding met die volwassene. Waar die kind graag self iemand wil word, vorm die vertrouensverhouding die aanloop tot die begryping van die normatiewe en sinbelewinge.

Die sinvolle voltrekking van hierdie drieërlei struktuurverhouding

lei dan eventueel tot die normatiewe sinbelewinge. Die kind moet hom dus al meer kan losmaak van die gesagsfiguur en oorgaan om in toenemende mate op steeds hoër niveau homself aan die gesag (norme) te onderwerp.

Uit die bostaande is dit nou duidelik dat as die vertrouens- en begrypingsverhouding nie toereikend voltrek word nie, daar ook nie sprake van gesagsgehoorsaming kan wees nie.

4. SINTESE

In die voorgaande deurskouinge van hierdie hoofstuk is daar stilgestaan by die gedying van die onderskeie pedagogiese verhoudinge waarin die wordende kind hom bevind. Die belangrikheid van stabiliteit en vastigheid in die kind se ervar-, wil- en beleef-as-word in die onderskeie verhoudinge het opnuut weer na vore getree.

Dit het ook geblyk dat die kind in sy wordingsgang hom algaande tot die wêreld rig as ontdekkende kind. Die ontdekking van die gekompliseerde werklikheid geskied deur selfdifferensiëring, as gerigte wyses van syn, waardeur die kind self sy dialoogvoering met die wêreld en die ander differensieer. Die begeleide aktualisering deur die volwassene, om toe te sien dat die kind op toereikende wyse vergestaltung gee aan sy selfwording binne die onderskeie verhoudinge, is egter steeds aanwesig.

1. Vgl. Nel, B.F.; Antropologiese aanloop tot 'n verantwoordbare Psigologiese Pedagogiek, Universiteits-Uitgewers en -Boekhandelaars (Edms) Bpk., Stellenbosch-Grahamstad, 1967, Hoofstuk 5.
2. Nel, B.F.; Fundamentele Oriëntering in die Psigologiese Pedagogiek, a.w., bl. 170.
3. Langeveld, M.J.; Ontwikkelingspsychologie. Beknopte historiese en systematiese inleiding, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1971, bl. 45.
4. Sonnekus, M.C.H.; Die Verhoudingstrukture van die Pedagogiese Situatie in Psigopedagogiese Perspektief, a.w., bl. 7.
5. Vgl. Ferreira, G.V.; Ervaar as Psigopedagogiese kategorie, a.w., bl. 7.
6. Vgl. Langeveld, M.J.; a.w., bl. 46 e.v.
7. Sonnekus, M.C.H.; Onderwyser Les en Kind: 'n Psigopedagogiese perspektief, a.w., bl. 14.
8. Nel, B.F.; a.w., onder Nr. 2, bl. 172.
9. Allport, G.W.; Pattern and Growth in Personality, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1961, bl. 112 e.v.
10. Vgl. Nel, B.F.; a.w., onder Nr. 2, bl. 176.
11. Langeveld, M.J.; a.w., bl. 59.
12. Stander, G. en Sonnekus, M.C.H.; Inleiding tot die Ortopedagogiek, Universiteit-Uitgewers en -Boekhandelaars (Edms) Bpk., Stellenbosch-Grahamstad, 1967, bl. 56.
13. Vgl. Sonnekus, M.C.H.; Die Leerwêreld van die Kind as Belevenswêreld, a.w., bl. 36.
14. Ibid, bl. 37 e.v.
15. Ferreira, G.V.; a.w., bl. 45.
16. Faure, J.S.M.; Die Pedagogiese Diagnostisering en Behandeling van Gedragsmoeilike Kinders deur middel van Spel, met verwysing na Bepaalde Pedagogiese Kriteria, H.A.U.M. -Boekhandel, Pretoria, 1966, bl. 22.

17. Langeveld, M.J.; a.w., bl. 57.
18. Ibid.
19. Vgl. Allport, G.W.; a.w., bl. 123.
20. Vgl. Nel, B.F.; a.w., onder Nr. 2, bl. 185.
21. Langeveld, M.J.; a.w., bl. 79.
22. Sonnekus, M.C.H. (red.); Psigopedagogiek. 'n Inleidende Oriëntering, a.w., bl. 45.
23. Nel, B.F.; a.w., onder Nr. 2, bl. 197.
24. Ibid.
25. Perquin, N.; Pedagogische psychologie van de middelbare scholier, J.J. Romm en Zonen, Roermond, 1968, bl. 60 e.v.
26. Vgl. Langeveld, M.J.; a.w., bl. 84.
27. Waterink, J.; Puberteit, De psychologie van de jonge mens in de rijpingsjaren, Gebr. Zomer en Kennings Uitgevers, Wageningen, 1962, bl. 80.
28. Nel, B.F.; a.w., onder Nr. 2, bl. 211.
29. Landman, W.A.; Enkele aksiologies-ontologiese momente in die voorvolwassenheidsbeleving. 'n Studie in die wysgerige antropologie, N.G. Kerk-boekhandel, Pretoria, 1970, bl. 129.

ENKELE PSIGOPEDAGOGIESE KRITERIA TER EVALUERING VAN DIE
VERWERKLIKTE PEDAGOGIESE VERHOUDINGE IN DIE WORDING VAN
DIE KIND

1. INLEIDENDE ORIËTERING

Soos reeds aangedui is die kind iemand wat graag self iemand-wil-word, kindwees beteken dan ook die moontlikheid om volwasse te word. Hierdie moontlikheid moet egter geaktualiseer word, ener-syds aan die hand van selfaktualisering en andersyds aan die hand van begeleiding tot selfaktualisering. "Belewe-as-word" is een van die onderskeie wordingswyses aan die hand waarvan die self-aktualisering van word geskied. In hoofstuk 2 - 3.1. is daar gewys op die belangrikheid van stabiliteit in die kind se belewinge aangesien die belewinge in die onderskeie pedagogiese verhoudinge nie slegs die aktualisering van die onderskeie wordingswyses inisieer nie, maar dit ook begelei. Sou hierdie belewinge labiel vertoon, word die kind in sy wording gerem en is hy nie in staat om sy wording telkens op 'n hoër niveau te aktualiseer nie juis omdat hy in sy paties labiele belewinge vasgevang sit. Die aktualisering van die kinderlike wordingsmoontlikhede word deur die beleving gepreformeer en begelei vanaf die senso-patiese tot die patiese, tot die affektiewe en vanaf die senso-gnostiese tot die gnostiese, tot die kognitiewe. Die toereikende aktualisering van die pedagogiese verhoudinge, maar hier veral die vertrouens-verhouding as bedding van stabiele belewinge, gaan grootliks bepaal hoe die struktuur van die kinderlike "belewe-as-word" daar uitsien.

