

HOOFSTUK 3

DIE WORDING VAN DIE OUTISTIESE KIND-IN-OPVOEDING

3.1 WAT IS WORDING?

3.1.1 Inleidende oriëntering

Antropologies beskou, bewoon die mens in teenstelling tot die dier, geen geslote, vaste en voorafbepaalde wêreld nie, maar bevind hom as onvoltooidheid, dog toegerus met gegewe moontlikhede, in 'n ope wêreld waar in hy kultuurbemeesterend vir homself 'n eie leefwêreld moet stig (1 p 45). Hiermee word geïmpliceer dat hy aktief moet meewerk aan die ontplooiing van sy menslike moontlikhede, 'n aangeleentheid wat onteenseglik op die verloop van sy (volwasse)wording dui. Vanweë sy openheid en gerigtheid op die wêreld is die kind van meet af aan aktief besig om sy gegewe moontlikhede te verwerklik, wat impliseer dat hy besig is om te verander. Die feit dat 'n kind verander, word sigbaar in sy optrede, handelinge en gedraginge, dit wil sê in sy wording (2 p 31). Wording, as niveauverheffing, waarmee bedoel word 'n dialoogverheffing of betekenisverheffing in die lewe van die kind (3 p 195) hou in 'n toenemende en voortdurende beweging in die rigting van die volwasse leefwêreld. As normatiewe aangeleentheid is wording, die noodsaaklike verandering wat in die kind se lewe moet intree, dus afgespits op behoorlike volwassewording.

3.1.2 'n Fundamenteel pedagogiese perspektief op kinderlike wording

Vanweë die struktuur van sy psigiese lewe, as gegewe moontlikheid, beskik die kind oor die potensiaal om groot te word en is hy ook in staat om aktief 'n aandeel aan sy wording te neem. Deur self 'n aandeel



aan sy wording te neem openbaar die kind hom as iemand wat self wil leer. Die voltrekking van leer by die kind vorm dus die basis vir sy wording, en verandering as essensie van wording kan nie voltrek word as die kind nie leer nie. Die voltrekking van leer en die wordingsgebeure by 'n kind moet dus as 'n eenheidsgebeure beskou word (4 p 143).

Alhoewel 'n kind self leer en word, is hier egter nie sprake van vanselfsprekende gebeure in die lewe van 'n kind nie. Die kind beskik dus oor die moontlikhede om te verander maar die behoorlike voltrekking daarvan is by uitstek 'n opvoedingsaangeleentheid. Die opvoedbaarheid van die kind is daarin geleë dat die kind kan leer en die opvoedingsverhoudinge tussen volwassene en kind word enersyds gedra deur die volwassene se opvoedende onderrig aan die kind, en andersyds deur die kind se bereidheid om te leer (5 p 33). Onderrig en leer as essensies van die opvoedingsverloop is dus gerig op een doel, naamlik die toenemende wording van die kind op pad na behoorlike volwassenheid. Die opvoeder aanvaar dus verantwoordelikheid om die kind sodanig te begelei dat laasgenoemde volwaardig volwasse sal word en deur sy onderrig stel hy die kind in staat om lerend die volwasse leefwêreld sy eie te maak. Opvoeding (wat ook onderrig impliseer), leer en wording, vertoon dus 'n besondere sinsamenhang wat die volwassewording van 'n kind betref.

Volgens Langeveld (6 p 158) is die mens 'n wese wat opvoed, opgevoed word, op opvoeding aangewys is en hom oopstel vir opvoeding. Omdat die kind opgevoed word, ontvang hy dus steun in sy wording na volwassenheid.

Om enigsins 'n antwoord te kan verskaf op die fundamenteel pedagogiese vraagstelling, hoe die opvoeding daar moet uitsien om die kind in sy wording te steun, kan kortliks genoem word dat die pedagogiese verhouding-, verloop-, doel- en bedrywigheidstrukture



toereikend verwerklik moet word. Hierdie aangeleent-
hede is reeds kernagtig uiteengesit in die eerste hoof-
stuk en word dus nie herhaal nie. Waar dit in die
onderhawige studie om die daarstelling van 'n psigo-
pedagogiekperspektief op die voltrekking van die psigiese
lewe van die outistiese kind-in-opvoeding gaan, is dit
egter sinvol om drie dimensies in die opvoeding, te wete
gevoelsopvoeding (affektiewe opvoeding), kennende opvoed-
ing (kognitiewe opvoeding) en normatiewe opvoeding as
basis te neem vir 'n psigopedagogiese bedinking. In
hul besondere verweefdheid is hierdie drie wyses van
opvoeding onontbeerlik vir die toereikende wording van
die kind en word dit derhalwe breedvoerig bespreek in
hoofstuk 4.

3.2 KINDERLIKE WORDING AS VOLTREKKING VAN PSIGIESE LEWE- IN-OPVOEDING MET BESONDERE VERWYSING NA DIE OUTISTIESE KIND

3.2.1 Algemeen

Daar is reeds op gewys dat 'n kind self 'n aandeel neem
aan sy leer en wording. Hierdie selfaktualisering
van psigies-geestelike moontlikhede (waaronder veral
kognitiewe-, kennende- of verstandsmoontlikhede) word
deur die kind self bepaal. Kinderlike wording is
dus 'n wilsaangeleentheid - dit word deur 'n positiewe,
kragtige wil voortgestu, mede as uitkoms van stabiele
affektiewe belewing. Hierbenowens kan genoem word
dat die kind sy selfaktualisering voltrek deur ervaar,
wil en belewe as aktualiseringswyses van leer en word.

Selfaktualisering kan verder as 'n singewingsaangeleent-
heid bestempel word, met ander woorde, dit wat vir die
kind sinvol is in sy volwassewording, sal hy vir hom-
self toe-eien as sinvolle- of eie gemaakte ervarings-
besit. Ervaringsbesit is weer van wesenlike betekenis
vir 'n kind se toekomstige gedraginge, omdat ervarings-

besit die niveau van sy gedraginge gaan bepaal. Hieruit kan ook afgelei word dat die wyses en niveaus waarop 'n kind hom gedra, tot 'n groot mate sy leer- en wordingstand sal weerspieël.

Selfaktualisering kan egter nie toereikend geskied sonder die pedagogiese begeleiding van die volwassene nie, vandaar die term begeleide selfaktualisering. Hierdie begeleiding kan slegs tot toereikende aktualisering van die psigiese lewe lei, indien die pedagogiese strukture binne die pedagogiese situasie op volwaardige wyse verwerklik word. Aangesien 'n pedagogiese begeleidingsperspektief op die onderhawige problematiek reeds in hoofstuk een uiteengesit is en hoofstuk vier oor die begeleiding van die outistiese kind-in-opvoeding gaan, word hier met 'n paar opmerkinge in genoemde verband volstaan:

Inisiatief as 'n aktiewe deelname van die kind aan sy leer en wording, vestig die aandag meteens op bepaalde essensies in die psigiese lewe van die kind waardeur sy leer en wording voltrek word. Hierdie essensies wat 'n innige samehang vertoon, is ervaar, wil, belewe, ken en gedra. Vervolgens word genoemde vier essensies, ook aktualiseringswyses van die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding genoem, as wordingsessensies met besondere verwysing na die outistiese kind, uiteengesit.

3.2.2 Essensies van die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding as wordingsessensies, met besondere verwysing na die outistiese kind

a Ervaar as wordingsessensie

1 Begripsverheldering

In 'n verkenning van die etimologiese gronde van die woord ervaring is dit opmerklik dat die Duitse woord



"fahren" beteken "om te gaan" of om in "beweging te wees" en in die beweging iets "te bereik" (7 p 42). Die voorvoegsel "er" in ervaar gee die betekenis van iets te "ondergaan". Verder beteken die werkwoord "erfahren" (ervaar) om iets te wete te kom, te leer ken, iets gewaar te word en te ondervind. Dit hou ook die betekenis in dat daar deur selfbetrokkenheid, as persoonlike, inspannende, aktiewe deelname, iets bereik of ontmoet word, waardeur die persoon leer ken wat hy bereik. Bollnow, soos aangehaal deur Sonnekus en Ferreira (8 p 43) stel dit soos volg: "Zur Erfahrung gehört, dass man sie selber, 'am eigenen Leibe' gemacht hat. Erfahrung habe ich nur als meine eigene Erfahrung, und um sie zu gewinnen, muss ich mich selber, um im ursprünglichen Bilde zu bleiben den Mühen der Fahrt unterziehen". Dit blyk dus duidelik dat 'n mens weinig baat by 'n ander se ervaring en dat 'n mens self moet ervaar en deur jou ervaring leer.

Ervaar is dus 'n eg menslike verskynsel in die kind se dialoog met die werklikheid en is as sodanig 'n openbaringswyse van sy oopstaan vir en gerig wees op die werklikheid (intensionaliteit). Ervaar lê ook die kind se stigting van medemenslike verhoudinge, en verhoudinge met dinge, in die lewenswerklikheid ten grondslag.

In navolging van Strasser omskryf Ferreira (9 p 53) kinderlike ervaar soos volg: "Ervaar is 'n oorspronklike kontinue akt van toewending tot (beweeg na) en bereiking van (gemoeid raak met, in lewende kontak staan-, in aanraking wees-) werklikheid, wat tot kennis lei. Dit is dus die noodsaaklike begin van bewuswording (deurstemde wete) van werklikheid; begripsmatige en kategoriale denke (gnosties-kognitiewe) en word beskou as die voortsetting van dieselfde primêre toewending op 'n essensieel hoër niveau. Ervaar verseker die eerste oriëntering van die subjek (mens) in sy om-wêreld en vorm op hoër niveau die grondslag vir 'n begryping van wêreld".

2 Essensies van ervaar

Ervaar word as oorspronklike toewendings- en bereikings=akt in die kinderlike leefwêreld voltrek op drieërlei wyses, te wete deur 'n beweg na, 'n aktiwiteit en 'n bereiking van werklikheid (10 pp 54-62). Hierdie drie essensies is egter geen geïsoleerdhede nie, maar slegs te onderskeie modi waarop ervaar in die kinderlike leefwêreld voltrek word. Deur na die werklikheid te beweeg, bevestig die kind sy intensionaliteit, sy openheid vir en gerig wees op die werklikheid en deur die ervaringsakt is daar sprake dat die geheel van die kind se psigiese lewe in beweging kom. So is die kind van meet af aan deur sy spontane, intensioneelgerigte liggaamlike bewegings, waaronder gryp, reik, tas, proe en kyk, besig om vir hom ervarend wêreld te ontwerp (11 pp 56-57). Die kind gaan egter nie net nie, maar op grond van 'n sinnemende en singewende voorneme, ondergaan hy ook, dit wil sê hy word terselfdertyd deur die omringende werklikheid beïnvloed.

Ervaar impliseer in die tweede plek ook aktiwiteit, aangesien sy wêrelddialoog in essensie spreek van handel, hanteer, skou, ontwerp, ondersoek, verken, dink, leer, keuses maak, ensovoorts. Ervaar het dus sensognostiese en gnosties-kognitiewe momente, soos blyk uit die kind se soeke na sin en sinsamehange en aan die hand waarvan die ervaringshorison telkens verbreed, verdiep en uitgebrei word.

Ervaar hou ook 'n werklike bereiking van werklikheid in. Hierdie eerste of basiese greep (kennismaking) op die werklikheid dien as wegbereider vir 'n strukturerende en begrypende ken daarvan op 'n hoër niveau. Sintuiglike gewaarwordinge as kennismaking op konkrete vlak, ondergaan dus danksy verstandsinspannende aktiwiteit, 'n vervolmaking en op waarnemende, denkende en voorstellende vlak word ervaringskennis bekom.

3 Enkele verbesonderde essensies van ervaar
in psigopedagogiese perspektief

(a) Intendeer

As aktualiseringwyse van intensionaliteit is ervaar 'n geïntendeerde, aktiewe stellingname en 'n "vaar" na die dinge met die oog op 'n eventuele gnosties-kognitiewe greep daarop (Van der Stoep). As 'n aktiewe poging om vertrouwd te raak met die werklikheid, impliseer dit die in beweging kom van verskillende momente in die psigiese lewe van die kind (leerwyses) soos gewaarword, aandag-gee, aanskou, waarneem, dink, ensovoorts. Dit bring mee dat die kind wêreld eksplloreer, hom daarvan kan distansieer, dit objektiveer en eventueel emansipeer (12 p 44).

(b) Oriënteer

In sy kommunikasie met die werklikheid is die kind van meet af aan besig om sy eie deelname aan die werklikheid te bepaal. Om te oriënteer beteken letterlik om jou eie plek te bepaal aan die hand van gegewe bakens, aldus Van der Stoep, soos aangehaal deur Ferreira (13 p 64). Die menslike liggaam vorm die sentrum van oriëntasie in die omgang met die werklikheid en die kind ervaar sy liggaam as sodanig. Begrippe soos "naby, ver, groot, diep, voor, bo, onder, links en regs", word ervaar afhangende van die figuur en posisie van die liggaam in die ruimte. Ook deur 'n liggaamlike gemoeid raak met die dinge, veral via sintuiglik-motoriese ervaringswyses soos tas, gryp, reik, voel en proe, kom die kind tot 'n begrip van "koud, warm, grof of glad, groot of klein, bitter of soet", en oriënteer hom dienoreenkomstig. Sodanige oriëntasie kry egter eers 'n werklike kennende- of kognitiewe inslag sodra die kind taal bemeester, aangesien taal in hierdie opsig middel is tot betekenisgewing, ordening, distansiëring en

objektivering (14 p 44).

(c) Ken

Na sy oorspronklike struktuur is ervaar buite die ken=
moment om nie te bedink nie en is dit geregverdig om
intuïtiewe ken as essensie van ervaar te bestempel
(15 p 66). So lei alle ervaring tot kennis wat varieer
vanaf 'n voorbegripsmatige of intuïtiewe ken, gebou op
'n aanvoeling en vertrouwe dat die dinge is soos dit on=
middellik ervaar word, tot 'n begripsmatige of kogni=
tiewe ken wat berus op waarneem, dink, memoriseer,
ensovoorts (16 p 45). Elke mens, asook kind beskik
oor 'n ryke bron van ervaringskennis, wat struktureel
tekortkominge mag vertoon, maar wat essensieel is in
die uitkenning en beoordeling van nuwe situasies, pro=
bleme, verhoudinge, ensovoorts. Sonder hierdie "voor=
kennis" as voorvereiste vir werklike geldige kennis,
kan 'n greep op die lewenswerklikheid eenvoudig nie
verkry word nie (17 p 68).

(d) Antisipeer

Ervaar openbaar ook die essensie dat die onmiddellik=
heid van die ervaring oorskry word en dat daar vooruit=
gegryp word na die wesenlike van elke ervaring. So
kan 'n kind danksy sy ervarendheid of ervaringskennis,
sekere aangeleenthede vooruitsien of antisipeer.
Hierdie antisiperingsmoment sal noodwendig voorstel=
en fantasieermomente, dinkmomente en selfs memoriseermom=
ente omsluit (18 p 70). Distansiëring, objektivering
en transendering word dus moontlik. Konkreet kan dit
as volg geïllustreer word: 'n mens beweert byvoorbeeld
dat 'n huis gesien word, terwyl slegs die voorkant per
geleentheid waargeneem kan word. Die agterkant
as die ongesiene gedeelte van die huis word in hierdie
waarneming medeveronderstel (19 p 45).



4 Die betekenisvolheid van ervaar vir kinderlike wording

Volgens Ferreira (20 pp 54 -55) roep ervaar inderwaarheid die kinderlike beleweniswêreld, as horison van bekendhede en vertrouwdhede, in aansyn via sin- en betekenisgewing. Leefwêreldstrukture (Heidegger) word dus omstel tot eie betekeniswêreld en sodoende word die diffuusheid van die wêreld opgehef, en stig die kind 'n vertroude wêreld, synde 'n met sinbeklede persoonlike beleweniswêreld. Ervaringswêreld word dus eie beleweniswêreld deur 'n eie unieke betekenisgewende stellingname. Via die ervaringsakt word 'n landskap dus afgegrens en vir die self verlewendig op 'n eg persoonlike wyse.

Ervaar is vir die kind van kardinale belang omdat dit die bodem vorm vir alle leer en 'n voltrekkingswyse van leer en wording verteenwoordig. Leeraktiwiteite het verder as uitkoms 'n meerdere ervarendheid en 'n ervaring wat sonder leerkonsekwensies bly, dit wil sê waaruit niks geleer word nie, kan nie as ervaring gekwalifiseer word nie (21 p 47).

Ervaring het ook 'n besondere vormende waarde vir die kind, omdat hyself as persoon daardeur verander word, soos geopenbaar in sy gedraginge en op grond waarvan sy gewondenheid geëvalueer word. Linschoten, soos aangehaal deur Sonnekus en Ferreira (22 p 47) berig hieroor soos volg: "De ervaring vervormt ons van ogenblik tot ogenblik, de ervaring verandert ons, en daarmee de ervaring van de dingen. Wie over ervaring beskikt heeft een geschiedenis agter zich die hem anders heeft leren zien, denken, beleven". Deur te ervaar kom die psigiese lewe dus nie net in beweging nie, maar word dit inderdaad voltrek. Meer implisiet gestel: ervaring het as uitkoms 'n meerdere wording of wordingsverheffing by die kind.



Lyflike kontak met die moeder, liggaamlike versorging, koestering, reiniging en voeding van die kind deur die moeder, behoort tot die mees oorspronklike ervarings van die kind, en dien as weg vir laasgenoemde se affektiewe vorming, as aangeleentheid van wording. Opvoeding impliseer in hierdie opsig die bied van geleentheid aan die kind om ervaring op te doen en so doende selfaktualiserend sy wording te voltrek. Hierdie situasies wissel vanaf die mees eenvoudige onderrig-situasies in die huis waartydens die kind leer om homself te klee, sindelik te wees, om behoorlik te eet en om hom te gedra, tot meer geformaliseerde onderrig-situasies in die skool. Ervaar kan dus met reg as 'n belangrike voltrekkingswyse van die kind se leer en wording beskou word.

5 Enkele eise wat toereikende ervarings aan die kind stel

Die primêre opvoedingsituasie (huis) is vir die kind die eerste ervaringsruimte. 'n Veiligheids- en geborgheidsbeleving van hierdie pedagogiese ruimte as wordingsruimte, lê dan ook die grondslag vir die kind se stabiele affektiewe belevings en sy bereidheid om sy wêreld ervarend te eksploreer.

Omdat taal by uitstek 'n singewings- en ordeningsmiddel is, is volwaardige taalbeheersing noodsaaklik om ervaring te kan benoem, te orden, te rangskik, daaroor na te dink en iets daaruit te leer.

Ervaar stel voorts ook die vereiste dat die kind openheid moet openbaar en in staat wees om ervarings verstandelik te kan verwerk en algemeen geldende betekenis daaraan toe te ken.

6 Die sinsamehang tussen ervarings en belevings



Psigopedagogies beskou, is dit essensieel om daarop te let dat dit wat die kind ervaar, gelykoorspronklik belewe word en dat die kinderlike belewing wesenlik gestolde ervaring is, aldus Van der Stoep, soos aangehaal deur Ferreira (23 p 74). Die kinderlike belewing is dus die sinvolle afronding, verfyning en verdiepte betekening, wat noodwendig deurstoot tot waardering of evaluering van dit wat ervaar is. Konkreet kan dit soos volg voorgestel word: Dit is soos 'n dam wat volloop uit 'n fontein. Die fontein is die ervaring, hy gee die water, maar in die dam self, word die diepte en lewe van die belewing gevind (24 p 75).

7 Ervaar by die outistiese kind

Weens 'n uitermatige gekeerdheid in homself en 'n onderaktualisering van intensionaliteit, spreek dit vanself dat die ervaringswêreld van die outistiese kind van meet af aan uiters verskraald sal wees. Omdat so 'n kind van kleins af op "..... een onvolwaardig lichamenteel bestaan gefixeerd blyft, word het begrypelyk waarom hij over geen bewuste intenties beskikt, geen echte menselijke intensionaliteite realiseert, noch tot verstandelyk - en self-bewustzijn geraakt en evenmin willekeurig leert spreken", beweer Prick (25 p 274). Die implikasies van so 'n bestaanswyse word soos volg deur hom beskryf (26 p 196): "Het betreffende individu leeft dan nauwelijks buiten het eigen zelf; het leeft ternauwernood elders. In plaats van existent te zijn is het dan insistent. Deze ongedifferentieerde, te smalle bestaanswijze treedt op, als de mens niet in contact treedt in de prille jeugd met de wereld, in bijzonder met de medemens".

Waar ervaar 'n doelgerigte bewoeg na, aktiewe selfbetrokkenheid met en 'n bereiking van werklikheid, waaruit ervaringskennis verwerf word, beteken, is dit opmerklik dat die outistiese kind op grond van 'n labiele



affektiewe lewe, swak wil, ontbrekende waaghouding, vrees vir die onbekende, gebrekkige taalbeheersing en singewing, ongeïnteresseerdheid in nuwe dinge en krampagtige vasklewing aan die vertroude, geen aktiewe dialoog met die werklikheid voer nie en daarom nie toereikende ervaringskennis opbou nie. Sy ervaringswêreld word dus nie verbreed, verdiep en uitgebrei nie, dit wil sê, hy slaag nie daarin om leefwêreldstrukture (Heidegger) tot eie betekeniswêreld te omstel nie. Waar 'n normale kind voortdurend besig is om by wyse van kinderlike sinswyses soos gryp, reik, wys, tas, proe, luister, kyk, nadoen, spel, gesproke taal, vraagstelling, ensovoorts, ervarend wêreld te ontwerp, bly die outistiese kind vassteek in dwangmatige, een-tonige, rigiede, sinnelose en onmenswaardige hantering van objekte, wat sonder enige leerkonsekwensies is en daarom nie as "ervaring" bestempel kan word nie.

Ervaar as wordingswyse kom dus totaal verarm tot verwerkliking by die outistiese kind en daar is nie een enkele essensie van ervarar wat by die outistiese kind toereikend verwerklik word nie. In die lig van die feit dat die outistiese kind se wêreld diffuus, chaoties en dikwels angswekkend daar uitsien, is daar by hom dus werklik sprake van anders-ervaar, wat lei tot 'n anders-word en anders-syn.

b Wil as wordingsessensie

1 Begripsverheldering

Van der Merwe (27) het 'n intensiewe studie van wil as 'n essensie in die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding onderneem. In 'n etimologies-semantiese perspektief ten opsigte van wil, meld hy dat die Afrikaanse Woordeboek van Terblanché en Odendaal onder andere die volgende betekenis aan wil toeken (28 p 141): "die vermoë om met die bewussyn pogings aan te wend



om 'n handeling te verrig". Volgens Van der Merwe (29 p 141) hou wil verband met die Griekse woord: "eldomai", wat beteken: "wens, verlang, strewe, begeer". Hierbenewens noem hy ook dat die Latynse woorde "voluntate (mea)" en "volutatio" (albei afgelei van die woord "volo" = "wil") onderskeidelik die volgende beteken: "uit eie beweging, vrywillig besluit, rigting van die gees, bereidwilligheid, stemming, gesindheid" en: "rondwenteling, onrus, onbestendigheid (30 p 141)". Hier tree veral sterk na vore die volgende essensies van wil: die verband met die affektiewe, die vryheid ten aansien van keuse en beslissings, die inisiatief wat in dié verband by die persoon lê, tesame met die bereidheid tot deelname, die rigtinggewende (keuse op grond van norme) kwaliteit, besondere dinamiek en intensionele aktkarakter, asook toekomstgerigtheid van wil. Toereikende wilsuitoefening verg normale verstandsmoontlikhede en wil is volgens May (31 p 48) gekoppel aan eie identiteitsverwerwing soos blyk uit segswyses soos "ek kan", "ek wil" en "ek is".

2 Die struktuur van die wilslewe

Garbers (32 p 387) onderskei die volgende drie momente (fasette) van die wilslewe:

(a) Die strewingsmoment

Ten aansien van die strewingsmoment verwys Garbers na motiewe, stukragte of dryfkragte wat die mens se gedraginge ten grondslag lê. In dié verband onderskei hy reflekse, instinkte, vitale dryfvere en emosies binne die vitale sfeer van menswees en sosiale strewinge, humane of absolute (waarde) strewinge wat onder die psigies-geestelike sfeer van menswees ressorteer. Hierdie stukragte hang ten nouste met die mens se behoeftes en sy oogmerke in die lewe saam en word op hul beurt grootliks beïnvloed deur die besondere kultuur (leef) milieu. Vasgevangenhede in die vitale sfeer



van menswees lei enersyds tot 'n ontoereikende toeiening van bowepersoonlike waardes en andersyds tot onvolwaardige volwassenheid. Volgens Garbers (33 p 420) is die wil die koördineerder en integreerder van 'n mens se strewinge wat 'n bepaalde koers of rigting daaraan gee, en lig hierdie aangeleentheid soos volg toe: "Die wil is die koetsier van die lewenskoets en die strewings die perde wat die koets trek".

(b) Die keusemoment

Die feit dat die mens moet kies vanweë die aanwesigheid van verskillende strewinge by hom word ook deur Oberholzer (34 p 181) beklemtoon wanneer hy stel dat wilsuitoefening inhou dat die mens ook kan "nee sê" wanneer hy 'n eie, besondere doelstelling verwesenlik. Tydens hierdie moment kom die idee van normidentifikasie by die mens na vore op grond waarvan bepaal word watter strewing hoër gewaardeer en die behoorlike is, en dus voorkeur geniet.

(c) Die beslissingsmoment

Tydens hierdie moment het die persoon tot klaarheid ten aansien van die keuse gekom en dus tot 'n beslissing. Hy kom dus tot doelstelling en die wilshandeling is voltooi as die dinamiese in die persoonstruktuur (35 p 144). Dit wat beoog is, word nou by wyse van sedelik-selfstandige besluitneming rigtinggewend ten opsigte van die betrokke persoon se handeling, dit wil sê 'n opvoedingsdoelstelling word verwerklik wat dui op toereikende volwassewording. Verantwoordelikheid by besluitneming en konsekwente, getroue handeling op grond hiervan, beskou Landman en medewerkers (36 p 36) as 'n kriterium vir volwassenheid.

3 Enkele verbesonderde essensies van die kinderlike wilsverskynsel

Op die spoor van Garbers (37 pp 411-429), Van der Merwe (38 pp 36-37) asook Sonnekus en Ferreira (39 p 49) kan die volgende wesensessensies van die kinderlike wilsverskynsel verbesonder word:

- (i) Wil is 'n openbaringswyse van die kinderlike intensionaliteit, dit wil sê sy menslike openheid en gerigtheid op die werklikheid.
- (ii) Die wilshandeling spruit voort uit die kind se eie inisiatief en omdat dit die voltrekking van die psigiese lewe in terme van leer en word impliseer, besit dit 'n besondere dinamiek.
- (iii) Die wilshandeling word voltrek op grond van 'n persoonlike beslissing, gegrond op normidentifikasie.
- (iv) Die wil is bepalend ten opsigte van die kind se doelgerigte handeling.
- (v) Wil is rigtinggewend en koersaanduidend. Hiermee word bedoel dat die voltrekking van die kind se leer en wording soos dit op 'n doel afgespits is, deur die wil se rigtinggewende en koersaanduidende inslag bepaal word.
- (vi) Die wil is onverbreeklik vervleg met sowel die kognitiewe as die gevoelslewe van die kind. Die aard en kwaliteit van die verstandsmoontlikhede en die gevoelslewe (stabiliteit of labiliteit) bepaal die wilskrag en stel selfs bepaalde grense aan die kind se voltrekking van leer en word.
- (vii) Die kwaliteit van die voltrekking van die kenmoontlikhede word deur die wil(skrig) medebepaal.
- (viii) Wil impliseer instemming met die onvermydelike in die kind se wêreldverhouding omdat die



besondere liggaamlikheid en verstandskwaliteite selfs bepaalde grense aan leer- en wordingsvoltrekking stel.

- (ix) Die wil is toekomstgerig, dit wil sê dit bied die stukrag in die kind se strewe na behoorlike volwassenheid.
- (x) Deur wilsvoltrekking bevestig en verwerf die kind 'n eie identiteit.

Op grond van die bespreekte kinderlike wilsverskynsel is dit noodsaaklik om vervolgens aandag te skenk aan die besondere betekenis van wil vir die kind se leer- en wordingsvoltrekking, as aangeleentheid van psigiese lewensvoltrekking.

4 Wil as voltrekkingswyse van kinderlike leer en wording

Daar bestaan by die kind reeds van kleins af 'n hunker- ing om self volwasse te wil word, soos byvoorbeeld geopenbaar in die weiering van volwassenes se hulp en selfs koppige aandringing daarop om self takies uit te voer. Die volwassene staan dan ook onder die verpligting om in sy opvoedingsbegeleiding van die kind aansluiting te vind by laasgenoemde se geopenbaarde wil tot grootwording. Langs die weg van gevoelsopvoeding moet die kind egter gesteun word tot bereidwilligheid om sy wêreld ervarend te eksploreer. Ook deur die skepping van geskikte didaktiese situasies moet die kind begelei en gesteun word tot verkenning en verstandelike beheersing van die werklikheid deur waar te neem, te dink, voor te stel, te fantaseer, ensovoorts.

Die voltrekking van die wilshandeling binne die didaktiese (onderrig- en leersituasie) situasie is bepalend vir die aard en rigting van die kinderlike wording, veral van die kwaliteit van en die niveau waarop hy

sy kognitiewe moontlikhede verwerklik. 'n Swak wils-
krag by die kind sal dus sy leer en word vertraag en
sy emansipasie ernstig kortwiek. 'n Sterk wils-
krag by die kind bevestig egter sy eie standpunte, stelling-
name, besluitneming (normatiewe wording), en dit dui
op 'n definitiewe bevestiging van sy eie identiteit.
Hiermee kondig die kind hom aan in sy self betrokke
wil wees, by sy grootwording, as iemand wat willend
medeverantwoordelik is vir die ontplooiing van sy per-
soonwees in die rigting van volwassenheid (40 p 51).

5 Wilsaktualisering by die outistiese kind

Wat volwassewording deur die uitoefening van die wil
by die outistiese kind betref, moet eerstens beklemtoon
word dat wil 'n intensionele aktkarakter het en dat
daar by so 'n kind weinig sprake is van bewustelike aan-
dagtige teenwoordigheid, 'n singewende gerigtheid en
selfgeïnisieerde poging tot beheersing van die werklik-
heid (41 p 189). Verskeie skrywers maak melding van
die outistiese kind se passiwiteit, gebrek aan begees-
terdheid en probleme om sy geesdrif te wek as gevolg
van 'n uiters swak wil om self iemand te wil wees en
word (42a pp 71-428; 42b p 125; 42c p 45).