Wat die kind se ervar-as-word aanbetref, beteken dit in die eerste plek dat ervar bydra tot die uitbreiding van die kinderlike leefwêreld, wat weer ten nouste saamhang met die kind se stelling-name teenoor die werklikheid op gnostiese niveau. Deur die kind se ervar word sy leefwêreld vergroot deur die onderskeie leerswyses as ontsluitingswyses. Die voltrekking van die pedagogiese verhoudinge en hier in die besonder die kenverhouding op gnosties-kognitiewe niveau, help dus die kind om sy omwêreld as leefwêreld tot die maksimum te ervar, en so te leer ken. Die wordende kind

moet daarom in staat gestel word om voldoende ervaringsgeleentheid vanuit 'n stabiele kenverhouding op te doen om so sy eie leefwêreldbetrokkenheid op 'n sinvolle wyse uit te brei.

Waar die kind self iemand wil wees en behoort te word, word die idee van volwassenheid by uitstek in die vroeëre jare van die wordende kind deur die volwassene-as-opvoeder voorgelewe. Die beeld van volwassenheid wat die kind wil-word is aanvanklik sterk gekoppel aan die opvoeder as gesagsdraer, in die wordende kind se emansipeer behoort die aktualisering van gesag algaande te verskuif vanaf begeleidende gesag deur die opvoeder, na selfaktualisering van die gesagsnorme. Die hedebeeld van die kind oor wat ek nou behoort te wees, behoort ook voortdurend te verander na wat ek eventueel as volwassene moet wees, met ander woorde 'n persoonswaardige volwassenheidsbeeld, met die begryping van die behoortlikheidseise van vryheid tot verantwoordelikheid waaraan die volwassene hom moet onderwerp.

Die toereikende aktualisering van die gesagsverhouding van die kind wat self-iemand-wil-wees gryp dus terug na sowel 'n stabiele vertrouensverhouding as ook 'n toereikende verwerklikte begrypingsverhouding. Deur te let op hoe 'n bepaalde kind se geantisepeerde volwassenheidsbeeld daar uitsien in vergelyking met sy huidige beeld van menswaardigheid, kan daar dan vasgestel word of die kind gerem is in sy wording al dan nie veral ten aansien van sy gehoorsaming van die gesagseise wat aan hom gestel word.

Uit die voorgaande hoofstukke het dit telkens geblyk dat die kinderlike wording via 'n verskeidenheid synswyses voltrek word binne die pedagogiese verhoudinge, enersyds op die inisiatief van die kind self en andersyds deur die begeleiding van die volwassene. Verder is ook daarop gewys dat daar sprake is van 'n niveauverheffing met betrekking tot die vlak waarop die onderskeie verhoudinge tussen die kind en opvoeder voltrek word, in die kind se wordingsgang na volwassenheid.

Waar daar in hoofstuk 1 - 2.4. by enkele pedagogiese kategorieë stilgestaan is, as besondere verwoordinge van die opvoedingswerklikheid, kan hierdie kategorieë weer as maatstawwe geïmplimenter word om die verwerklikingskwaliteit van die betrokke opvoedingsgebeure beoordeelend te deurskou.¹⁾ Pedagogiese kriteria is daarom evalueringsvrae om die toelaatbaarheid of ontoelaatbaarheid van die wyse van voltrekking van die pedagogiese handeling vas te stel.²⁾

Met die oog op die evaluering van die toereikendheid al dan nie van die verwerking van die opvoedingsverhoudinge, soos dit telkens deur die kind beteken word, word daar eers kortliks stilgestaan by 'n bespreking van die sinsamehang tussen die onderskeie opvoedingsverhoudinge.

1.1. Die sinsamehang tussen die pedagogiese verhoudingstrukture vanuit psigopedagogiese perspektief:

Die fundamentele pedagogiese verhoudingstrukture is nie net voorwaarde vir die totstandkoming van die opvoedingsgebeure nie, maar elke verhoudingstruktuur is ook moontlikheidsvoorwaarde vir die daarstelling en verwerking van die ander twee. So is die verwerking van die kenrelasie moontlikheidsvoorwaarde vir die verwerking van die vertrouens- en gesagsrelasies; die vertrouensverhouding vir die ken- en gesagsverhouding; en die gesagsverhouding vir die ken- en vertrouensverhouding.

Sonder wedersydse vertroue tussen volwassene en kind kan daar nie van toereikende pedagogiese steungewing gepraat word nie. Ook moet daar tussen die opvoeders onderling 'n wedersydse vertroue wees anders verval hulle in inkonsekwentheid ten aansien van hul opvoedingstaak. Belangrik is ook die aanvaarding van die kind soos hy is in sy steunbehoewendheid.³⁾ Die gesagsverhouding veronderstel 'n stabiele vertrouensverhouding waartydens die opvoeder en die opvoedeling mekaar, sowel as die gesag van die norm, moet aanvaar. Die opvoeder moet dus enersyds die wordende kind vertrou deur al meer verantwoordelikhede aan hom oor te dra en andersyds moet die kind die opvoeder vertrou om hom te lei in die sake wat hy nog nie selfstandig kan beoordeel nie. Die kind kan nog nie selfstandig uitdrukking gee aan die idee van volwassenheid nie en moet daarom in sy wordingsgang gesteun word deur iemand wat hy ken, en hy ook weet kennis van hom het.⁴⁾ Die opvoeder moet dus kennis dra rakende die wording van die kind en hy moet die kind in sy wordingsgang kan begryp om sodoende te weet hoe hy hierdie kind moet steun ter oorkoming van sy steunbehoewendheid. Verder moet die opvoeder ook weet waarheen lei hy die kind, met ander woorde wat is die eindbestemming van die kind, naamlik volwassenheid in al sy konsekwensies.

Dit gaan dus hier om wat dit vir die kind as psigiese lewensaktualiserende persoon inhou, om as sodanig deel te hê aan toerei-

kende vertrouwe, begryping en gesag in sy verhouding met die volwassene. In 'n stabiele vertrouensverhouding sal die kind veiligheid en sekerheid ervaar en belewe en sal hy hom wil waag in nuwe en vreemde landskappe in sy emansipeer-as-word. Hy ervaar die steungewing en bemoeienis van sy opvoeders as belangstelling in sy wording, en sal hy ook self wil toon dat hy wil doen en word soos hulle dit van hom verwag. Die kind sal dan ook periodiek oorgaan tot distansiëring en differensiëring aangesien sy ervaringskennis vanuit die stabiele verhoudinge met sy opvoeders hom in staat stel om gedragskodes, waardes en norme te bevra en te beoordeel waardeur die sin en betekenis van sy verhoudinge met sy medemens vir hom duideliker word. Die stabiliteit van die parties-affektiewe stel hom in staat om te waag en te ontdek. Deur die begrip wat sy opvoeders vir sy probleme toon en hul hulpverlening, word die kind verseker dat sy ouers hom ken.