Dat die kinderlike wil onverbreeklik vervleg is met
sowel die kognitiewe- as die gevoelslewe, kom veral
na vore in die outistiese kind se gebrekkige singewings-
moontlikhede, soos geopenbaar in sy aandrang op behoud
van dieselfde omstandighede en heilige verset teen ver-
andering in 'n bepaalde orde, asook sy diepe onseker-
heid en gebrekkige wanghouding om die onbekende tege-
moet te tree (43a p 64; 43b p 451). Alleenlik deur
jarelange geïntensiveerde gevoelsopvoeding word dit
moontlik om die outistiese kind te steun tot 'n ge-
ïnteresseerdheid in die omringende werklikheid en
die wekking van 'n wils-
krag om ervarend te eksploreer
(44 pp 230-194).



Wilsopvoeding van 'n outistiese kind stel aan die opvoeders (ouers en onderwysers) 'n geweldige uitdaging, soos blyk uit die volgende bewering: "It is the mother who has to withstand the main brunt of a child who will not settle into any sort of routine; a child who will not respond to any attempts to set a regular feeding pattern, to toilet training, to simple commands, and who does not learn the correct pattern of accepted social behaviours which, when learnt, make life easier for everyone (45 p 136)".

Wil as inisieerder van die aktualisering van ervaringswêreld sien daar dus verswak uit by die outistiese kind. Die rigtinggewende effek van wil is verswak en daarom tree die outistiese kind so doelloos op. Die voortstuwende krag bly by die outistiese kind gerig op die vitale vlak (sy intensionele gerigtheid word in die wiele gery deur sy vasgevangenheid in vitaal-patiese belewinge) en dit kom moeilik tot ontplooiing tot psigies-geestelike vlak, waardeur wilshandelinge, wilskuses en wilsbeslissinge ter sprake kom.

c Belewe as wordingsessensie

1 Begripsverheldering

'n Soektog na die betekenis van 'n woord soos "belewe" het aan die lig gebring dat dit 'n akt of handeling is waardeur iets deurleef word. Belewing en belewenis, beide selfstandige naamwoorde, dui op 'n ondervinding (toestand) wat berus op 'n ervaring wat "vergeestelik" is of bewaar word (46 p 52). Die kinderlike belewing is volgens Sonnekus (47 p 118) die sinvolle afronding, verfyning, en verdiepte betekening, wat noodwendig deurstoort tot waardering of evaluering van dit wat ervaar is. Sonnekus (48 p 23) het die begrip belewing omskryf "..... as die intensioneel bepaalde, subjektiewe, personale (paties-normatiewe) stellingname deur die persoon as totaliteit-in-kommunikasie met



met die werklikheid". Pretorius (49 p 8) het hierdie omskrywing verder uitgebou en beleving as volg omskryf: "Beleving is die personale (paties-gnosties-normatief), intensionele (singewende, sinbelewende, stellingnemende, betekenende) kontinue aktiwiteit van bewus-wees van die werklikheid".

2 Enkele essensies van beleving

- (a) Beleving vertoon 'n intensionele handelingskarakter en is gerig op die lewenswerklikheid. Hierdie gerigtheid word op sigself gekenmerk deur sinsoeking en singewing, wat aan die beleving 'n normatiewe karakter verleen.
- (b) Beleving het sowel 'n deurstemde (paties-affektiewe) as 'n toeliggende of verhelderende (gnosties-kognitiewe) keerkant wat onderskeibaar maar nie skeibaar is nie.
- (c) Op grond van sy sinsoekende en singewende aard is beleving altyd gerig op inhoud uit die lewenswerklikheid (byvoorbeeld waardes, norme, gedragskodes, ensovoorts).
- (d) Beleving vertoon 'n eenheidskarakter. Elke belevingsmoment in die stroom van beleving word dus gekenmerk deur gevoels-, kennende- en normatiewe momente. Voorts kan genoem word dat beleving nie via die afsonderlike werking van die sintuie voltrek word nie.
- (e) Beleving het nie 'n momentele nie, maar 'n kontinue, voortvloeiende karakter, deur Linschoten 'n belevingstroom genoem.
- (f) Beleving is na sy wese selektief van aard, daar dit op iets gerig is waaraan



sin en betekenis toegeken word.

- (g) Belewing vertoon 'n dinamiese karakter omdat die wordende kind voortdurend anderse (hoëre) betekenis toekeën na mate hy leer en word.
- (h) Belewing is altyd persoonsgebonde omdat elke persoon op 'n unieke wyse sin en betekenis aan dinge gee.
- (i) Die menslike liggaam vorm die sentrum van belewing.

3 Belewe as voltrekkingswyse van kinderlike leer en wording

In sy stigting van wêreldverhoudinge is die kind voortdurend besig om belewend sin en betekenis aan hierdie verhouding te gee. Die kind soek nie net na klaarheid wat sy eie bestaan betref nie, maar ook ten opsigte van dit wat hom omring. As opvoedeling word hy deur volwassenes in sy soeke na sin begelei. Langs die weg van die opvoeding ontsluit die volwassene daardie inhoude wat hy as betekenisvol ag vir die kind se volwassewording. Die kind belewe die sinvolheid daarvan deur self betekenis daaraan toe te ken, waardeur hy steeds sy wording op 'n hoër niveau voltrek (50 p 54).

Met verwysing na die voorgenoemde wesenskenmerke van belewing, is beklemtoon dat belewing dit in 'n belewingstroom voltrek waarin onderskeibare momente van gevoelsbelewinge, kennende belewinge en normatiewe belewinge voorkom (51 p 54). Om 'n beter begrip te vorm van hierdie onderskeibare belewingsessensies en hul betekenis vir die kind se leer en wording vas te stel, is dit noodsaaklik om elkeen kortliks uiteen te sit.

Wat die gevoelsbelewinge betref, word daar onderskei



tussen patiese belewinge (sensopatiiese belewinge as= ook patiese belewinge) en affektiewe belewinge (52 p 54). Sensopatiiese belewinge is veral by die suigeling opval= lend, vanweë die feit dat sy liggaamlikheid die sen= trum van sy belewinge vorm en hy hom gevolglik gevoels= matig by uitstek via sy sintuie tot sy wêreld rig. Dit beteken dat die eksplorاسie van die wêreld sin= tuiglik by wyse van tas, voel, ruik, proe, hoor en kyk voltrek word (53 p 63). Die suigeling proe en ruik byvoorbeeld die moedersmelk tydens borsvoeding en kraai dit uit van "genot" wanneer sy vel gestreel word (54 p 112).

Vanweë die liggaamsgebondenheid van hierdie wyses van gevoelsmatige gerigtheid, toon dit 'n opvallende impul= siwiteitskarakter. Volwassewording hou in dat die kind hom, wat sy gevoelsmatige gerigtheid betref, toenemend sal distansieer van sy sensopatiiese gerigt= heid. Sodanige distansiëring bring ook mee 'n stabili= sering van die gevoelslewe. Hiervan gee Sonnekus (55 p 22) blyke wanneer hy dit stel dat wording daar= aan geken word dat die impulsiewe sensopatiiese gerigt= hede van die kind periodiek deur dié van labiliteit afgewissel word en per geleentheid blyke van beginnende stabiliteit gee. Die een oomblik is hy byvoorbeeld opgewek en vrolik om net daarna in tranes los te bars. Namate die kind egter word en leer en sy ervarings= reste kwantitatief en kwalitatief toeneem, vertoon sy gevoelslewe 'n meerdere stabiliteit. Bevestiging vir so 'n struktuurverheffing maar ook 'n terugval is te vinde in Vermeer (56 p 126) se uiteensetting van die impulsiwiteits- en labiliteitskarakter van spel by die peuter. Sy meld dat sensopatiiese spel veral op te merk is by die peuter wat ten spyte van die feit dat hy tot illussiewe spel ('n struktuurverheffing in die gevoelslewe) oorgaan, voortdurend blyke gee van 'n terugval in sy spelpatroon deur die blote hantering van objekte. Die peuter sal hom byvoorbeeld



lustig vermaak deur met sy hand in 'n bak water te slaan, of selfs bloot deur die water wat daarin is, uit te gooi.

Na aanleiding van die voorgaande kan genoem word dat 'n sensopatiëse belewingsniveau en 'n nog oorwegend impulsiewe en gelabiliseerde gevoelslewe met die heel jong kind (baba) vereenselwig word. Indien daar nie 'n struktuurverheffing, dit wil sê 'n stabilisering in die kind se gevoelsmatige belewinge, intree namate hy ouer word nie en die kind ook nie terselfdertyd daarin slaag om sy vasgevangenheid in sensoriesgeoriënteerde gevoelsmatige wêreldbetrokkenheid te deurbreek nie, is daar sprake van 'n gelabiliseerde gevoelslewe, 'n wordingsremming en van infantilisering. Gevoelsmatige stabiliteit impliseer dat die gevoelens 'n meerdere vastigheid openbaar en dat die kind hulle geleidelik kontroleer en in toom hou. Affektiewe belewinge wat hiervan getuig, word hoofsaaklik gekenmerk deur 'n verhoogde sensiwiteit vir waardes en norme, dit wil sê die intree van normidentifikasie.

Toenemende stabilisering van die kind se gevoelsmatige gerigtheid impliseer 'n niveauverheffing van sy sensopatiëse gerigtheid. 'n Verheffing van die sensopatiëse gerigtheid word deur Sonnekus (57 p 20) as 'n verheffing tot die patiese niveau bestempel. Die patiese gerigtheid kan bestempel word as 'n tussenstadium, 'n oorbussing van die oorwegend impulsiewe gevoelsmatige gerigtheid van veral die baba tot die oorwegend gestabiliseerde gevoelsmatige gerigtheid van byvoorbeeld die adolessent. Stabilisering in 'n kind se gevoelsmatige belewinge, as wordingsaangeleentheid is sonder opvoeding en in besonder affektiewe opvoeding, nie te realiseer nie.

Toenemende stabilisering van die gevoelsmatige gerigthede (belewinge) word onder andere moontlik gemaak



deur 'n geleidelike distansiëring van die sensopatiëse appèl van die dingwêreld omdat die kind hom toenemend via sy kennende gerigtheid tot die omringende werklikheid wend (58 p 97). Hierdie verandering wat betref sy gerigtheid tot en singewing aan die werklikheid deur die kleuter word deur taalverwerwing bevorder. Taalverwerwing stel hom in staat tot 'n depassering van sy liggaamlikheid en om sy patiese gerigtheid ook buite sy liggaamlikheid tot ekspressie en vergestaltung te bring, aldus Langeveld (59 p 49). Taal is een van die belangrikste media om gevoel tot uitdrukking te bring. Geremde taalaktualisering kan derhalwe in 'n groot mate 'n aanduiding wees dat daar nie 'n toenemende stabilisering van die gevoelslewe voltrek word nie.

Stabiele affektiewe belewinge kan beskou word as 'n vervolmaking van die gevoelslewe en dui op die bereiking van volwaardige volwassenheid. Sodanige affektiewe belewinge dui op kognitiewe kontrole, beheersheid en standvastigheid asook op 'n verhoogde sensiwiteit vir waardes en norme met 'n gepaardgaande waardering vir die lewenswaardevolle soos die estetiese, sedelike en religieuse fasette van menslike bestaan (60 p 55). 'n Gestabiliseerde gevoelsmatige gerigtheid word veral geopenbaar in die persoon se beslissings en keusehandelinge. Trouens die mens se deelname aan die lewe is wesenlik 'n waardebepalende deelname (61 p 184).

Alhoewel die ouer puber en die adolessent wat betref hul affektiewe lewe, 'n hoë mate van stabiliteit behoort te toon, sal laasgenoemde volgens Sonnekus soos aangehaal deur Strydom (62 p 52), afhang van die toereikendheid al dan nie van sowel die kind se affektiewe opvoeding as sy selfverwerkliking. 'n Terugval na 'n gelabiliseerde affektiewe gerigtheid, veral gedurende krisistye, is egter voortdurend moontlik en gevoelsmatige of emosionele uitbarstings kan wel voorkom. Die ouer kind mag 'n soortgelyke labilisering van sy



gevoelslewe as jonger kinders beleef, maar dit is juis op grond van die verskille in frekwensie waarvolgens dit voorkom, die intensiteit daarvan en kenmerkende gedraginge dat daar blyke van gevoelsmatige stabilisering gegee word. In dié verband beweer Hurlock, soos aangehaal deur Strydom (63 p 40): "The older adolescent recognizes the importance of learning to control his emotional reactions, while, at the same time, not allowing them to be so controlled that they make him nervous, irritable and edgy" en "..... he does not 'blow up' emotionally when others are present but waits for a convenient time and place to let off emotional steam in a socially acceptable manner". Twee belangrike vrae wat in hierdie verband gevra kan word om die voorkoms, al dan nie, van harmoniese volwassewording en die peil van gewordenheid uit die kind se heersende affektiewe belewinge af te lei, is volgens Strydom (64 p 40): "Slaag hy daarin om sy gevoelsluwe onder kognitiewe kontrole te plaas? Slaag hy toereikend daarin om hom van 'n vitaal-patiese gerigtheid te distansieer?"

In vergelyking met die kind se gevoelsbelewinge wat grootliks voor-kennend en naïef van aard is, is die kind se kennende belewinge gerig op 'n leer ken van die werklikheid soos dit is, met ander woorde, algemeen geldend. In hierdie opsig kan 'n onderskeid gemaak word tussen gnostiese belewinge by 'n jonger kind en kognitiewe belewinge by 'n ouer kind (65 p 56).

By die heel jong kind, wat hom op sensopatiese wyse tot die werklikheid rig, is 'n sensognostiese gerigtheid, as wyse van kennende gerigtheid tot en omgangs-wyse met dinge opmerkbaar. Volgens Langeveld (66 p 74) is die heel jong kind dus wat betref sy kennende gerigtheid op 'n sintuiglik-gepredisponeerde werklikheidsbetrokkenheid aangewys, soos blyk uit die volgende bewering: "Het jonge kind is 'totaal sensueel', d.w.z. geheel op zijn zintuiglijkheid aangewezen: temperatuurzin,



evenwichtzin, tastzin, smaak, trillingszin, geleide= lijk aan ook gezicht en gehoor, ze geven hem aan wat er in zijn levensruimte geschiedt". Weens die feit dat daar by die suigeling nog nie sprake is van taal= beheersing nie, verskil die vorm en struktuur van sy kennende gerigtheid grootliks van die ouer kind. Op grond van die ontdekkings- en ordeningskarakter van taal bied dit die taalmagtige kind die moontlikheid om hom te distansieer van 'n oorwegend gevoelsmatige gerigtheid tot die omringende werklikheid tot 'n oor= wegend kennende gerigtheid. Die intuïtiewe, eg klein= kinderlike ken maak dus, danksy taalbeheersing, plek vir geordende ken, soos blyk uit die kwaliteit van sy leerwyses en die voorkoms van gnosties-kognitiewe leerwyses. Die gnostiese belowinge van die jonger kind wat 'n sterk gevoelsmatige ondertoon het, is hoof= saaklik aanskoulik van aard en voltrek dit ook op die vlak van die konkrete. Taalverwerwing en -beheersing stel die kind in staat om hom algaande van die kon= krete te distansieer en kan hy op 'n beperkte vlak reeds abstraher. Die ontdekkings-, singewings- en ordenings= karakter van taal kom veral na vore in die kindervraag. Om die kind se kennende gerigtheid toereikend te laat ontplooi, is dit van kardinale belang dat die opvoeder die kindervrae toereikend (verhelderend) beantwoord. Taalarm kinders, en veral dié by wie die kindervraag grootliks ontbreek, se kennende moontlikhede kan dus nie gedy nie en sodanige kinders sal 'n wordingsremming toon en op die lange duur presteer soos 'n swak begaaf= de.

Namate die kind egter taal beheers en sy konkrete be= lewinge kan benoem, daaroor praat, dit beredeneer, orden en sistematiseer, bevind hy hom in toenemende mate op die vlak van die abstrakte en is daar sprake van kognitiewe belowinge. In dié opsig is daar dus sprake van 'n niveauperheffing of dialoogverheffing. Dit is dus verantwoordbaar om toenemende ordening van die kennende gerigtheid (dit wil sê 'n strukturele

verandering daarin) as kriterium vir toereikende volwassewording te stel.

Kognitiewe belewinge impliseer dat die kind krities gerig is op probleme, dat hy redeneer, begripmatig dink, begryp, ken, verstaan en in staat is om tot gedistansieerde objektivering oor te gaan (67 p 38; 68 p 56). Dit moet egter goed verstaan word dat die aanvanklike gnostiese belewinge van die jonger kind ook kennis en insig as uitkoms het, maar dat dit nie dieselfde diepte en kwaliteit vertoon as die kognitiewe belewinge van die ouer kind nie (69 p 56). Hierdie niveauverheffing ten aansien van die kognitiewe belewinge word veral weerspieël in die ouer kind se onderskeibare gerigtheidswyses (ook leerwyses genoem) waaronder dink, memoriseer, fantaseer, intelligensie- en taalaktualisering. Verbeterde verbandlegging, veralgemening en 'n hoër niveau van abstrakte en begripmatige denke, kenmerk veral die strukturele andersheid van die adolessent se kognitiewe belewinge in vergelyking met dié van die jonger kind.

'n Niveauverheffing ten aansien gnosties-kognitiewe belewinge het as basis stabiele gevoelsbelewinge, aangesien dit die kind die nodige stukrag sal bied om die ontslote leerinhoud op gnostiese en kognitiewe vlak te verower, deur self sin en betekenis daaraan toe te ken. Toereikende voltrekking van die kennende gerigthede op kognitiewe niveau hang ook ten nouste saam met die kind se kwaliteit van taalbeheersing. In dié verband wys Van der Stoep (70 p 89) daarop dat die taalgestremde kind se intensionele gerigtheid (dus ook sy kennende gerigtheid) swak is en dat hy 'n onwilligheid toon om die konkreet-sintuiglike, die sekere en die bekende te verlaat en die sprong na abstraksies te waag.

In die lig van die voorgaande kan weer eens benadruk word dat die geleidelike verheffinge in die kinderlike

beleving vanaf die patiese na die affektiewe, die gnostiese na die kognitiewe en die paties-affektiewe na die gnosties-kognitiewe en omgekeerd, duidend is dat die kind telkens sy leer en wording op 'n hoër niveau voltrek (71 p 56).

4 Beleving by die outistiese kind

Om die voltrekking van "belewe" as wyse van psigiese lewensvoltrekking by die outistiese kind toereikend te beskryf, sal dit veral nodig wees om die aard, struktuur, niveau en dinamiek (indien teenwoordig) van sy belewinge te peil, te begryp en te verklaar. Daar is reeds genoem dat beleving (by 'n normale kind) 'n besondere dinamiek vertoon omdat die wordende kind voortdurende anderse (hoëre) betekenis toekeen namate hy leer en word. Volwassewording impliseer 'n voortdurende betekenis- of niveauverheffing, dus ook wat betref die heersende belewingsniveau by die kind, hetsy gevoelsmatig of kennend.

Die outistiese kind onderskei hom daarin van ander kinders dat hy, wat sy gevoelsbelewinge betref, buitengewoon lank bly vassteek by sensopatiese belewinge. Omdat die outistiese kind swak gerig is op die omringende werklikheid is hy vasgevang in sy liggaamlike gerigtheid en daarom ook verknog aan vitaal-patiese belewinge waar dit bloot om liggaamlike genoegdoening gaan, soos blyk uit die volgende drie bewerings van Frye (72 pp 66 428 71): "Das Empfinden der Eigenen Leiblichkeit spielt fortwährend eine zu grosse Rolle". "Beim Autisten ist der Körper ein Gefängnis". "Ihr Körper ist eine Quelle der Lust und, wenn sie sich sachlich einstellen müssen, eine Last". "Höheres Tempo und energisches Auftreten kommen erst zur Entwicklung bei einer Intentionalität, die nicht mehr auf das Leibliche gerichtet ist, die das Körperliche depasziert". Hierdie liggaamlike vasgevangenheid kom



veral na vore in oormatige vingerspel, voortdurende ondersoek van die hande, betasting van geslagsdele, masturbasie, bollemakiesie slaan asook onophoudelike heen en weer wieg van die liggaam in 'n stoel of swaai (73 pp 164-167). Oormatige behepthed met die eie liggaam of sekere liggaamsdele bring egter nie mee dat so 'n kind 'n grondige kennis van sy liggaam opbou nie. Weens sy buitensporige gekeerdheid in homself sonder enige selfdistansiëring en sy onbewus wees van homself en ander (as persone) veroorsaak dat hy oor 'n uiters gebrekkige liggaamsbesef, -kennis, -beeld of -gebruikskennis beskik.

Die outistiese kind openbaar die afwesigheid van 'n struktuurverheffing, dit wil sê 'n stabilisering in sy gevoelsmatige belewinge ook daarin dat sy gevoelsbelewinge 'n intense en langdurende impulsiwiteits- en labiliteitskarakter vertoon. Hierdie tendens word selfs nog by talle outistiese pubers aangetref, waar sowel die frekwensie waarvolgens dit voorkom as die intensiteit van impulsiewe, onstabiele en ongekontroleerde gevoelsbelewinge en -uitinge 'n wordingsremming en infantiliteit aandui. Wing (74 p 8) skets hierdie aangelentheid soos volg: "The moods and feelings of these children seem difficult to predict and understand. Especially in the early years, they are very liable to severe tantrums in which they scream, kick, bite (themselves and others) and in which all their odd movements are accentuated". Woede-uitbarstings en kopstamp en selfs ernstige beserings van die self kom voor, en so 'n kind kan baie maklik op onverstaanbare wyse van lag na huil oorgaan en omgekeerd, uitermatig lag en huil wanneer dit nie van pas is nie, lag wanneer 'n ander kind gestraf word, huil as 'n bal in die verkeerde rigting rol of selfs "liefdevol" optree, terwyl dit bloot as doel dien om ander na sy wense te laat optree (75 p 75). Daar kan dus akkoord gegaan word met Prick (76 p 212) se gevolgtreëking in hierdie verband: "Tenslotte valt op, dat zij meer



dan normale kinderen, overgeleverd zijn aan stemmingswisselingen, waarin zich de labiliteit van hun emotionele regulatie toont".

Gevoelsmatige ongevormdheid of afgestomptheid kom ook te voorskyn in die outistiese kind se uiters ontoereikende meegevoel, medelye, inagneming of meebelewing ten aansien van die ongerief, leed of lyding van 'n ander, weinig aanvoeling en begrip vir die fynere gevoelsnuanse van die stem van 'n ander (77a p 90; 77b p 416). Hierbenewens is daar by so 'n kind weinig besef van behoortheidseise ten aansien van gevoelsuitinge, fatsoenlike gevoelsekspressie teenoor vreemde persone en kan die gevoelslewe as oppervlakkig beskou word omdat niks 'n diepgaande of blywende indruk op hom maak nie.

Wat die kennende belewinge van die outistiese kind betref kan genoem word dat so 'n kind gewoonlik bly vassteek in uiters primitiewe senso-gnostiese belewinge en terselfdertyd 'n verknogtheid aan liggaamlike genoegdoening (prikkeling of "lusbevrediging" volgens psigoanalitiese beskouing) openbaar. Waar 'n normale kind mettertyd al hoe minder staat maak op sy sogenaamde nabysintuie (tas-, reuk- en vibrasiesin), meer konsentreer op die benutting van sy afstandsinthuie (gesig en gehoor) en eventueel deur taalimplimentering op 'n meer gedistansieerde wyse oorgaan tot 'n verkenning van die werklikheid, toon die outistiese kind in hierdie opsig nie alleen 'n uiterse wordingsvertraging nie, maar selfs onmenswaardigheid in sy werklikheidsbetrokkenheid. By die outistiese kind is daar nie sprake van 'n toereikende distansiëring van 'n oorheersend vitaal-patiese geïgtheid nie, soos blyk uit die volgende uitspraak: "Autistiese kinderen zijn op een dwangmatige wijze overgeleverd aan hun tactiel-kinestetische zintuiglijkheid, aan hun reuk- en smaakzintuig, benevens aan hun visceroreceptoren. Op de laagste trede van het lichamelijke bestaan is de wereld de autist slechts gegeven onder het aspect van het tastbare, het stuit-

bare, het besnuffelbare, het aflikbare en het afzuigbare (78 pp 210 216)".

Die outistiese kind se ongekontroleerde arm- en handbewegings asook sy voorliefde vir musiek dui moontlik bloot op 'n soeke na liggaamlike genoegdoening, deurdat die lugtrillings wat sodoende veroorsaak word en die gevolglike vibratoriese sensasies wat dit meebring, hierdie optrede uitlok. Die verknogtheid aan haptiese kontak, dit wil sê 'n begeerte om objekte te bevoel en betas, nie ter wille van senso-agnostiese belewinge nie maar ter wille van genotvolle velprikkeling, word veral duidelik wanneer Wing (79 p 42) die doen en late van 'n outistiese meisie beskryf: "She would examine objects by holding them near her eyes - also by touching, tasting and smelling them and seemed to find enjoyment in the feel of smooth surfaces". Sekere outistiese kinders gaan selfs sover om ook aan mense te ruik by die eerste kennismaking (80 p 68). Dat daar by die outistiese kind dus weinig sprake is van toenemende ordening in en distansiëring van sy sensopatiëse belewinge is, spreek duidelik uit die volgende uitlating van Frye (81 p 74): "Dass Lust und Unlust ihn jedesmal überspülen, bedeutet nicht, dass sie äussert stark sind, sondern dass sie vollkommen ungeordnet sind, dass er sie nicht beherrscht".

Die outistiese kind word ook op grond van gebrekkige taalbeheersing verhinder om tot gnosties-kognitiewe belewinge oor te gaan. Weens die ontbreking van die kindervraag, ontbeer so 'n kind die ontdekkings-, singewings- en ordeningskrag wat daar in taal geleë is en is hy nie in staat om hom algaande van die konkrete te distansieer en die vlak van die abstrakte te betree nie. Die outistiese kind is ook nie bevoeg om sy konkrete belewinge te benoem, daaroor te gesels, daaroor na te dink, dit te beredeneer, te orden en sistematiseer nie. Van toenemende ordening in sy kennende gerigtheid en 'n deurbraak na kognitiewe

belewinge is daar dus weinig sprake. Belewe as wordingsessensie word dus ontoereikend geaktualiseer by die outistiese kind.

d Ken as wordingsessensie

1 Begripsverheldering

Word "ken" as werkwoord ontleed, het dit die volgende betekenis: regte voorstelling, begrip of wete van iets te hê; om bewus te wees van of bekend te wees met iets; om ervaring te hê van of vertrouwd te wees met iets; om akkurate informasie te hê van of oor kennis te beskik van iets. Die begrip "kennis" as 'n selfstandige naamwoord hou die volgende in: geheel van wat mens ken; bekendheid met; wete; bewussyn; goeie begrip; insig; ervaring van; feite wat geleer is en dies meer. Ken word dus as 'n aktiwiteit of handeling beskou waardeur kennis, insig en begrip as uitkoms daarvan verwerf word (82 p 57).

2 Enkele essensies van ken

- (a) Ken as wyse van intensionaliteitsaktualisering, is van meet af aan by elke kind aanwesig omdat dit basies 'n gegewe moontlikheid van die mens is. As sodanig is dit 'n handeling, afgespits op 'n soeke na sin en betekenis van alles waarmee die kind in verhouding tree en sy verwondering wek.
- (b) Wat sy aanvang betref is ken wesenlik intuïtiewe ken, dit wil sê 'n voorbegripsmatige kenhouding gebou op 'n aanvoeling en vertrouwe dat die dinge is soos hulle onmiddellik ervaar word.
- (c) Ken is in wese vraagstellend van aard en derhalwe 'n soeke na begrip en insig.



- (d) Ken vind sy oorsprong in verwondering, wat aandag-gee, aanskou en vraagstelling as geopenbaarde kenhouding in aansyn roep.
- (e) Ken is gegrond op die kinderlike wil om te leer ken.
- (f) Die kenhandeling beliggaam 'n antisipasie= moment waarmee bedoel word 'n vooruit=gryping op dit wat geken wil word.
- (g) Ken is wesenlik strukturerend van aard, dit wil sê 'n handeling van analisering, skematisering, ordening, interpretering en sintesering.
- (h) Ken is ook 'n handeling van begryping en omsluit dus momente van verstaan, begrip en insig.

3 Verbesonderde kenessensies

Sonnekus (83 pp 130-134) onderskei vyf kenessensies of -wyses wat telkens intree en duidend is van 'n niveau= verheffing ten aansien van die kind se kenhouding, te wete intuïtiewe, duidende, vraende, strukturerende en begrypende ken.

Intuïtiewe ken, 'n naïewe, voorwetenskaplike verstaan van dinge, dien as uitgangspunt vir verdere meer rasionele ken vorme. As 'n kenhouding gebou op aanvoeling en vertrouwe dat die dinge is soos hulle gesien word, vra dit egter om aanvulling, voortsetting en sinvolle vervulling. Intuïtiewe ken is nie dieselfde as sin= tuïglike waarneming nie, maar is eerder op die vlak van gewaarword, terwyl dit beslis 'n kognitiewe kompo= nent inhou (84 p 131).

Duidende ken, 'n ken vorm op hoër niveau as intuïtiewe ken, beteken 'n mate van sekerheid gebou op vertrouwe



aangaande my ken. Dit is 'n mylpaal of baken op die pad na volle ken of begryping, waar daar in teenstelling tot naïwiteit, sprake is van 'n mate van distansiëring en objektivering. Die didakties-pedagogiese opgawe spreek ook duidelik hier uit, te wete die vraag na die begeleiding van die duidinge van 'n kind in sy soekende intuïtiewe ken (85 p 132).

Vraende ken, 'n wesenskenmerk van kind-wees, openbaar die kind se intensionele gerigtheid en hou in 'n bevraging van die universele wêreld. As voortsetting van duidende ken, neem dit 'n aanvang met die "wat" vrae, wat dui op die patiesgebonde eenheid tussen kind en wêreld. 'n Niveauverheffing in die vraende ken tree egter in op die ouderdom van twee-en-'n-half jaar danksy verbeterde taalbeheersing, die deurbreking van die sensoriese horison en 'n distansiëring van die konkreet-aanskoulike, soos geopenbaar in die "waarom-vrae". Hierdie vrae is meer gerig op finaliteit en kousaliteit en dui op 'n deurdringing tot die oorspronge van en eie maak of vertroudraking met die bevraagde werklikheid. Ook hierin lê 'n didakties-pedagogiese opgaaf vir opvoeders opgesluit, wat ter wille van die kind se harmoniese leer en wording, laasgenoemde moet aanmoedig tot vraagstelling en toegewyd sodanige vrae moet beantwoord (86 p 133).