In die pedagogiekdenke (respektiewelik psigopedagogiek) gaan dit om die essensiedenke as 'n aan-die-lig-bring van werklike essensies van die voltrekking van die kind-in-opvoeding se psigiese lewe. Hierdie essensies is egter geen geïsoleerde groothede nie, maar staan noodwendig in noue betrekking tot mekaar. Die sin van 'n besondere essensie is onder meer daarin geleë dat dit die verwerkliking van 'n ander essensie of struktuur moontlik maak.⁵⁾ Met betrekking tot die essensies betreffende die kind se voltrekking van sy psigiese lewe-in-opvoeding is dit dan ook noodsaaklik om die kwaliteit van verwerkliking daarvan te evalueer, juis omdat dit die verwerklikingskwaliteit van ander essensies van die kinderlike psigiese lewe ten nouste raak. So byvoorbeeld hou ontoereikende geaktualiseerde affektiewe belewinge, byvoorbeeld in terme van impulsiwiteit, in dat die kind ook nie sy gnostiese psigiese lewensaktualiseringswyses toereikend kan aktualiseer nie.

2. ENKELE PSIGOPEDAGOGIESE KRITERIA TER EVALUERING VAN DIE VOLTREKKING VAN DIE PEDAGOGIESE VERHOUDINGSTRUKTURE TEEN DIE AGTERGROND VAN DIE KINDERLIKE WORDING

2.1. Inleidende Opmerkinge:

In die voorgaande hoofstuk is daar gepoog om aan te toon dat die kinderlike wording via verskillende sinwyses in onderlinge samehang voltrek word binne die pedagogiese verhoudinge wat telkens

op 'n hoër niveau tot aktualisering moet kom. Hierdie aktualisering van die sinvolle voltrekking van die verhoudingstrukture geskied enersyds op die inisiatief van die wordende kind en andersyds deur die begeleiding van die volwassene. Die pedagogiese bereikte ten aansien van die sinvolle voltrekking van die verhoudingstrukture kan dus geëvalueer word in terme van die toereikendheid van die steungewing van die volwassene en die selfaktualisering van die kinderlike wording. Hierdie evaluering geskied dan aan die hand van die wordingskriteria wat verkry word deur die essensies van die kinderlike wording teen die agtergrond van die voltrekte pedagogiese verhoudinge, om te buig in vraagvorme.⁶⁾

2.2. Die evaluering van die pedagogiese verhoudinge in terme van emansipeer-, eksploreer-, distansieer-, differensieer- en objektiveer-as-ervarende-, willende-en belewende-word:

Dit het reeds geblyk dat die kinderlike wording 'n dinamiese aangeleentheid is wat sy aanloop neem vanuit die inisiatief van die kind wat self iemand wil word. Voorts het dit geblyk dat die wording van die kind ook 'n normatiewe aangeleentheid is, en dat die hulp en steun van die volwassene noodsaaklik is vir die sinvolle aktualisering daarvan deur die kind binne die pedagogiese verhoudinge. Die wordende kind beteken voortdurend momenteel nie net die opvoedingsinhoud as sodanig nie; maar telkens ook vanuit sy erwaarde en beleefde vertrouwe wat hy in die volwassene het, en wat die volwassene in hom het; sy erwaarde en beleefde begryping van die volwassene en die volwassene se begryping van hom; en sy erwaarde en beleefde konfrontasie met norme en die volwassene se voorhou daarvan.

Die mate van toereikendheid van die kind se betekening van die verwerkliking van die opvoedingsverhoudinge sal telkens ook die mate van toereikendheid van die wordingsvoltrekking as sodanig medebepaal. Om hierdie rede is dit ook van die grootste belang om die aktualiseringskwaliteit van die onderskeie wordingsaktualiseringsvorme by die kind te bepaal soos dit telkens tydens die onderskeie opvoedingsverhoudinge geskied.

2.2.1. Die evaluering van emansipeer-as-ervarende-, belewende-en willende-word in sinsamehang met die verwerkliking van die pedagogiese verhoudinge:

Die wordende kind se idee van wat volwassenheid inhou is altyd 'n

hede-beeld van wat ek nou behoort te wees, maar tog verander hierdie beeld ook voortdurend by die kind na dit wat hy in die toekoms behoort te wees. Hierdie besondere idee van persoonswaardigheid word hoofsaaklik gevorm in die primêre pedagogiese situasie deur die ouers, maar later ook deur die volwassenes in die sekondêre pedagogiese situasie, deur hul voorbeeld wat hul vir die kind voorhou en voorleef.

Dat 'n stabiele vertrouensverhouding hier absoluut noodsaaklik is, kan nie ontken word nie. Die wordende kind moet onvoorwaardelik in sy kinderlike-waardigheid aanvaar word soos hy is deur die opvoeder. Die volwassene moet die kind as mede-stander en medeganger neem met as doel die begeleiding van die kind na volwaardige volwassenheid. Die kind beleef hom dus vanuit die vertrouensverhouding as volwaardig of minderwaardig. Die evalueringvraag hier is of die kind van meet af aan die patiese momente van veiligheidsbelewing, belewing van gevoelswarmte en liefdevolle versorging ervaar, kortom of die kind se paties-affektiewe wording toereikend geaktualiseer word vanuit die vertrouensverhouding.

Die vraag is of die kind fisies toereikend versorg word, en voel dat hy liefgehe word; of hy voel en ontdek dat hy ook aanvaar word as iemand wat self iemand is. Die vraag is of die kind in die verwerklikte vertrouensverhouding ontdek dat hy self 'n waardige persoon is. Wek die volwassenes vertrou by die kind dan noop die kind se ervaarde en beleefde vertrou by die opvoeders hom om ook sulke volwassenes as hulle te wil word. Dit gaan dus om watter gewaarwordinge beleef die kind in sy omgang met sy ouers. So sal die oorbeskermd kind byvoorbeeld die geleenthede om self iemand te wees grootliks ontnem word aangesien sy ouers hom telkens belet om self dinge te probeer doen, of dat hulle dit vir hom doen sonder dat hy enige sinvolle aandeel daaraan het. So mag die kind byvoorbeeld nie saam met sy maats aan sekere speletjies deelneem nie "want hy sal net seerkry of sy klere vuil mors". Andersins kan die kind deur die ouers se onsimpatieke optrede terug gegooi word op sy labiel paties-affektiewe belewinge wanneer die kind uit sy ouers se optrede leer dat hulle nie tevrede is met wat hy doen nie. Die ouers neem byvoorbeeld 'n wantrouige en vyandige houding in teenoor die kind rakende sy skoolopgaaf, hy kom agter dat hulle hom verkwalik dat hy nie na wense presteer nie en skoolgaan word nou vir hom 'n bedreiging wat hom en sy ouers van

mekaar vervreem. Uit sodanige ongunstige ervarings wat die kind nou ook rem in sy beweging na die ander en die dinge, sal hy ook nie kan kom tot die geantisipeerde selfbeeld van dit wat hy behoort te wees nie.

2.2.2. Die evaluering van eksplorieer as ervarende-, belewende-en willende-word in sinnehang met die verwerking van die pedagogiese verhoudings:

As niveauverheffing beteken wordings ook dialoogverheffing, die kind moet dus telkens 'n groter afsnit van die lewenswerklikheid vir homself deur ontsluiting toeganklik maak. Die kind moet dus nuwe werklikheidsinhoud ontdek, hy moet steeds "nuwe" verhoudings stig, wat inhou dat hy die wêreld moet eksplorieer. Die eerste vraag wat telkens beantwoord moet word, is of die kind der mate veiligheid op grond van die verwerkte vertrouensverhouding ervaar en beleef dat hy bereid voel om dit met die opvoedingsinhoud te waag? Word sy "vaar na" die opvoedingsinhoud in terme van ervaar ondersteun deur 'n besef en 'n gevoel dat hy vertrou word om op geslaagde wyse verhoudings met die vreemde te stig? Preforemeer die ervaarde en beleefde vertrou die kind se wil om dit met die opvoedingsinhoud te wil waag? Word die kind byvoorbeeld in sy aandagtige-in-die-wêreld-wees 'n sodanige vertrou van die kant van sy opvoeders in hom gewaar dat hy ook op grond daarvan genoegsaam in homself vertrou om dan ook attenderend by die opvoedingsinhoud te wil vertoef en toereikend waarnemend, dinkend, voorstelend, fantaserend, memoriserend en aanskouend daarmee om te gaan? Is die kind bereid om met die opvoedingsinhoud gemoeid te raak en gemoeid te bly? Is daar opvoedingsinhoud wat die kind vermy, en waarom? Hoe speel die kind? Waaroor gesels die kind met sy ouers en met sy maats? Onderneem hy self aktiwiteite of moet hy telkens aangesê word om iets te doen?⁷⁾ Misgun die opvoeders dalk die kind die voorreg om aktief deel te neem aan die lewensbedrywighede? Doen die opvoeders en die kind nie dalk te min dinge saam nie? Is die opvoeders nie dalk te afwesig wanneer die kind hulle nodig het nie? Kry die kind nie dalk te min geleentheid om waardering te beleef en te ervaar dat sy moontlikheidsaktualisering waardeur word nie? Kry hy dalk te min geleentheid om sy moontlikhede te oefen en te interpreteer?

2.2.3. Die evaluering van distansieer as ervarende-, willende-en belewende-word in sinsamehang met die verwerking van die pedagogiese verhoudinge:

Waar die kinderlike wording die uitbreiding van die leefwêreld inhou, is dit noodsaaklik dat die kind met steeds meer en groter af-snitte van die werklikheid verhoudinge sal stig. Hiervoor is nodig 'n distansiëring van die bekende en die meer gevoelsmatige verhoudinge, (die bekende verhoudinge met sy ouers byvoorbeeld) om so nuwe verhoudinge te ervaar en dit by sy eie leefwêreld te integreer. Die belangrike vraag hier is, of die kind op grond van die ontdekte vertrouwe van die opvoeders in hom der mate gevoelsmatig gestabiliseer word om ook bereid te voel om tot hoër gevoelsniveaus te distansieer en vanaf die gevoelsmatige tot die gnostiese vlak. Die mate waarin die kind al meer die beeld van volwassenheid leef binne sy verhoudinge met die ander, en voel en weet dat hy ook sodanig deur sy opvoeders geken word, sal juis afhang van die mate van distansieer, omdat die kind nou steeds meer op homself aangewese is in sy verhoudinge met die ander. Belangrik hier is of die kind weet dat die opvoeders hom vertrou om ook toereikend op gnostiese vlak met die opvoedingsinhoud te gaan, of weet hy dat sy opvoeders hom eintlik "ken" as iemand wat tog nie sal kan "verstaan" en kan begryp nie?

Dit is daarom belangrik om te weet in watter mate die kind hom reeds kan distansieer van bepaalde sake rakende die verhoudinge waarin hy hom bevind, vrae wat hier gevra moet word is onder andere: hoe distansieer hy hom van andere; van sy ouers, sy onderwysers, sy maats? Is hy dalk paties-oorspoel en kan hom nie van homself losmaak nie? Kan hy hom toereikend van die saak of inhoud distansieer? Is hy in staat om die gedragkode, waardes en norme te interpreteer en homself krities te beoordeel? Hoe benader hy opdragte, byvoorbeeld sy huiswerk? Hoe benader hy terugslae en probleme wat hy mag ondervind? Hoe gedifferensieer is sy kognitiewe lewe?

'n Betroubare aanduiding van toereikende distansieer binne die pedagogiese verhoudinge sal blyk wanneer dit duidelik is dat die kind begryp waarom hy op bepaalde wyses moet optree en hoe om op te tree.

2.2.4. Die evaluering van differensieer as ervarende-, willende- en belewende-word in sinsamehang met die verwerking van die pedagogiese verhoudinge:

Thiele⁹⁾ wys daarop dat indien die kind in sy wording telkens as waardige persoon emansipeer en kom tot landskapsonthullende eksploreer en afstandsvergroterende distansieer, is dit reeds 'n aanduiding dat hy ook sy persoonsmoontlikhede differensieer, en wel as 'n differensiering van die onderskeie intensionaliteite, en wat as sodanig ook 'n intensionaliteitsaktualiseringsverheffing inhou.

As mens beskik die kind oor bepaalde persoonsmoontlikhede wat langs die weg van differensieer geaktualiseer moet word. Die verhoudinge waarmee die wordende kind in die leefwêreld kennis maak, kom vir hom aanvanklik diffuus voor in vergelyking met sy vry, onbelemmerde en onrealistiese kinderwêreld, en dit is juis deur differensieer dat daar vir die kind al meer orde en sisteem kom. Omdat die kind inderdaad self sy psigiese lewe, as sy persoonsmoontlikhede, moet aktualiseer en dus self moet differensieer tussen die onderskeie psigiese lewensaktualiseringswyses wat telkens prominent moet figureer, is dit voor-die-hand-iggend dat hy in die eerste plek bereid moet voel om hierdie onderskeie moontlikhede optimaal te wil aktualiseer.

Vrae wat telkens hier gevra moet word met betrekking tot die aktuele differensieer is: hoe word die kind gewaar? Hoe neem hy waar? Is die paties-affektiewe stabiel sodat die gnosties-kognitiewe waartoe die kind moet kom in die pedagogiese verhoudinge, toereikend geaktualiseer kan word? Hoe sien die kwaliteit van die kind se differensieer daaruit: gaan hy op konkrete of op abstrakte vlak om met die opvoedingsinhoud? Is hy in staat om van waarneem tot die fyner waarneem oor te gaan en te kom tot probleemontdekking en dink? Wil hy dink en wil hy verstaan? Kry die kind die geleentheid van die kant van sy opvoeders om homself toenemend beter te begryp? Kry hy geleentheid om sy moontlikhede te oefen en te interpreteer?

'n Evaluering van die aktualiseringsniveau van die kind se wordende persoonlikheid dui dus ook op die mate van stabiliteit of labiliteit ten aansien van die affektiewe as gepreformeerde veld vir die toereikende gnostisering, en gryp dus terug na die toereikende voltrekking van 'n stabiele vertrouensverhouding wat moet oorgaan in die begrypingsverhouding.