In sy kennende gang na volwassenheid gaan die kind egter ook algaande oor tot strukturerende ken. Globalisering, as diffuus-omvattende ken word geledig, geanaliseer, verken, wat 'n strukturering van die aanvaklike vergestaltung van 'n bepaalde stuk werklikheid beteken. Ken vertoon sig dus in terme van kwalitatiewe verloopsvorme of stappe op weg na interprestasie en begryping, waarvan geleding een van die belangrikste is (87 p 134).

Tweedens volg op geleding, interpretasie, verteenwoordigend van begryping as beginnende begryping. Derdens tree daar ordening in, wat getuig van rangskikking,

skematisering en logika. Logiese gedagtegang, berekening en voorlopige gevolgtrekkings is nou aan die orde van die dag. Vierdens tree as struktuur na vore sintesering, as uitkoms van geleding. Saamvoeging van bevraende idees, kondensering en klontering (Van Parreren) as voorganger tot begrip tree nou in. Globaliteit word nou 'n gestruktureerde geheel met 'n gevarieerde struktuur waar 'n reliëf sigbaar is.

Begrypende ken, die uitkoms van strukturerende ken, tree vervolgens in deurdat insig en visie (Strasser) hul verskyning maak. Die voorwetenskaplike intuïtiewe ken het nou as gevolg van 'n niveauverheffing, reële, wetenskaplike ken geword. In die gewone taal het die kind nou tot insig gekom - gestruktureerde insig, wat gevarieerd, in perspektief en oordraagbaar van aard is (88 p 134).

4 Ken as voltrekkingswyse van kinderlike leer en wording

Die aanvaklike kind-wêreldverhouding soos veral geopenbaar in spel, is nie primêr gerig op kognitiewe kenning nie, maar op die hantering van dinge, wat sterk gevoelsmatig gekleurd is. As eerste basiese greep op dinge baan hierdie intuïtiewe ken die weg vir 'n meer gedistansieerde en objektiewe kenning. Dit besit egter reeds momente van verstaan, maar ook van misverstaan (Strasser) en is derhalwe die bron van verstaan of misverstaan van alle ervaring en belewing (89 p 59). Dit is duidelik dat die kinderlike leerhandeling hier implisiet teenwoordig is aangesien dié gemoeidheid met die dinge kennis as uitkoms het en dat die opvoedingsopgawe hieruit spreek. Die kind belewe dat hy nie ten volle verstaan nie, en omdat hy verkennend gerig is op die werklikheid, stel hy voortdurend vrae aan sy opvoeders. Hierin lê 'n vrugbare moment opgesluit vir sowel die onderrig as die leerhandeling by die kind. Hierdie vraende kenhouding openbaar 'n soeke

na struktuur (begrip en insig) in sy kennende eksplorasie van die werklikheid en is onmisbaar vir 'n sinvolle voltrekking van kinderlike leer en wording.

Strukturerende kenaktiwiteite van die kind, soos ontleding (analiserings), vergelyking, ordening, interpretering en sintesering, stel die kind in staat tot 'n vaster greep op en vertroudraking met die werklikheid. Hierdie kenaktiwiteit vind op kognitiewe vlak plaas by wyse van die voltrekking van leerwyses soos waarneem, dink, memoriseer, ensovoorts, en die uitkoms is werklike begryping, kennis en oordraagbare insig (90 p 61). Vanuit wordingsperspektief beskou, maak sodanige kennisbesit of ervaringsbesit dit vir die kind moontlik om hom geleidelik van die volwassene se hulp en steun los te maak om uiteindelik self as 'n volwassene gereken te word (91 p 61).

5 Ken by die outistiese kind

Omdat ken 'n wyse van intensionaliteitsaktualisering is, spreek dit vanself dat die outistiese kind, op grond van die feit dat hy nie in verbondenheid met ander leef nie en 'n opvallende intensionaliteitsverduistering openbaar, 'n ontoereikende kenhouding sal hê. Rutter (92 p 123) beklemtoon dan ook in hierdie verband 'n opmerkbare afwesigheid van oorspronklike opmerkings en inliggende bewerings ("informative statements") by die outistiese kind, terwyl Prick (93 p 164) die aandag daarop vestig dat die outistiese kind selde of ooit 'n vraag aan iemand stel. Omdat die outistiese kind so 'n eienaardige wyse van dialoogvoering met die werklikheid toon, is ook sy intuïtiewe ken gebrekkig en kan die sogenaamde "kennis" waaroor hy beskik, bloot as "private" en nie as algemeen geldende kennis bestempel word nie. Die outistiese kind se wil om te leer ken is bykans geheel en al afwesig en daarom is dit begryplik dat so 'n kind dit uiters moeilik vind om op gevorderde vlak tot strukturerende en begrypende ken oor

te gaan.

Die outistiese kind vertoon dus 'n uiters gebrekkige intuïtiewe, duidende, vraende, strukturerende en begrypende ken.

Omdat taal die kind se belangrikste medium ter verkenning en konstituering van 'n eie leefwêreld is, verbaas dit nie dat die outistiese kind uiters moeilik tot strukturerende en begrypende ken kom. Rimland (94 p 80) skets die outistiese kind se taalbeheersingsprobleme en die nadelige uitwerking daarvan op sy ken soos volg:

"Autistic children reveal an inability to understand or use language in its symbolic and conceptual meaning; to grasp or to formulate properties of objects in the abstract, (eg. size, form, colour); to comprehend or to evolve word definitions, similarities, differences, common denominators, logical analogies, opposites, metaphors; to conceive of the idea of causality, to raise the question "why" regarding real happenings, to deal with fictitious situations, or to comprehend their rationale". Met sy beperkte woordeskat en taalbegrip vind so 'n kind dit haas onmoontlik om tot die wese van dinge en sake deur te dring, bly sy kennisverwerwing grootliks oppervlakkig en heg hy groot waarde aan die uiterlik waarneembare, die letterlike en die werklikheidsgebonde. Al die kenmomente by die outistiese kind skiet dus sowel kwantitatief as kwalitatief te kort.

e Gedra as wordingsessensie

1 Begripsverheldering

In teenstelling met die Behaviorisme ('n denkrigting in die Sielkunde), wat ten aansien van menslike gedraginge gerig is op die uiterlike en waarvolgens alle

gedraginge herleibaar is tot reflekse en gekondisio=
neerde reflekse, het 'n fenomenologiese wesensanalise,
gegrond op 'n antropologiese begryping daarvan, hier=
die meganistiese verklaringshipotese egter weerlê en
getoon dat die mens in werklikheid sigsself doelgerig
en singewend gedra en dat hierdie verskynsel by uit=
stek gekenmerk word deur normatiewe en keusemomente
(95 pp 159-163). Bondesio (96 p 53), wat vanuit 'n
psigopedagogiekperspektief, insigte insake die ge=
dragingsperspektief as kategorieë aangewend het om
lig te werp op die onderwerp kinderlike wording, bied
'n etimologiese verheldering van die begrip "gedra"
en beklemtoon die normatiewe aspek daarvan. Volgens
hom verwys die werkwoordvorm van gedra, soos aangetref
in die Engelse woord "behave" en die Duitse woorde
"sich haben" en "verhalten", almal na die normgerigt=
heid van gedra. Dit word opgemerk in die volgende
betekenisse van die woord gedra (97 p 53):

"behave" - "to act, to conduct oneself properly,
to exhibit good manners; having good (bad) manners".
"sich haben" - wat verwys na die opneem van verant=
woordelikheid vir bepaalde gedraginge.
"verhalten" - word vertaal met terughou, inhou, be=
dwing, gedra.

Uit hierdie uiteensetting is dit telkens duidelik dat
dit gaan om iemand wat hom gedra en dat sy gedraginge
enersyds gerig word deur 'n norm en andersyds deur 'n
keuse wat hy maak (98 p 61).

2 Enkele essensies van gedra

Onder die subtitel, "Enkele antropologiese oorweginge
ten aansien van gedraginge", wys Bondesio (99 p 46)
daarop dat gedra 'n eg menslike verskynsel is waarop
die kind hom as mens in die wêreld bevind. As eg
menslike verskynsel, kom gedra veral tot openbaring
in die onderskeie verhoudinge wat die mens tot sy

wêreld stig. Die situasionele verbondenheid van gedra (100 p 165) kom duidelik na vore wanneer Buytendijk dit stel dat gedra 'n sinswyse is wat ooreenkom met 'n verhouding, dit wil sê met 'n sinvolle betrekking tot iets, hetsy 'n voorwerp, medemens, lewende wesens, ensovoorts.

Die mens gedra hom ook as totaliteit in verhouding tot sy wêreld (dit wil sê liggaamlik, gevoelsmatig, psigies-geestelik, verstandelik, normatief-eties en religieus) en daarom is gedra die sinvolle bekroning van die totaal van die mens se betrokkenheid by die werklikheid. Dit beteken dat 'n mens alleenlik 'n ander se gedraginge kan verstaan indien jy werklik sy persoonlike omstandighede sowel as die situasie wat betrekking het op sy gedraginge, begryp.

Op die spoor van Merleau-Ponty, Marcel en Sartre se fenomenologies-georiënteerde antropologiese uitsprake aangaande liggaamlikheid as sentrum en uitgangspunt in die verhouding tussen mens en werklikheid, lê Bondesio (101 pp 46-47) besondere klem op die feit dat gedraginge ook by wyse van liggaamlike ekspressies geopenbaar word. Die frons of 'n glimlag, die wuif van die hand, mimiek en ander voorstellingsgebare, die stamp van die voet, ensovoorts, beeld elkeen 'n besondere verhouding tot die werklikheid uit (102 p 62).

Ten opsigte van die verskyningswyses van gedra en die wesenskenmerke daaraan ten grondslag, onderskei Bondesio (103 pp 63-86) die volgende verskyningsmodi van kinderlike gedraginge:

(a) Refleksiewe gedrag

Refleksiewe gedrag word gekenmerk deur die afwesigheid van die wilsmoment en is dus gestroop van 'n bewuste, voorneme, doelbewuste besluitneming (Bondesio) asook

doelgerigte handeling (104 p 63). Voorbeelde van refleksiewe gedraginge is die pupil-, cornea- en voet=soolrefleks. Hoewel refleksiewe gedrag 'n onmisbare deel van ons bestaan uitmaak, is dit in sigself nie sinvol nie, maar word sinvol vanweë die feit dat die mens as totaliteit gedraend in die wêreld is.

(b) Willekeurige gedra

Willekeurige gedra vind sy oorsprong in die kind se intensionaliteit, dit wil sê sy oopstaan vir en gerig wees op die werklikheid, is 'n bewustelike handeling en word gekenmerk deur 'n keusemoment wat die eie aandeel en verantwoordelikheid van die persoon benadruk (105 p 63).

Wat komplekse willekeurige gedraginge betref, wys Bondesio (106 pp 76-79) daarop dat die wilsmoment veral as 'n keuse tussen verskillende beweegredes (redemotiewe) in hierdie gedragingsmodus sterk na vore kom. Die persoon kies dus gewild, bepaal sy doel, besluit hoe om dit te bereik en verwesenlik sy doel (107 p 63).

Afgesien van die afwesigheid van verskillende beweegredes (redemotiewe) en die bewustheid van die gekose beweegrede wat tot doelmotief verhef is, is daar geen onderskeid na die verdere verloop tussen die eenvoudige en komplekse wilshandeling aan te toon nie (108 p 79).

(c) Gewoontegedraginge

Gewoontegedraginge berus volgens Bondesio (109 p 80) op ervaring en word dus verwerf. Hierdie gedraginge word "minder bewus" uitgevoer en kan in die taal van Van Parreren as automatismes bestempel word. Hierdie gedraginge veronderstel inoefening en beheersing soos alledaagse bedrywighede wat wissel vanaf 'n eenvoudige saak soos aantrek tot 'n meer ingewikkelde

handeling soos tennisspeel (110 p 64). Dit word ook gekenmerk deur 'n skynbare afwesigheid van 'n beweegrede (motief), keuses en beslissinge asook organisering van verwerklikingsverlope (111 p 81).

(d) Ekspressiewe gedraginge

Alle gedraginge het 'n ekspressiewe karakter, dit wil sê belewinge van die een of ander aard van die persoon self word geopenbaar. Intermenslike verhoudinge word byvoorbeeld sigbaar gemanifesteer in ekspressiewe gedraginge. Via ekspressiewe gedraging bring 'n persoon sy gevoelsmatige belewinge tot uitdrukking sodat dit vir ander mense waarneembaar kan word. Gelaatsuitdrukkinge soos die glimlag, wat toeganklikheid, toegeneentheid, simpatic en rustige vergenoegdheid uitbeeld, asook ander voorstellingsgebare soos die bal van 'n vuis, die berispende vingerwysing, handbewegings wat wuif en groot vergestalt, kan in hierdie verband genoem word. Dit spreek dus duidelik dat ekspressief gedra gedurende ontmoetingsituasies voltrek word en deur die deelnemers korrek geïnterpreteer moet word.

Een van die belangrikste wyses waarop die mens (kind) hom ekspressief gedra, is sekerlik deur taalimplentering, juis omdat taal so 'n geskikte middel is om gevoelens uit te druk en by ander te wek.

3 Gedra as voltrekkingswyse van kinderlike leer en wording

Volwassewording impliseer onder andere dat namate 'n kind leer en word, hy die opgawe het om telkens die niveau waarop hy hom gedra, verhef. Namate hy hom in ooreenstemming met norme soos 'n volwassene gedra, is daar sprake van 'n wordingsverheffing.

Die geleidelike en toenemende verheffing wat daar in die kinderlike gedraginge intree, is enersyds 'n aan-

geleentheid van aktiewe deelname deur die kind self (selfaktualisering) en andersyds doelgerigte begeleiding tot selfaktualisering deur die opvoeder. Pedagogiese ingryping en instemming ten opsigte van die kind se gedraginge is gerig op die verfyning van laasgenoemde se gedraginge om hom te steun tot die verowering van die normbeeld van volwassenheid (112 p 65).

Vir die kind om hom korrek en behoorlik te gedra, vereis eerstens 'n ervaring en beleving van die sin van sodanige gedraging, dus ook kennis, insig, 'n positiewe wil tot besluitneming en besluitdeurvoering, en 'n normbewussyn. Kinderlike gedraginge kan dus nooit werklik begryp of verstaan word soos dit tot uitdrukking kom nie, aangesien gedraginge slegs die kroon plaas op sy ervarings, sy wil, sy belevings en sy ken(nings).

Die kinderlike wordingstand, wat tot 'n groot mate deur die aard van sy leeraktiwiteite bepaal word, kan die niveau aandui waarop die kind sy gedraginge gaan voltrek. Positiewe verandering en wysiging in die kinderlike gedraginge ooreenkomstig die normbeeld van behoorlike volwassenheid, is 'n aanduiding dat die kind geleer het en sy wording in die rigting van behoorlike volwassenheid voltrek.

Kinderlike gedraginge weerspieël 'n kind se kwaliteit van wêreldbeheersing en dit wissel van kind tot kind en van ouderdom tot ouderdom. 'n Jonger kind sal byvoorbeeld sekere eenvoudige gewoontegedraginge soos aantrek, eet, was, ensovoorts, met gemak beheers, maar tekort skiet ten aansien van gevorderde gedraginge wat besluitvorming verg, 'n aangeleentheid wat in 'n meerdere mate vir die ouer kind bereikbaar sal wees. Pedagogies beskou, gaan kinderlike gedraginge gepaard met verantwoordelikeaansvaarding, daarom is normidentifikasie 'n voorvereiste vir doelgerigte en sin-



volle gedraginge. 'n Kind leer dus ooreenkomstig die feit dat hy hom gedraend in die opvoedingsituasie bevind, terwyl sy gedraginge terselfdertyd duidend is van die leer- en wordingstand waarop hy hom bevind (113 p 66).