2.2.5. Die evaluering van objektiveer as ervarende-, willende-en belewende-word in sinsamehang met die verwerking van die pedagogiese verhoudinge:

Soos die kind ouer en groter word moet hy algaande intermenslike verhoudinge ken soos wat dit is, om so sy eie optrede teenoor ander objektief te kan beoordeel. Die kind moet nou al meer in staat wees, juis vanweë toereikende distansieer om 'n objektiewe skou op die verhoudinge te kan werp om dit waar te neem soos dit is. Die ouer kind moet nou in staat kan wees om as "dwaarskyker en denker" die wesenskenmerke of essensies van 'n bepaalde situasie raak te sien en daarvoor standpunt te kan inneem, as outentieke ontsluiting van die leefwêreld en die toevoeging daarvan tot sy eie leefwêreldverhoudinge. Waar die stigting van verhoudinge met jou medemens een van die mees fundamentele handeling by die mens is, juis vanweë jou medemenslike betrokkenheid, is dit belangrik dat die wordende kind al meer in staat moet kan wees om tot verhoudingsbegrypende objektiveer te kan kom.

Dit is daarom belangrik om die kind se standpuntneming ten aansien van die bepaalde verhoudinge waarbinne hy hom bevind, te bevra en na te gaan hoe dit met sy eie lewensopvatting staan; begryp hy bepaalde opgawes, waardes en behoorlikheidseise? Respekteer hy ook ander se gevoelens en standpunte? Probeer hy ook 'n saak insien en herken hy sy eie swakhede? Is 'n kind bereid om 'n saak te deurdink of handel hy te maklik impulsief? Is hy in staat om self tot gesonde oordele te kom?¹⁰⁾

2.2.6. Sintese:

By die bepaling van die kind se pedagogiese bereikte vlak gaan dit om 'n wordingsevaluering in terme van die normatiewe aan die hand van die pedagogiese kriteria ter evaluering van die graad van volwassenheid wat reeds bereik is. Die bepaling van hoe die besondere kind se wording kan wees, geskied dus aan die hand van die "wordingspsigopedagogiese" kriteria wat aan die orde gestel is in die voorgaande gedeelte. Om tot 'n uitspraak te kan kom ten aansien van die toereikendheid al dan nie wat betref die besondere kind se "volwassegewordenheid" binne die onderskeie pedagogiese verhoudinge, moet dit vergelyk word met die niveau wat hy behoort te bereik het. Daar moet dus bepaal word hoe die kind optree en hoe hy behoort op te tree. Van Niekerk¹¹⁾ stel dit dat die beeld van

die kind se wordingsmoontlikhede ook telkens 'n aanduiding gee van die kind se wordingsoptimum op 'n bepaalde tydstip in sy gang na volwassenheid deur dit te evalueer in terme van sy lewenstaak waartoe hy as besondere kind nou met sy besondere moontlikhede geroepe is.

1. Vgl. Landman, W.A., Roos, S.G. en Liebenberg, C.R.; Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners, a.w., bl. 77.
2. Landman, W.A., Kilian, C.J.G. en Roos, S.G.; Denkwyses in die opvoedkunde, a.w., bl. 18.
3. Ibid, bl. 42.
4. Ibid, bl. 62.
5. Vgl. Beukes, J.H. in; Vakkeusegereedheid na standaard sewe, n Studie in Beroepsoriëntering, Pedagogiekstudies, Nr. 77, Universiteit van Pretoria, 1974, bl. 10.
6. Thiele, J.W.; Aktualisering van wording by die agterlike kind met verwysing na enkele psigopedagogiese evaluering-kriteria, a.w., bl. 30.
7. Van Niekerk, P.A.; Die problematiese opvoedingsgebeure, a.w., Hoofstuk 6.
8. Ibid,
9. Thiele, J.W.; a.w., bl. 41.
10. Van Niekerk, P.A.; a.w., Hoofstuk 6.
11. Ibid,

HOOFSTUK V

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN ENKELE AANBEVELINGS

1. INLEIDING

In die voorgaande vier hoofstukke is daar besin oor die verwerking van die pedagogiese verhoudinge in psigopedagogiese perspektief, en gewys op die wording van die kind binne hierdie verhoudinge teen die agtergrond van die kategorieë *ervaar--*, *wil-en beleef-as-word*. Een van die mees fundamentele en betekenisvolle stellings wat oor die mens gemaak kan word is dat hy altyd in 'n bepaalde verhouding staan teenoor iemand (as medemens) of iets. Met hierdie stelling as uitgangspunt is daar gepoog om langs *personologies--antropologies--fenomenologiese* werkswyse, te wys op die wording van die kind binne die onderskeie verhoudingstrukture.

2. 'N KERNAGTIGE SAMEVATTING VAN DIE VERHANDELING

Ter inleiding is in hoofstuk 1 gewys op die opvattinge in die gangbare "Opvoedkundige Sielkunde" oor die ontwikkelingsproses van die kind na volwassenheid, en is die opvattinge dat dit sou plaasvind langs vasomskrewe wette van die hand gewys. Daarna is daar oorgegaan en gewys op die opkoms van die "Fenomenologiese Pedagogiek", en is daar stilgestaan by enkele antropologiese kategorieë. Daar is aangetoon dat die kind *in-die-wêreld* van dinge en mense is en dat hy hom as *mede-syn* altyd in bepaalde verhoudinge bevind binne sy *leefwêreld* omdat die mens *intensionaliteit* is en ook altyd *gerig-op* is. Daar is vervolgens stilgestaan by die verhoudingstrukture (*vertroue-ken* en *gesagsverhouding*) as fundamentele pedagogiese strukture. Daarna is die Psigopedagogiek as wetenskap aan die orde gestel en aangetoon dat dit gaan om 'n oopdekking van die *psigiese lewe* van die kind-*in-opvoeding*, en hoe dit tot openbaring kom deur word en leer as gelykoorspronklikestrukture daarvan. Dit het verder ook duidelik geword dat "word en leer" geaktualiseer word onder andere by wyse van "*ervaar--as-word*", "*wil-as-word*", en "*beleef-as-word*" as essensies, en is daar na die toereikende verwerking van die pedagogiese verhoudinge as voorwaarde vir die toereikende verwerking van bogenoemde essensies, verwys.

In hoofstuk 2 is 'n psigopedagogiese skou op die opvoedingsgebeure gemaak en is daar oorgegaan tot die benoeming van die strukture van die pedagogiese situasie. Daarna is onderskeidelik stilgestaan by die vertrouens-begrypings-en gesagsverhouding teen die agtergrond van die kinderlike wordingsaktualiseringsvorme naamlik: "Emansipeer-as-ervarende-, willende-en belewende-word", "Eksploreer-as-ervarende-, willende-en belewende-word", "Distansieer-as-ervarende-, willende-en belewende-word", "Differensieer-as-ervarende-, willende-en belewende-word" en "Objektiveer-as-ervarende-, willende-en belewende-word", en is daar gewys op die stabiliteit wat aanwesig moet wees in die kinderlike belewinge, en dat die ervaar sowel as die wil in die kinderlike wording binne die pedagogiese verhoudinge afhang van die mate van sinvolle voltrekking van die verhoudinge, om toereikend tot aktualisering te kom. Die toereikende aktualisering van die pedagogiese verhoudinge preformeer dan ook die kind se latere optrede as volwassene in sy mede-mens verhoudinge waarbinne hy hom mag bevind. Hiermee saam is daar ook gelet op die onderskeie belewingsniveaus van die kind binne die pedagogiese verhoudinge.

In hoofstuk 3 is daar stilgestaan by die praktiese implikasies van die verwerkliking van die pedagogiese verhoudinge. Daar is gepoog om 'n psigopedagogiese skou te werp op die gedying van die pedagogiese verhoudinge teen die agtergrond van die kind se wording. Daar is vervolgens stilgestaan by die voorskoolse jare, die kleuterjare, die laerskooltydperk en die hoërskooltydperk. Aan die einde van dié hoofstuk is daar 'n oorsigtelike analise van die verwerklikte pedagogiese verhoudinge in psigopedagogiese perspektief gegee.

In hoofstuk 4 is daar enkele psigopedagogiese kriteria uitgelig ter evaluering van die kinderlike wording binne die verwerklikte pedagogiese verhoudingstrukture en is die volgende psigopedagogiese kriteria aan die orde gestel.

- (i) Emansipeer vanuit die pedagogiese verhoudinge as aktualisering van "beleef-, ervaar-en wil-as-word".
- (ii) Eksploreer vanuit die pedagogiese verhoudinge as toereikende aktualisering van "ervaar-, wil-en beleef-as-word".
- (iii) Distansieer vanuit die pedagogiese verhoudinge as toereikende aktualisering van "ervaar-wil-en beleef-as-word".

- (iv) Differensieer vanuit die pedagogiese verhoudinge as toereikende aktualisering van "ervaar-, wil-en beleef-as-word".
- (v) Objektiveer as toenemende aktualisering van "ervaar-, wil-en beleef-as-word".

3. ENKELE AANBEVELINGS VOORTVLOEIEND UIT DIE VERHANDELING

Waar daar vandag deur baie volwassenes na die jeug verwys word as opstandig, onverstaanbaar en "anders" as vroeër jare, kan baie van hierdie verwyte seker met reg terug gevoer word na ontoereikend verwerklakte pedagogiese verhoudinge. Ouers en onderwysers verstaan nie altyd genoegsaam die kinders nie, en juis daarom gaan skaar baie kinders hulle by groepe en identifiseer hulle met jeugfigure wat nie die opvoeders se goedkeuring wegdra nie.

Aan die ander kant word daar in die huidige tyd al meer klem geleë op goeie en gesonde menseverhoudinge binne ons heterogene samelewing. Slegs wanneer daar 'n sinvolle verloop van die verhoudingstrukture as fundamentele pedagogiese strukture is, sal daar beter wedersydse begrip tussen ouer en kind wees en sal elke mens weet uit die gunstige ervarings van sy opvoeding hoe om op 'n volwasse en menswaardige wyse teenoor sy medemens op te tree.

Uit die voorgaande hoofstukke het dit duidelik geword dat die opvoedingsgebeure, en hier in die besonder die aktualisering van die verhoudingstrukture, stabiel en gunstig moet verloop om so die wordende kind te lei en op te voed om as volwassene eendag in sy verhoudinge met sy medemens 'n gesonde balans te kan handhaaf tussen "selfliefde" en naasteliefde.

Wanneer daar gevra word na die herkenning en ook uitkenning van die problematiese opvoedingsgebeure en nou meer bepaald die misloping van die pedagogiese verhoudinge, word die terrein van die Ortopedagogiek betree. Waar die persoonswording as volwassewording enersyds van die kant van die kind 'n aktiewe uitgaan tot die opvoedingswêreld verg, en andersyds 'n aktiewe begeleiding van die kant van die volwassene inhou, kan die goeie gang van die opvoeding op een of ander wyse versteur word deurdat byvoorbeeld die volwassene, of die kind, of albei ontoereikend mag deelneem aan die gebeure in die opvoedingsruimte waarin hulle hul bevind. 'n Ideale opvoedingsklimaat bestaan egter ook nie, op grond van die feit dat ons mense met ons tekortkominge in 'n onvolmaakte wêreld lewe.

Sodra daar sprake is van versteurde verhoudinge tussen opvoeder en kind, is daar ook sprake van ontoereikende verwerking van die opvoedingsgebeure en daarom ook van die kinderlike psigiese lewe, en het ons te doen met 'n problematiese opvoedingsgesitueerdheid, wat beteken dat die toereikende verwerking van die fundamentele pedagogiese strukture in gevaar is.

Dit is duidelik dat dit nou die taak en verantwoordelikheid van die opvoeder as volwassene is om die kind te help en te steun in sy opvoedingsnood. Deur 'n vertrouensverhouding te skep waarin opvoeder en kind mekaar kan ontmoet en kan deelneem aan die innerlike en die wêreld van die ander, kan die kind simpatiek begelei word uit die problematiese opvoedingsgesitueerdheid waarbinne hy hom bevind. Hierdie ontmoetingsverhouding binne die opvoedingsituasie is egter uit hoofde van die opvoeder se meerdere sedelike volwassenheid 'n gesagsverhouding, waardeur die kind as volwassende binne sy besondere situasie, op weg na verantwoordelike selfbepaling op simpatieke gesagswyse deur die volwassene begelei moet word.

Die onderwyser(es) moet daarom ook in staat kan wees om te kan leiding gee wanneer een van die pedagogiese verhoudinge skeef loop of labiel vertoon, want in die sekondêre opvoedingsituasie is hy by uitstek verantwoordelik vir die opvoeding van die kind. Die onderwyser moet daarom poog om die kind te ken, en ook begrip te hê vir die optrede van die kind want hy is as opvoeder verantwoordelik daarvoor om toe te sien dat elke kind pedagogies gesteun word tot optimale verwerking van sy moontlikhede. Deur die stabilisering van die pedagogiese verhoudinge ook in die skoolsituasie, kan die onderwyser die nodige leiding en steungewing aan die kind gee om te word wat hy behoort te wees as volwaardige volwassene.