4 Gedraging by die outistiese kind

Daar is reeds beklemtoon dat kinderlike gedraginge die kwaliteit van wêreldbeheersing weerspieël en duidend is van die leer- en wordingstand waarop die betrokke kind hom bevind. Ook is willekeurige gedra as 'n intensionele, bewustelike handeling bestempel, wat ge- kenmerk word deur 'n keusemoment wat die eie aandeel en verantwoordelikheid van die persoon benadruk. In die lig hiervan word daar vervolgens gepoog om die talle eienaardige, dwangmatige, ritualistiese, stereotiepe en moeilik begrypbare gedraginge van die outistiese kind verhelderend toe te lig.

Die mees opvallende, kenmerkende gedraging van die outistiese kind is buitensporige gekeerdheid in die self, gepaardgaande met 'n ongewone afsydigheid teenoor ander, 'n besliste voorkeur om alleen te wees en alleen gelaat te wil wees. Sodanige onmenswaardige gedraginge impliseer 'n blote passiewe teenwoordig te midde van ander, sonder enige intermenslike betrokkenheid. Dit verhoed die verowering van 'n eie staanplek in die samelewing en lei tot 'n intense lewensonsekerheid (114 pp 42-49). Hierdie lewensonsekerheid, wat dikwels aanleiding gee tot 'n ontvlugting van die werklikheid en 'n vlug in die self, oefen 'n uiters nadelige invloed uit oor die hele linie van die kind se volwassewording.

In die geval van 'n outistiese kind gaan wêreldontvlugting hand aan hand met 'n onwilligheid om die onbekende te eksploreer, 'n krampagtige vasklewing aan 'n eie, klein, vertroude wêreldjie, aktiewe pogings om toe-stande onveranderd te hou en 'n hewige verzet teen enige

bedreiging of verandering van 'n bestaande toestand of orde (115 p 1485). Hierdie gedraginge kan geïnterpreteer word as die openbaring van gevoelsmatige onstabiliteit, gebrekkige vertrouwdheid met die werklikheid en onbevoegdheid om vreemde situasies verstandelik te kan verwerk en die hoof te bied. Dat genoemde gedraginge 'n negatiewe invloed op kinderlike wording gaan uitoefen ly geen twyfel nie.

Waar 'n normale kind sy gedraginge voortdurend in toenemende mate op 'n hoër niveau voltrek en oor die bevoegdheid beskik om sy horison van bekendhede en vertrouwdhede te verskuif, openbaar die outistiese kind nie alleen 'n intense verknogtheid aan die vertroude nie, maar ook 'n buitengewone handhawing van 'n daaglikse roetine en 'n vaste leefpatroon waarvolgens handelinge uitgevoer word, stereotiepe, eienaardige gedraginge, dwang- en rituele handeling, 'n verknogtheid aan spesifieke voorwerpe, speelgoed, rommel, die versameling en ronddra van nuttelose voorwerpe of afvalmateriaal wat oënskynlik vir hom betekenisvol is, asook 'n onophoudelike daaglikse gepeuter met 'n spesifieke voorwerp (116a p 153; 116b p 64).

Wat betref die outistiese kind se stereotiepe, sinnelose hantering van objekte, berig Wing (117 pp 9 10) soos volg: "Autistic children tend to use objects in ways which are quite unrelated to their proper function, for years after the infant stage. Such activities seem empty, meaningless, obsessionally repetitious, and quite unlike the creative fantasies of the normal child. Some children are interested only in spinning the wheels of toys, others in shaking them to make a noise, and so on. Whatever the interest, any available object is pressed into service regardless of its intended use and cannot be qualified as part of imaginative play as normal children would do".

Benewens buitengewone hantering van objekte, voer die outistiese kind dikwels eienaardige, onverklaarbare liggaamsbewegings uit, veral wanneer hy opgewonde of beangs is. Onophoudelike wiegbewegings van die liggaam as geheel of die kop alleen wanneer hy op 'n stoel sit, kopstampery teen die bababedjie, vuishoue teen sy kop, draai- en tolbewegings van die liggaam, vinnige draaibewegings van die vingers en gewrigte, ongekontroleerde wuif, klap en swaibewegings van die vingers, hande en arms, "vliegbewegings", springery en kopbewegings, asook eienaardige gesigtrekkings, wat nie tred hou met die verwagte optrede onder sodanige omstandighede nie, kom dikwels by outistiese kinders voor (118a p 38; 118b p 173).

Rituele gedraginge kom ook by talle outistiese kinders voor. Voordat die skoolgebou verlaat word, sal 'n outistiese kind byvoorbeeld telkens eers 'n toilet besoek, al is dit nie werklik nodig nie. 'n Outistiese kind mag ook elke keer wanneer die speelterrein betree word, dadelik 'n stukkie gras optel of 'n blaar van dieselfde boom afpluk en dit dan voortdurend ronddra. So 'n blaar of stukkie gras word dan sinneloos rondgewapper of met die vingers van die ander hand aanhoudend heen en weer getik (119 p 64).

Die opvallende andersheid van die outistiese kind se gedraginge word ook geopenbaar in 'n besondere verknogtheid aan 'n spesifieke objek of bedrywigheid. 'n Objek word byvoorbeeld orals saamgedra, voortdurend gehanteer of lank na gestaar. Selfs outistiese adolessente kan soms nie daarin slaag om afstand te doen van 'n gewoonte om byvoorbeeld 'n leë politoerblik orals saam te neem nie. Dit is egter dikwels bewegende, beweegbare, roterende, ronde voorwerpe soos horlosies, wiele, ratte, asook bewegende dele van masjiene of voertuie soos betonmengers, treinenjins, die lugskroewe van 'n vliegtuig, die spoele van 'n filmprojektor, asook fiets- en motor-

wiele, wat dié kind se volle aandag opeis. In aansluiting hierby noem Rimland (120 p 9) die volgende: "Repetitive behavior and festishlike preoccupation with mechanical objects such as vacuum cleaners, stoves, light switches, etc are common amongst these children, and any attempt to divert a child from this type of pursuit is met by an intense and violent temper tantrum". (Vir verdere besonderhede kyk Bylae pp 252-261).

Met betrekking tot ekspressiewe gedraging, 'n sinswyse wat binne intermenslike ontmoetingsituasies as gevoelsuitinge vergestalt word, kan die ooglopende andersheid van die outistiese kind weereens opgemerk word. Weens sy gevoelsmatige afgestomptheid en gebrekkige singewing verstaan die outistiese kind nie ekspressiewe gebare nie en gebruik dit dan ook nie. Hy praat dikwels met 'n eentonige, "gevoellose" stem, vertoon 'n immobiele, uitdrukkinglose gesig en maak nie gebruik van begeleidende of voorstellingsgebare as wyse van gevoelsekspressie nie (121 p 58). Prick (122 pp 276 166) benadruk die afwesigheid van ekspressief gedra by die outistiese kind en bied die volgende verklaring in hierdie verband: "Van echte representatiewe bewegingen die bewuste intenties tot uitdrukking brengen, is bij het infantiel autisme geen sprake, daar autistiese kinderen niet tot bewuste intenties kunnen geraken. Uitdrukkingsbewegingen en representatiewe bewegingen vertonen zich pas in een subject-wereld-verhouding, waarbij de twee polen gevormd worden respectievelijk door mij en de andere. Het is juist deze subject-wereld-verhouding, die bij deze kinderen gestoord zijn".

Uit die voorgaande kan dus afgelei word dat die outistiese kind op onvolwaardige wyse langs die weg van willekeurig en ekspressief gedra tot die verwerkliking van psigiese wordingsmoontlikhede kom, en dat sy besondere gedraginge dikwels eers opgehef moet word om 'n harmoniese wording by hom na te streef.

f Gevolgtrekking

Uit die voorafgaande blyk duidelik dat daar 'n noue verwantskap en interafhanklikheid is tussen die intensionaliteite ervaar, wil, belewe, ken en gedra en dat daarteen aansien van elk van hierdie aktualiseringswyses van die psigiese lewe van die outistiese kind, sprake is van ernstige onderaktualisering en dus ook van uiters ontoereikende wording. Hierdie feite hou ernstige implikasies in vir ortopedagogiese en ortodidaktiese bemoeienis met die outistiese kind. Daar sal in hoofstuk 4, wat handel oor die opvoedingsbegeleiding van die outistiese kind, noukeurig op hierdie implikasies ingegaan word.

3.2.3 Aktualiseringswyses van die kinderlike psigiese lewe as wording binne die opvoedingsituasie met besondere verwysing na die outistiese kind

a Algemeen

Positiewe veranderinge in 'n kind se wording, dit wil sê toenemende wordingsverheffing of vordering ten aansien van die niveau of stand van gewordenheid, word geopenbaar by wyse van 'n toenemende en volgehoue eksplorاسie, 'n blyke van emansipasie, meerdere distansiëring en objektivering in sy gedraginge en 'n opmerklіke differensiëring wat sowel sy moontlikhede as keusehandelinge betref (123 p 36). Die vraag ontstaan egter nou wat onder elk van hierdie wordingswyses verstaan word en hoe elkeen in die kinderlike leefwêreld tot spreke kom. Hierdie aangeleenthede word vervolgens van nader betrag en daar word telkens ondersoek ingestel na die verloop, aard en stand van eksplorاسie, emansipasie, distansiëring, differensiëring en objektivering by die outistiese kind-in-opvoeding.

b Eksploreer as kinderlike wording

Eksplorاسie as wordingswyse, beteken die kind se intensioneel gerigte uitgaan tot en verkenning van die wêreld (124a p 46; 124b p 35). Langeveld omskryf hierdie aktiewe uitgaan van die kind soos volg (125 p 48): "Het veilige kind gaat op de wereld in, gaat op de dingen en de mensen af, ontmoet ze, manipuleert eraan en ermee, ondergaat hun wijze-van-zijn met openheid en leert deze wijze-van-zijn kennen". Hierdeur verbreed die kind telkens sy horison van bekendhede en vertrouwdhede. Nuwe lewensterriene word ontdek en dit skep op hul beurt geleenthede vir verdere eksplorاسie en nuwe moontlikhede vir leer (126 p 15). Standing (127 pp 26 47) laat haar soos volg in hierdie verband uit: "Every child is a born explorer. He never loses a minute, but takes every opportunity of investigating the world. His life, in fact, is a continuous series of the most absorbing scientific experiments. By means of touching, handling, opening shutting, collecting, comparing, this little scientist is incessantly prying into everything". Van Zyl (128 p 6) beskou eksplorاسie as die kind se soektog na 'n greep op die werklikheid ten einde 'n houvas, staan- en vasstrapplek te kan verower, waarsonder tuiswording in die wêreld onmoontlik is.

Daar kan dus afgelei word dat eksplorاسie nie van die kind se leerinisiatief en -handelinge los te dink is nie, aangesien 'n kind, wanneer hy wêreld eksplorieer, altyd bewus word van iets (gewaarword), iets waarneem, daaroor dink (almal leerwyses), en sodoende 'n bepaalde wete het van dit wat hy verken of ondersoek het (129 p 37). Hierbenewens moet steeds in gedagte gehou word dat 'n kind word in sy eksplorاسie soos dit deur sy gedraginge geaktualiseer word. Ook in die eksplorاسie van die kind kom dit dus duidelik na vore dat leer en word twee gelykoorspronklike strukture in die psigiese lewensvoltrekking van 'n kind is.

Dit is verder belangrik om in gedagte te hou dat eksplorasië op verskillende handelwyses, niveaus, of vlakke van gevorderdheid en belewingsniveaus voltrek word. 'n Baba, wat hom letterlik by die wegspringplek op sy pad na volwassenheid bevind, is vanweë sy aanvanklike immobiliteit, taalloosheid en sprakeloosheid, onkundigheid, onbestendige gevoelslewe en 'n wêreldbetrokkenheid op oorwegend vitaal-patiese vlak, grootliks op ongedistansieerde taktueel-kinesteties-sintuiglike gerigthede en gewaarwordinge aangewys om gevoelvol en singewend met die werklikheid in dialoog te kan tree. Namate die kind egter meer beheer oor sy liggaam verkry, sy oë en kop in die rigting van die bron wat sy aandag opeis, draai om daarna te luister en dit te aanskou, begin regop sit, kruip, opstaan en leer loop, oorheers die senso-patiese gerigthede en belewinge nie meer in dieselfde mate die aard van sy betekenisvolle omgang met en verkenning van die wêreld nie. Namate die kind ouer word, bepaal hy hom egter nie meer in dieselfde mate by dit wat voor hande is nie en verlaat hom nie meer grootliks op tas, ruik en proe as sintuiglike gewaarwordinge in sy verkenning van die werklikheid nie. Eksplorasië vind ook op 'n meer gevorderde vlak plaas omdat die kind hom op 'n meer formele wyse gnosties-kognitief tot die werklikheid rig en dit as sodanig beleef. Voorwerpe word op sinsoekende vlak hanteer, die kind beleef omstandighede anders en met behulp van taalontdekking en -verwerwing word dit waaroor hy hom verwonder, bevra en benoem (130 p 61). Die kind se verkennende, sinbelewende en singewende omgang met die werklikheid kom dus op 'n hoër vlak tot openbaring omdat hy meer denkend, vergelykend, analiserend en interpreterend eksplorieer en hom toenemend op die gehoor- en gesigsintuie verlaat as media waarlangs en waarmee hy ervaring opdoen en sy betekeniswêreld uitbrei.

Die kindervraag en kinderspel dien ook as belangrike wyses van eksplorasië van die omringende werklikheid

en die kwalitatiewe verbetering of niveauverheffing wat telkens hierin intree, kan as maatstaf gebruik word om die kind se wordingstand te peil. In beide hierdie kinderlike sinswyses, as wyses van eksplorاسie, word dit duidelik dat daar by 'n ouer kind, mits die begeleiding toereikend is, 'n meerdere distansie tussen hom en sy wêreld bestaan as wat dit die geval is by die jonger kind, aangesien eersgenoemde oor 'n groter en omvangryker kennis of ervaringsbesit beskik.

Om die omringende werklikheid toereikend te kan eksploreer, vereis ogter van die kind sekere bevoegdheide en 'n positiewe wil. Dit vereis naamlik van die kind 'n gevoelsmatige bereidheid om hom tot die onbekende te waag, wat alleen kan plaasvind as die gevoelslewe ewewigtig vertoon en harmonies gedy. Indien die kind geborgenheid belewe deurdat die opvoeder 'n stabiele affektiewe relasie met hom opbou en hom veiligheid, geborgenheid, toebehorendheid en sekerheid laat belewe (131 p 63), sal hy sy hulpeloosheid oorwin en hom met vertrouwe aktief tot die werklikheid wend om dit om te stel tot sin-vir-hom (132 p 125). Terselfdertyd verg dit 'n bewustelike, aandagtige en aktiewe optrede, as 'n selfdistansiëring en dialoogvoering met die omringende werklikheid en die mag om indrukke verstandelik te kan verwerk en dit tot sin te maak.