BIBLIOGRAFIE

- Allport, G.W. : Pattern and Growth in Personality, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1961.
- Beukes, J.H. : Vakkeusegeregheid na standerd sewe. 'n Studie in Beroepsoriëntering, Pedagogiekstudies Nr. 77, Universiteit van Pretoria, 1974.
- Ferreira, G.V. : Ervaar as Psigopedagogiese Kategorie, Pedagogiekstudies Nr. 74, Universiteit van Pretoria, 1973.
- Faure, J.S.M. : Die Pedagogiese Diagnostisering en Behandeling van Gedragsmoeilike Kinders deur middel van Spel, met verwysing na Bepaalde Pedagogiese Kriteria, H.A.U.M.-Boekhandel, Pretoria, 1966.
- Gous, S.J.L. : Pedagogiese Diagnostisering van Kinders met Leermoeilikhede, H.A.U.M., Kaapstad, 1966.
- Johnson, R.C. en Medinnus, G.R. : Child psychology. Behaviour and development, J. Wiley and Sons, Inc., New York, 1965.
- Landman, W.A. : Enkele aksiologies-ontologiese momente in die voorvolwassenheidsbeleving. 'n Studie in die wysgerige antropologie, N.G. Kerk-boekhandel, 1970.
- Landman, W.A. : Leesboek vir die Christen-Opvoeder, N.G. Kerk-boekhandel, Pretoria, 1972.
- Landman, W.A. en Killian, C.J.G. : Leesboek vir die Opvoedkunde Student en Onderwyser, Juta en Kie. Bpk., Wynberg, Kaap, 1972.
- Landman, W.A., Killian, C.J.G. en Roos, S.G. : Denkwyses in die Opvoedkunde, N.G. Kerk-boekhandel, Pretoria, 1971.
- Landman, W.A. en Gous, S.J. : Inleiding tot die Fundamentele Pedagogiek, Afrikaanse Pers-boekhandel, Johannesburg, 1969.

- Landman, W.A.,
Roos, S.G. en
Liebenberg, C.R.
Langeveld, M.J.
- : Opvoedkunde en Opvoedingsleer vir Beginners, U.U.B., Stellenbosch-Grahamstad, 1971.
- : Ontwikkelingspsychologie. Beknopte historiese inleiding, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1971.
- Langeveld, M.J.
- : Scholen maken mensen. De bijdrage der school tot de vorming van het kind, J. Muusses nv., Purmerend, 1967.
- Lindgren, H.C., Byrne, D.
en Petrinovich, L.
- : Psychology: An introduction to a behavioural science, John Wiley and Sons, Inc., New York, 1961.
- Meyer, A.M.T. en
Nel, B.F.
- : Die wetenskap as ontwerp, Academica, Pretoria-Kaapstad, 1969.
- Nel, B.F.
- : Fundamentele Oriëntering in die Psigologiese Pedagogiek, U.U.B., Stellenbosch, 1968.
- Nel, B.F.
- : Pedagogiese Verwaarlosing, Opvoedkundige Studies, Nr. 46, Universiteit van Pretoria, 1965.
- Nel, B.F.
- : Antropologiese aanloop tot 'n verantwoordbare Psigologiese Pedagogiek, U.U.B., Stellenbosch-Grahamstad, 1967.
- Nel, B.F., Sonnekus, M.C.H.
en Garbers, J.G.
- : Grondslae van die Psigologie, U.U.B., Stellenbosch-Grahamstad, 1965.
- Nel, B.F. en
Esterhuyzen, C.H.
- : Die tekening van die menslike figuur as 'n projeksie-"tegniek", Opvoedkundige Studies, Nr. 22, Universiteit van Pretoria, 1958.
- Nel, B.F.
- : Die ortopedagogiek as wetenskapsgebied van die pedagogiek, in: Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek, Volume 3, Nr. 1, Julie 1969.
- Oberholzer, C.K.
- : Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek, H.A.U.M., Kaapstad, 1968.

- Perquin, N. : Pedagogiese psichologie van de middelbare scholier, J.J. Romen en Zonen, Roermond, 1968.
- Pretorius, J.W.M. : Belewing as moment in die leefwêreld van die kind, 'n Psigologies-Pedagogiese Studie, Pedagogiekstudies, Nr. 67, Universiteit van Pretoria.
- Putter, H.J. : Die ontoereikende verwerking van die opvoedingsgebeure as aanleiding tot te vroeë skoolverlating, Ongepubliseerde M. Ed. -verhandeling, Universiteit van Pretoria, 1973.
- Sonnekus, M.C.H. (hoofred.) : Psychologia Pedagogica Sursum!, Afskeidsbundel, U.U.B., Stellenbosch-Grahamstad, 1970.
- Sonnekus, M.C.H. : Die Leerwêreld van die Kind as Beleweniswêreld, U.U.B., Stellenbosch, 1968.
- Sonnekus, M.C.H. : Die Verhoudingstrukture van die Pedagogiese Situatie in Psigopedagogiese Perspektief, Publikasies van die Universiteit van Pretoria, Nuwe Reeks, Nr. 59, Pretoria, 1971.
- Sonnekus, M.C.H. : Onderwyser les en kind: 'n Psigopedagogiese perspektief, U.U.B., Stellenbosch-Grahamstad, 1975.
- Sonnekus, M.C.H., Van Niekerk, P.A., Ferreira, G., Van der Merwe, C.A. en Botha, T.R. : Psigopedagogiek. 'n Inleidende Oriëntering, U.U.B., Stellenbosch-Grahamstad, 1973.
- Sonnekus, M.C.H., Nel, B.F., Kotze, J.M.A., Pretorius, J.W.M., du Toit, A.S. en Wentzel, J.A.T. : Die Leermoeilike Kind, U.U.B., Stellenbosch-Grahamstad, 1971.
- Sonnekus, M.C.H. : Die vraagstuk van "remediërende" onderwys as ortopedagogiese aangeleentheid, in: Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek, Volume 3, Nr. 1, Julie 1969.

- Stander, G. en
Sonnekus, M.C.H.
- Thiele, J.W.
- Van der Merwe, A.A.
- Van der Stoep, F.
- Van der Stoep, F. en
Van der Stoep, O.A.
- Van der Stoep, F. e.a.
- Van Gelder, L.
- Van Gelder, L.
- Van Niekerk, P.A.
- Van Niekerk, P.A.
- Vedder, R.
- : Inleiding tot die Ortopedagogiek, U.U.B., Stellenbosch-Grahamstad, 1967.
- : Aktualisering van wording by die agterlike kind met verwysing na enkele psigopedagogiese evalueringskriteria, Ongepubliseerde M.Ed. -verhandeling, Universiteit van Pretoria, 1972.
- : Aanskou as wyse van intensionaliteitsaktualisering in die beleweniswêreld van die kind, Werkgemeenskap ter bevordering van die Pedagogiek as Wetenskap, Universiteit van Pretoria, 1971.
- : Didaktiese Grondvorme, Academica, Pretoria, 1969.
- : Didaktiese Oriëntasie, Academica, Pretoria-Kaapstad, 1963.
- : Die Lesstruktuur, McCraw-Hill Boekmaatskappy, Johannesburg, 1973.
- : Ontsporing en Correctie: Een inleiding tot de Schoolpsychologie, J.B. Wolters, Groningen, 1964.
- : Een oriëntatie in de Ortopedagogiek, Ortopedagogische Geschriften, J.B. Wolters, Groningen, 1962.
- : Aandagfluktuasie as verskynsel by die onderaktualisering van intensionaliteit, met spesiale verwysing na die agterlike kind, Werkgemeenskap ter bevordering van die Pedagogiek as Wetenskap, Universiteit van Pretoria, 1971.
- : Die problematiese opvoedingsgebeure, ter perse.
- : Kinderen met leer en gedragsmoelijkheden, J.B. Wolters, Groningen, 1964.