In die lig van die voorgaande kan daar vervolgens gelet word op die outistiese kind se gerigtheid, wil en bevoegdheid om die werklikheid sinvol te eksploreer en die hindernisse wat in hierdie opsig ondervind word: Kenmerkend van die outistiese kind is die feit dat die inisiatief om te eksploreer dikwels ontbreek. Die outistiese kind is nie alleen onbewus van homself en ander as persone nie, maar is ook onbewus van die belangrike dinge in sy omgewing, openbaar geen menswaardige gerigtheid tot die dinge om hom heen nie, geen selfbepaalde aktiwiteit of kreatiwiteit nie en slaag nie daarin om self 'n sinvolle wêreld te stig nie.

(133a pp 434 445; 133b pp 178 193). Geen eg menslike intensionaliteite word gerealiseer nie omdat hy nie oor bewuste voornemens beskik nie, aldus Prick en Calon (134 pp 274 286).

Die ontbreking van selfgeïnisieerde, verstandsinspannende aktiwiteite kom onder ander na vore in die wyse waarop so 'n kind objekte hanteer. In hierdie verband laat Bettelheim (135 p 440) hom soos volg uit: "In dealing with objects they fail to experiment. They do not destroy, they do not modify, they do not investigate; instead they leave the objects exactly as they found them, or they repeat over and over again the same, once-learned simple activities".

Wing (136 p 209) beklemtoon die feit dat die onbekende nie alleen gevrees word nie, maar selfs angswekkend vir die outistiese kind is. Hierdie verskynsel openbaar by uitstek die labiliteit in die gevoelslewe van die outistiese kind, by wie medemenslike verbondenheid, toebehoortheid en geborgenheid ontbreek. Van Spanje (137 p 32) laat hom soos volg uit oor die diepere betekenis van die belewing van geborgenheid in die lewe van 'n kind en hoedanig dit hom die nodige stukrag bied vir die verkenning en ontdekking van die werklikheid: "De wereld lokt dan uit tot nieuwe en andere ontmoetingen, met mensen en dingen, persoonlijk en intiem". Gebrekkige singewing en -belewing laat hom nog meer vaskleef aan die bekende, vertroude en eng leefwêreld, en dit lei tot 'n verdere labilisering van die gevoelsbelewinge wat die bereidheid en wil tot eksplorاسie nadelig beïnvloed.

Ook in die geval van die outistiese kind is die belewing van dié geborgenheid 'n noodsaaklike voorvereiste vir en 'n krag wat eksplorاسie voortstu. Sowel Bettelheim (138 p 194) as Kaufman (139 p 133) maak daarvan melding dat 'n outistiese kind wat geborgenheid beleef, tog eventueel daarin slaag om uit eie inisiatief die werk-

likheid te eksploreer. Oor die vordering wat 'n outis-tiese kind in hierdie opsig getoon het, berig Bettelheim (140 p 194) soos volg: "It was after some thirty months with us that her greater courage in looking at reality developed into tentative efforts to explore it. This she could do only when actively supported by her counselor. When frightened she now rushed to her counselor for security and comfort, after which she could go on exploring".

c Emansipeer as kinderlike wording

Wanneer 'n kind eksploreer, openbaar hy reeds tekens van sy emansipasie of te wel om meer selfstandig te wees en te word (141 p 37). Langeveld (142 p 49) skets hierdie aangelentheid soos volg: "Het kind, dat de werkelijkheid ontmoet, leert daaraan ook zichzelf kennen en wordt eraan getoets (wat kan ik wel of niet, waarvoor ben ik bang, wat durf ik aan enz). Dat wil zeggen: in het exploratiebeginsel ligt ook een ander beginsel genetisch beschikbaar, namelijk dat het kind zelf iemand zijn wil ('emancipatiebeginsel')". Hierdie verskynsel, 'n grondgegewene in die psigiese lewe van die kind, word geopenbaar as 'n spontane, natuurlike inisiatief by die kind om self te wil loop, speel, aan- en uittrek, eetgerei hanteer, was, hare kam, ensovoorts. Dat hierdie inisiatief van karidinale belang is vir die kind se selfstandigwording (volwassewording) en nie ontmoedig mag word nie, is 'n onweerlegbare feit. Dit is tewens die doel van alle opvoeding om die kind sodanig in sy eksplorاسie te steun, dat hy toenemend sal emansipeer.

Sonnekus (143 p 35) berig dat "emansipeer-as-belewende-word" langs kwalitatief verskillende belewingsniveaus geskied wat varieer vanaf die geringste senso-patiese beleving waar die kind byvoorbeeld probeer om self die lepel in die mondjie te kry terwyl hy eet, tot niveaus

van patiese, affektiewe, senso-gnostiese, gnostiese en kognitiewe belewinge. By die puber gaan dit in besonder om geordende kognitiewe belewinge en veral om normatiewe sinbelewing (144 p 36). Die puber wil graag kognitief en normatief self iemand wees en word deur toenemend geleenthede te vind tot sedelik-selfstandige besluitvorming en verantwoordelike handeling (Landman). Sogenaamde kritiek teen en bevraging van die ouers se opvoedingsbemoëienis teenoor hom, koppigheid en buierigheid beteken dus soekende affektiewe, kognitiewe en normatiewe sinbelewing waar die puber nie meer alles aanvaar nie, maar op soek is na die eie insig en die eie norm, waaraan dié van die volwassene dikwels onderwerp word (145 p 36). Opvoeders moet hierdie neiging tot emansipasie verwelkom daar dit 'n positiewe openbaring van die kind se toenemende volwassewording is.

Die emansipasietog (Van Niekerk) is egter afhanklik van die kind se gevoelsmatige stabiliteit en sy erfaar, wat ook die sterkte van sy wil om self iemand te wees, asook sy belewing van sy eie menswaardigheid insluit.

Daar is reeds op gewys dat die outistiese kind ontoereikend erfaar, wil en belewe, en daarom sal hy ook probleme ondervind om emansiperend te word. Omdat outistiese kinders uiters ontoereikend emansipeer, sluit hul kurrikulum talryke opvoedings- en onderwysdoelstellings in wat gemik is op die bevordering van hul selfstandighede en sosialisering. Op die sogenaamde Günzburg-kaarte vir die evaluering van dié kinders se wordingstand, 'n ondersoekmedium wat algemeen in gebruik is in hierdie skole, verskyn daar dan ook onder andere talle items waarin daar in besonder gelet word op hul reeds bereikte bereidheid tot emansipasie. (Hierdie aangeleentheid word meer breedvoerig bespreek in Hoofstuk 4).

Ten einde op 'n steeds hoër niveau 'n dialoog te voer met die werklikheid, moet die kind homself algaande meer van homself en tot die wêreld distansieer, en veral ook van die bekende na die onbekende (146 p 2). Distansieer beteken dus 'n veranderende toetrede tot en dialoogvoering met die werklikheid in die sin van losmaking en die skep van afstand, op grond van n selfstandige stellingname teenoor die werklikheid (147 p 37). Namate die kind ouer word en sy ervaringsbesit sowel kwantitatief as kwalitatief toeneem, verkeer hy toenemend in die posisie om sake, verhoudinge, optrede, waardes en norme meer objektief te beoordeel en 'n eie standpunt in te neem. Distansieer impliseer dus toenemende selfstandigwording en aanduidinge in die lewe van die kind dat hy meer onafhanklik word. Hierdie distansiëring word verwerklik op grond van 'n versterking van die kind se wil om op 'n hoër niveau te ervaar, groter stabiliteit in die affektiewe lewe en meer geordendheid in die kognitiewe belewinge.

Distansieer word dus op verskillende belewingsniveaus voltrek namate die kind word. So byvoorbeeld maak die kind hom los van 'n meer direkte liggaamlike wêreldbetrokkenheid op senso-patiese en senso-gnostiese niveau tot 'n niveau van dialoogvoering wat as abstrak, begripsmatig onaanskoulik en gedistansieerd bestempel kan word (148 pp 131 132).

Op grond van die belewing van veiligheid, geborgheid en sekerheid distansieer die kind hom algaande van die invloede van die ouer(s) vanweë 'n begeerte om op eie bene te wil staan. Distansiëring kan byvoorbeeld in die geval van 'n skoolbeginner as 'n maatstaf vir skoolgereedheid beskou word. Hierbenewens kan die geslagsidentifikasie van die puerale kind ook as 'n vorm van distansiëring bestempel word. Die puerale seun skep dus in 'n sekere sin afstand tussen hom en sy moeder omdat hy hom met sy vader, as simbool van

manlikheid identifiseer. Ook die puerale dogter identifiseer haar in toenemende mate met haar moeder en ander geslagsgenote. Gedurende puberteit word die belewing van die veranderende liggaamlikheid 'n belangrike stukrag vir genoemde geslagsidentifikasie. By die adolessent gaan persoonsidentifikasie weer oor tot normidentifikasie.

Naas geslagsidentifikasie en normidentifikasie, kan distansieer as wordingswyse ook in die kind se spel-niveaus opgemerk word. Suiwer senso-patiese spel word naamlik in toenemende mate gestaak om plek te maak vir meer konstruktiewe, illusiewe en estetiese spel. Ook in die kind se niveau van taalbeheersing, soos geopenbaar in sy taaluitinge, tree distansiëring algaande in. Omdat taal hom veral leen tot ekspressie- en abstraheringsmedium word dit ook vir die kind 'n belangrike distansiëringmiddel.

Die outistiese kind by wie 'n volwaardige self iemand wil wees en word, deur self te wil ken en doen, ontbreek, is dikwels huiwerig om die sprong van die bekende en vertroude na die onbekende te neem. Hierbenewens is die outistiese kind ook nie in staat om met die vinger op preverbale wyse na die voorwerp waarin hy belang stel te wys nie (149 p 87). Distansiëring van die konkrete, tasbare teenwoordigheid van voorwerpe en oor te gaan tot benoeming deur taal vind ook nie by die jong outistiese kind plaas nie. Dikwels word die volwassene by die hand geneem en as't ware saamgesloop na dit wat sy aandag opeis.

Wat distansiëring vanaf die ouer betref, 'n belangrike maatstaf vir die vasstelling van skoolgereedheid by die normale kind, onderskei die outistiese kind hom daarin van ander kinders dat hy op skooltoelatingsouderdom gewoonlik nog nie in verbondenheid met ander saamleef nie en skeiding of distansiëring van die ouer

nie in die minste 'n indruk op hom maak nie. Van verwyderingsangs ("separation anxiety"), dit wil sê om deur die ouers verlaat te word, asook blydschap by die herontmoeting na die verloop van die skooldag, is daar by die outistiese skoolkind weinig sprake.

Distansiëring van senso-patiese belewinge en langs die weg van gestabiliseerde affektiewe belewinge op meer gedistansieerde niveaus, naamlik affektief-gnostiese en gnosties-kognitiewe niveaus dialoog te voer met die werklikheid, is vir die outistiese kind uiters moeilik bereikbaar. Distansiëring van die eie liggaam en van senso-gnostiese belewinge deur veral tas, proe en ruik, en deur te dring tot kognitiewe belewingsniveau is selfs vir talle outistiese pubers 'n problematiese aangeleentheid.

Geslagsidentifikasie, die verskynsel dat veral die normale puerale en puberteitskind hom van die ouer distansieer en met die ouer van dieselfde geslag identifiseer, ontbreek by die outistiese kind omdat medemenslike toegeneentheid so moeilik tot stand kom.

Distansiëring van 'n uiters primitiewe senso-patiese spel-niveau is ook een van die mees algemene verskynsels by die outistiese kind. Dit blyk dus dat distansieer as wordingsessensie in die lewe van die outistiese kind grootliks ontbreek.

e Differensieer as kinderlike wording

As intensionele stellingname behels differensieer 'n uitkristallisering of verfyning van verskillende wyses van intensionalisering. Differensieer beteken dan onderskeie wyses waarop die kind hom rig in sy wording, in besonder liggaamlike of lyflike wyses van wording, paties-affektiewe wyses van wording en gnosties-kognitiewe wyses van wording (150 p 37). Daar is dus sprake van differensiëring in onderskeibare wyses van

wêreldbetrokkenheid. Ferreira (151 p 106) sonder er-
vaar uit as een van die uitdifferensieringsmodi van die
kind se psigiese lewensvoltrekking. Omdat differen-
siering deur 'n kind se gedraginge tot openbaring kom,
word gedifferensieerde niveaus onderskei waarop ge-
draginge voltrek word. Die volgende niveaus word in
dié verband onderskei: senso-paties, paties-affek-
tief, affektief-agnosties en agnosties-kognitief.

Sonnekus en Ferreira (152 p 38) noem dat 'n kind aanvank-
lik in 'n innige verbondenheid met die wêreld rondom
hom lewe en hom by uitstek op senso-patiese niveau daar-
toe rig. Namate hy egter ouer word, meer beweeglik
raak en taal verwerf word die uitdifferensieringsgebeure
meer opsigtelik, soos geopenbaar in skerper ontleding,
fyner onderskeidings wat gemaak word en die inneem van
'n eie standpunt teenoor sake. Hierdie differensierings-
gebeure word veral op kognitiewe vlak sigbaar en dui op
behoorlike volwassewording van die kind. Die kind sal
aangeleenthede in toenemende mate meer krities onder-
soek, dieper daaroor nadink en verskeie moontlikhede
teen mekaar opweeg (153 p 194).

Op gevoelsmatige vlak sal die kind, namate hy ouer word,
byvoorbeeld kalmer en op meer bedaarde wyse optree in
sy beslissinge en sodoende 'n meer gevorderde differen-
siering openbaar, in teenstelling met 'n jong kind wat
nog 'n groter mate van onbeheersadheid en onbestendig-
heid in sy gevoelsmatige beslissinge sal toon.

Differensieer kan volgens Sonnekus (154 p 37) "horison-
taal" voltrek word. Op horisontale vlak word onder-
skeibare, verbesonderde waarnemingsmodi as gedraende-
word logieserwys onderskei. sien, hoor, voel, smaak
en gewaarwordend ruik kan in dié verband onderskei word
(155 p 122). Genoemde waarnemingsmodi kan egter ook
in terme van "vertikale" niveauverheffing uitdifferen-
sies tot onderskeidelik kyk, luister, tas, proe en

ruik op 'n meer onderskeidende wyse. Gewaarword op senso-patiese niveau kan dus 'n "vertikale" niveau=verheffing ondergaan om as globale waarneming op affektief-gnostiese niveau, of selfs as objektiewe, analitiese en sinteserende waarneem op gnosties-kognitiewe niveau gekwalifiseer te word (156 p 121).

Differensieer, die verskynsel dat 'n kind hom op onderskeibare wyses tot die werklikheid rig en daarmee betrokke raak, word op 'n uiters ontoereikende wyse by die outistiese kind vergestalt, hetsy dit van gevoelsmatige, verkennende of verstandsinspannende aard is. Volgens Prick (157 pp 257 258) is daar by die outistiese kind slegs sprake van baie primitiewe, weinig gedifferensieerde intensionele verhoudinge en akte as gevolg van 'n ongedifferensieerde liggaamlike synswyse. Volgens hom is daar by so 'n kind alleenlik sprake van "..... het bemerken en lustvol opgaan in het eigen lichaam" . Hierdie verskynsel noem hy "..... het stemmingsmatig ervaren van het eigen-zelf en van de wereld, voorzoverre deze laatste het subject gegeven is in lichamelijke toestandveranderingen, welke door milieuinvloeden zijn opgeroepen". Omdat die outistiese kind ontoereikend erbaar, wil en belewe, is dit dan ook duidelik dat hy ontoereikend sal differensieer om op verskillende horisontale wyses eksplorerend, emansiperend en distansiërend tot die werklikheid toe te tree om 'n eie ervanringswêreld te skep.

f Objektiveer as kinderlike wording

Verandering in 'n kind se wording sal benewens sy bevoegdheid om te eksplorieer, emansipeer, distansieer en differensieer ook merkbaar word in die mate waarin hy slaag om werklikheid te objektiveer. Hiermee word bedoel 'n saaklike ingesteldheid teenoor die werklikheid, 'n objektiewe stellingname of beleving op gedistansieerde gnosties-kognitiewe niveau wat afstuur op die uitkenning

en bepaling van die wesenlike, die algemeen geldende van 'n bepaalde saak of objek sonder dat die eie subjektiewe opinie oorheersend is (158 p 194). Via objektiveer kom 'n kind wesenlik tot kennis van homself, van die ander as persone en impliseer dit 'n beoordeling van 'n saak in sy objektiewe gegewenheid, dit wil sê soos dit werklik is.

Om te kan objektiveer stel egter 'n hele aantal eise aan die kind wat vermelding moet geniet. Ten eerste moet beklemtoon word dat dit 'n hoë mate van verstandelike gewordenheid verg, dit wil sê kognitiewe verfyning wat meerendeels by die ouer kind voorkom. Objektivering steun in 'n hoë mate op 'n bevoegdheid om te distansieer. Die kind moet dus "buite homself", buite sy eie liggaamlikheid kan tree sodat hy op grond van sy selfbewussyn, homself "objektief" kan betrag en terselfdertyd 'n bepaalde afsnit van die werklikheid objektief kan beoordeel. Objektivering as gedistansieerde stellingname tree ook eers in wanneer die kind taal verwerf het, in staat is tot normidentifikasie, die uitspreek van sedelike oordele, 'n begrip het van sy eie optrede en hoe ander dit vertolk en toon dat hy 'n aanvoeling vir of meebelewing jeens die gevoelens van ander het. Stabiele affektiewe belewinge dien ook as wegbereider en steun tot die objektiveringsakt, wat by uitstek 'n gnostiese stellingname vereis.

Wat die klein kindjie betref, moet beklemtoon word dat hy aanvanklik nie-gedistansieerd sy wêreld betree. Kind en wêreld is dus een, en alles "behoort aan my". So is dit "my pappa, my mamma, my boetie, my speelgoed", ensovoorts. Die idee van "jou speelgoed" bestaan aanvanklik nie en die klein kindjie begryp nie wat dit beteken om speelgoed met 'n maatjie te deel nie (159 p 38). Namate die kind tot niveauverheffinge kom, tree hy self tot objektivering belewend toe, gerig vanweë sy intensionaliteit by wyse van sy kognitiewe moontlike wyses van syn (160 p 38).

Objektiveer impliseer 'n saaklike ingesteldheid, 'n beleving op gedistansieerde gnosties-kognitiewe niveau om dinge te kan beoordeel in hul objektiewe gegewensheid of algemeen geldende hoedanigheid.

Een van die grootste hindernisse in die lewe van die outistiese kind om tot objektiveer oor te gaan is die feit dat dié kind nie op volwaardige wyse tot spreektaalkommunikasie in intermenslike ontmoeting oorgaan nie. Omdat taal so 'n voortreflike medium is om belevinge by wyse van spreektaalkommunikasie aan ander mededeelbaar te maak, spreek dit vanself dat die vereensaamde outistiese kind nie 'n betekenisvolle eie en/of gemeenskaplike betekeniswêreld kan opbou nie. Die outistiese kind bly dus vassteek in subjektiewe betekenisgewing en kom nie tot objektiewe of algemeen geldende betekenisgewing aan die werklikheid nie. Bosch (161 pp 54-55) berig in hierdie verband soos volg: "The relationship between own world and common world are now such that a continuous enriching and differentiating of the common world takes place through communication about this world in the encounter with the others with whom I am there and with whom I am related to one world. In the act of focussing-on-each-other, a world is constituted, which with Husserl we wish to designate a communicative or common world". Omdat die outistiese kind nie daarin slaag om op toereikende wyse "buite homself" (sy eie liggaamlikheid) te tree nie, ander te ontmoet, sake te bespreek, en soos ander te leer beoordeel nie, taal nie op volwaardige wyse beheers en kommunikatief implementeer nie en ook nie affektief stabiel is nie, kan objektiveer as kognitiewe sinswyse nie doeltreffend vergestalt word nie. Gebrekkige objektiveer kan by so 'n kind ook toegeskryf word aan sy sterk senso-patiese en senso-gnostiese gebondenheid.

g Gevolgtrekking

Die outistiese kind is dus in sy eksplorieer, emansipeer, distansieer, differensieer en objektiveer as wyses van volwassewording ernstig gestrem, wat weereens dui op ernstige onderaktualisering van sy psigiese lewe.

3.3 DIE WORDING VAN DIE OUTISTIESE KIND: SINTESE

Die wording van die outistiese kind word deur 'n hele aantal faktore wat eie is aan outisme as verskynsel, aan bande gelê. As gevolg van buitensporige afsydigheid, gekeerdheid in die self, liggaamlike vasgevangenskap, die ontbreking van medemenslike toeganklikheid, toegeneentheid, gerigtheid, betrokkenheid en ontmoeting asook die ontbreking van 'n aktiewe sinsoekende, sinnemende en singewende gerigtheid tot die werklikheid, spreek dit vanself dat die wording van so 'n kind ontoereikend tot vergestaltung sal kom. Die afwesig van 'n "bewustelike" bestaanswyse, gebrekkige singewing, probleme met betrekking tot die verwerwing, beheersing en kommunikatiewe implementering van taal, asook 'n uiters labiele affektiewe lewe, lê die ontbreking van genoemde intensionaliteite ten grondslag. Meer spesifiek gestel, kan beweer word dat outisme tot 'n ontoereikende ervarings, wil, belewe, ken en gedra aanleiding gee, dat so 'n kind sy eksplorieer, emansipeer, distansieer, differensieer en objektiveer as wordingswyses, sal onderaktualiseer, dit wil sê sy ganse psigiese lewe, met ontoereikende volwassewording as uitkoms. Opvoedingsbegeleiding van die outistiese kind tot selfaktualisering van psigiese lewensmoontlikhede (wording) bied dus aan die betrokke opvoeders 'n groot uitdaging in terme van begeleiding waarop in die volgende hoofstuk ingegaan word.

LITERATUURVERWYSINGS

- 1 LANGEVELD, M J: Studiën zur Antropologie des Kindes. Tübingen, Max Niemeyer, 1968.
- 2 SONNEKUS, M C H en FERREIRA, G V: Die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding. 'n Handleiding in die Psigopedagogiek. Pretoria, Universiteit van Pretoria, 1978. (Ongepubliseerd).
- 3 Ibid.
- 4 Ibid.
- 5 Ibid.
- 6 LANGEVELD, M J: Beknopte theoretiese pedagogiek.
- 7 Kyk no 2.
- 8 Kyk no 2.
- 9 FERREIRA, G V: Ervaar as verskynsel in die leefwêreld van die kind: 'n studie in die psigopedagogiese kategoriale denke. Pretoria, Universiteit van Pretoria, 1973. (DEd-proefskrif).
- 10 Ibid.
- 11 Ibid.
- 12 Kyk no 2.
- 13 Kyk no 9.
- 14 Kyk no 2.
- 15 Kyk no 9.
- 16 Kyk no 2.
- 17 Kyk no 9.
- 18 Kyk no 9.
- 19 Kyk no 2.
- 20 Kyk no 9.
- 21 Kyk no 2.
- 22 Kyk no 2.
- 23 Kyk no 9.
- 24 Kyk no 9.
- 25 PRICK, J J en VAN DER WAALS, H G Red: Nederlands handboek der Psychiatrie. Arnhem, Van Logum Slaterus, 1965.

- 26 Ibid.
- 27 VAN DER MERWE, C A: Die kinderlike wilsverskynsel: 'n Psigopedagogiese perspektief. Pretoria, Universiteit van Pretoria, 1974. (DEd-proefskrif).
- 28 SONNEKUS, M C H et al: Psigopedagogiek. Stellenbosch/Grahamstad, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1973.
- 29 Ibid.
- 30 Ibid.
- 31 Kyk no 2.
- 32 NEL, B F, SONNEKUS, M C H en GARBERS, J G: Grondslae van die psigologie. Stellenbosch/Grahamstad, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1965.
- 33 Ibid.
- 34 OBERHOLZER, C K: Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek. Kaapstad, HAUM, 1968.
- 35 SONNEKUS, M C H: Kyk no 28.
- 36 LANDMAN, W A, ROOS, S G en LIEBENBERG, C R: Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1971.
- 37 Kyk no 32.
- 38 Kyk no 27.
- 39 Kyk no 2.
- 40 Kyk no 2.
- 41 Kyk no 25.
- 42a FRYE, I B M: Fremde unter uns. Autisten, ihre Erziehung, ihr Lebenslauf. Meppel, J A Boom, 1968.
- 42b EVERARD, M P Edit: An approach to teaching autistic children. Oxford/New York, Pergamon, c. 1976.
- 42c BETTELHEIM, B: The empty fortress. London, Collier-Macmillan, 1967.
- 43a WING, J K Edit: Early childhood autism. Oxford/London, Pergamon, 1966.

- 43b Kyk no 42c.
- 44 Kyk no 42c.
- 45 Kyk no 42b.
- 46 Kyk no 2.
- 47 Kyk no 28.
- 48 SONNEKUS, M C H: Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1968.
- 49 PRETORIUS, J W M: Kinderlike beleving. Johannesburg, Perskor-uitgewery, 1972.
- 50 Kyk no 2.
- 51 Kyk no 2.
- 52 Kyk no 2.
- 53 Kyk no 48.
- 54 BÜHLER, C: From birth to maturity. London, French and Trubner, 1945.
- 55 Kyk no 28.
- 56 VERMEER, E A A: Spel en spelpaedagogiese probleme. Utrecht, Bijleveld, 1955.
- 57 Kyk no 28.
- 58 NEL, B F: Psychologia pedagogica sursum! Stellenbosch/Grahamstad, Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars, 1970.
- 59 LANGEVELD, M J: De opvoeding van zuigling en kleuter, Amsterdam, Meulenhoff, 1949.
- 60 Kyk no 2.
- 61 Kyk no 34.
- 62 STRYDOM, A E: Dwelmiddelmissbruik as selfverwerklikingsprobleem. Pretoria, Suid-Afrikaanse Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1976. (Verslag no O-56).
- 63 Ibid.
- 64 Ibid.
- 65 Kyk no 2.
- 66 LANGEVELD, M J: Ontwikkelingspsychologie. Groningen, J B Wolters, 1971.
- 67 Kyk no 28.
- 68 Kyk no 2.
- 69 Kyk no 2.

- 70 VAN DER STOEP, F In: NEL, B F en VAN DER STOEP, F:
Wêreldverhouding en taalimplementering
by die dowe kind. Pretoria, NG Kerk=
boekhandel, 1966.
- 71 Kyk no 2.
- 72 Kyk no 42a.
- 73 Kyk no 42c.
- 74 WING, L: Autistic children. Aberdeen, Scotland,
University Press, 1964.
- 75 Kyk no 42a.
- 76 Kyk no 25.
- 77a Kyk no 42a.
- 77b Kyk no 42c.
- 78 Kyk no 25.
- 79 WING, J K: Early childhood autism. Oxford/London,
Pergamon, 1966.
- 80 Ibid.
- 81 Kyk no 42a.
- 82 Kyk no 2.
- 83 Kyk no 28.
- 84 Kyk no 28.
- 85 Kyk no 28.
- 86 Kyk no 28.
- 87 Kyk no 28
- 88 Kyk no 28.
- 89 Kyk no 2.
- 90 Kyk no 28.
- 91 Kyk no 28.
- 92 RITVO, E R et al: Autism: diagnosis, current
research and management. New York/
Toronto/London, Spectrum, 1976.
- 93 Kyk no 25.
- 94 RIMLAND, B: Infantile autism. London, Methuen,
1965.
- 95 Kyk no 28.
- 96 BONDESIO, M J: Gedra as psigopedagogiek pers=
pektief op die wording van die brein=
beskadigde kind. Pretoria, Universi=
teit van Pretoria, 1977. (DED-proefskrif).

- 97 Ibid.
- 98 Kyk no 2.
- 99 Kyk no 96.
- 100 Kyk no 28.
- 101 Kyk no 96.
- 102 Kyk no 2.
- 103 Kyk no 96.
- 104 Kyk no 2.
- 105 Kyk no 2.
- 106 Kyk no 96.
- 107 Kyk no 2.
- 108 Kyk no 96.
- 109 Kyk no 96.
- 110 Kyk no 2.
- 111 Kyk no 96.
- 112 Kyk no 2.
- 113 Kyk no 2.
- 114 PRETORIUS, J W M: Grondslae van die pedoterapie.
Johannesburg, McGraw-Hill, 1972.
- 115 FREEDMAN, A M et al: Comprehensive textbook of
Psychiatry. Baltimore, Maryland,
Williams and Wilkins, 1967.
- 116a VEDDER, R: Kinderen met leer- en gedragsmoeilijk-
heden. Groningen, J B Wolters, 1964.
- 116b Kyk no 79.
- 117 Kyk no 74.
- 118a KAUFMAN, B N: Son Rise. New York/Evaston/San
Francisco/London, Harper & Row, 1976.
- 118b Kyk no 25.
- 119 Kyk no 79.
- 120 Kyk no 94
- 121 Kyk no 79.
- 122 Kyk no 25.
- 123 Kyk no 2.
- 124a Kyk no 66.
- 124b Kyk no 28.
- 125 Kyk no 66.

- 126 OLIVIER, S E: Van kleuter tot skoolkind: 'n
Psigopedagogiese perspektief. Pretoria,
Universiteit van Pretoria, 1976. (Med-
verhandeling).
- 127 STANDING, E M: The Montessori revolution in
Education. New York, Schocken Books,
1970.
- 128 VAN ZYL, P: Die idee van geborgenheid. Pretoria,
Universiteit van Pretoria, 1970. (DPhil-
proefskrif).
- 129 Kyk no 2.
- 130 VAN DER STOEP, F: Taalanalise en taalevaluering.
Pretoria, HAUM, 1965.
- 131 Kyk no 114.
- 132 Kyk no 96.
- 133a Kyk no 42c.
- 133b Kyk no 79.
- 134 Kyk no 25.
- 135 Kyk no 42c.
- 136 Kyk no 79.
- 137 VAN SPANJE, M J A: Het kind in de inrichting.
Deventer, Van Loghum Slaterus, 1969.
- 138 Kyk no 42c.
- 139 Kyk no 118a.
- 140 Kyk no 42c.
- 141 Kyk no 2.
- 142 Kyk no 66.
- 143 Kyk no 28.
- 144 Kyk no 28.
- 145 Kyk no 28.
- 146 VAN NIEKERK, P A: Die problematiese opvoedings=
gebeure. Stellenbosch/Grahamstad, Uni=
versiteitsuitgewers en -boekhandelaars,
1976.
- 147 Kyk no 2.
- 148 Kyk no 96.
- 149 BOSCH, G: Infantile Autism. Berlin/Heidelberg/
New York, Springer, 1970.



- 150 Kyk no 28.
- 151 Kyk no 9.
- 152 Kyk no 2.
- 153 Kyk no 2.
- 154 Kyk no 28.
- 155 Kyk no 96.
- 156 Kyk no 96.
- 157 Kyk no 25.
- 158 Kyk no 2.
- 159 Kyk no 28.
- 160 Kyk no 28.
- 161 Kyk no 149.