- Viljoen, T.A. : Die kenrelasie gesien in pedagogiese perspektief, J.L. van Schaik, Pretoria, 1969.
- Vliegenthart, W.E. : Algemene Orthopedagogiek, Een poging tot plaatsbepaling binnen de opvoedingswetenschap, Wolters-Noordhof, Groningen, 1970.
- Waterink, J. : Puberteit, De psychologie van de jonge mens in de rijpingsjaren, Gebr. Zomer en Kennings Uitgevers, Wageningen, 1962.

SAMEVATTING VAN VERHANDELING

'N PSIGOPEDAGOGIESE PERSPEKTIEF OP DIE VERWERKLING
VAN DIE PEDAGOGIESE VERHOUDINGE

deur

Petrus Ignatius Steyn

LEIER: PROF. P.A. VAN NIEKERK.

DEPARTEMENT: PSIGOPEDAGOGIEK.

GRAAD: M.Ed.

Een van die mees fundamentele en betekenisvolle stellings wat oor die mens gemaak kan word, is dat die mens hom altyd in 'n bepaalde verhouding bevind teenoor sy medemens en die dinge in sy leefwêreld. Met hierdie stelling as uitgangspunt is daar gepoog om langs persoonologies-antropologies-fenomenologiese werkswyse te besin oor die verwerking van die pedagogiese verhoudinge in psigopedagogiese perspektief, en te wys op die wording van die kind binne hierdie verhoudinge teen die agtergrond van die kategorieë ervaar-, wil-en belewe-as-word.

Die kind is mens in-die-wêreld van dinge en mense, en as medesyn bevind hy hom in bepaalde verhoudinge omdat die mens intensio-naliteit is en ook altyd gerig-op is. In die Psigopedagogiek gaan dit om 'n oopdekking van die psigiese lewe van die kind in opvoeding, en kom dit tot openbaring deur word en leer, as gelykoespronklike strukture daarvan. Dit het verder duidelik geword dat "word en leer" geaktualiseer word onder andere by wyse van "ervaar-as-word", "wil-as-word" en "beleef-as-word", en is daar na die toereikende verwerking van die pedagogiese verhoudinge (vertroue, ken en gesag) as voorwaarde vir die toereikende verwerking van bogenoemde essensies, verwys.

Vervolgens is daar 'n psigopedagogiese skou op die opvoedingsgebeure gemaak en is daar oorgegaan tot 'n benoeming van die strukture van die pedagogiese situasie. Daar is stil gestaan by die vertrouens-begrypings-en gesagsverhouding teen die agtergrond van die kinderlike wordingsaktualiseringsvorme naamlik: "Emansipeer-as-erva-

rende-, willende-en belewende-word", "Eksploreer-as-ervarende-, willende-en belewende-word", "Distansieer-as-ervarende-, willende-en belewende-word", "Differensieer-as-ervarende-, willende-en belewende-word" en "Objektiveer-as-ervarende-, willende-en belewende-word", en is daar gewys op die stabiliteit wat aanwesig moet wees in die kinderlike belewinge, en dat die erfaar sowel as die wil in die kinderlike wording binne die pedagogiese verhoudinge afhang van die mate van sinvolle voltrekking van die verhoudinge, om toereikend tot aktualisering te kom. Die toereikende aktualisering van die pedagogiese verhoudinge preformeer dan ook die kind se latere optrede as volwassene in sy medemens verhoudinge waarbinne hy hom mag bevind.

Daar is dan ook gepoog om 'n psigopedagogiese skou te werp op die gedying van die onderskeie pedagogiese verhoudinge waarbinne die kind hom bevind, teen die agtergrond van sy wording, en is daar stilgestaan by die voorskoolse jare, die laerskooltydperk en die hoërskooltydperk.

Hierna is daar enkele psigopedagogiese kriteria ter evaluering van die kinderlike wording binne die verwerklikte pedagogiese verhoudingstrukture, aan die orde gestel. Die verhandeling is afgesluit deur enkele opmerkings te maak oor die herkenning van die misloping van die pedagogiese verhoudinge en die beplande regstelling daarvan.

SUMMARY OF THESIS

A PSYCHOPEDAGOGICAL PERSPECTIVE OF THE REALIZATION OF PEDAGOGICAL RELATIONSHIPS

by

Petrus Ignatius Steyn

PROMOTER: PROF. P.A. VAN NIEKERK.

DEPARTMENT: PSYCO-PEDAGOGICS.

DEGREE: M.Ed.

One of the most fundamental and meaningful statements that can be made about the human being, is that man is always in a certain relationship towards his fellow-man and the objects in his living-environment. With this statement as vantage-point it has been attempted to study the realization of the pedagogical relationships in psychopedagogical perspective and to analyse the becoming of the child within these relationships, against the background of the categories experiencing-willing-experience as becoming.

The child is a person-in-the-world of objects and people, and as fellow-being he finds himself in certain relationships, because man is intentional and ever involved. Psycho-pedagogics deals with the discovering of the psychological life of the child in education and also reveals becoming and learning as its equal basic structures. It has furthermore become clear that "becoming and learning" are actualised, inter alia, by means of "learning-as-becoming" and "experiencing-as-becoming" and exist as pre-requisite for the adequate realization of pedagogical relationships (trust, knowledge and authority).

Furthermore, a psychopedagogical analysis has been made of educational procedures and subsequently the structures of the pedagogical situation has been dealt with. Special attention was given to the trust-understanding and authority relationships against the background of the child's becoming-actualising-forms, namely: "Emancipating as experiencing-willing and living-becoming", "Exploring-as-experiencing, willing and living-becoming", "Distantia-

ting-as-experiencing, willing-and living-becoming", "Differentiating-as-experiencing, willing-and living-becoming" and "Objectivating-as-experiencing, willing-and living-becoming".

Mention was made of the stability which must be present in the child's experience world, and that experience as well as the will in the child's becoming within pedagogical relationships, depend on the degree of rational execution of these relationships, in order to reach adequate actualisation. The adequate actualisation of the pedagogical relationships pre-shapes the child's later actions as adult in his relationship towards his fellow-man.

It was also been attempted to consider pedagogically the development of the various pedagogical relationships in which the child finds himself against the background of his becoming, with particular emphasis on the pre-school years, the primary school phase and the secondary school phase.

Subsequently certain psychopedagogical criteria for the evaluation of the child's becoming within the realized pedagogical relationship-structures were elucidated. The thesis concludes with various remarks regarding the recognition of deviation from pedagogical relationships and suggested remedial steps.