



## HOOFSTUK 1

### DIE EKSEMPLARIESE IN DIE DIDAKTIEK

#### 1.1 DIE BEGRONDING VAN DIE DIDAKTIESE HANDELING

Die *begroning* van, oftewel *die vraag na die sin van die didaktiese handeling*, is 'n saak wat in die verlede nooit na behore op die spit gedryf is nie. Bewyse hiervan is die vele didaktiese teorieë wat van tyd tot tyd die onderwystoneel oorheers het. Verskeie redes kan hiervoor aangevoer word, onder andere

- (i) dat sommige didaktici hulle nie moeg maak het oor 'n begroning nie en die didaktiese handeling as iets bloot “natuurliks” aanvaar het;
- (ii) dat denkers en skrywers van naam in die opvoedkunde in die verlede en selfs tot resente hede, nog 'n starre lyn tussen onderwys en opvoeding probeer trek het asof dit twee gebeure is wat geheel en al onafhanklik van mekaar staan. Denke oor onderwys en opvoeding is vanuit verskillende en soms geïsoleerde vertrekpunte aangelê en twee feitlik losstaande verbandlose strukture met elk sy eie grondbeginsels, doelstellinge, inhoude en metodes is opgebou. Vir die praktyk van die onderwys kon dikwels nie 'n onderliggende of ooreenstemmende onderliggende teorie aangewys word nie. Dit het meegebring dat onderwys wat as die taak van die skool gesien is, “lewensvreemd” was en verwyderd van die spontane lewenswêreld van die kind in sy gesinsverband gestaan het. Opvoeding was die taak van die ouerhuis. Vir onderwys en opvoeding is elk 'n eie terrein afgebaken.
- (iii) Die saak is vererger deur die ontkenning van die outonomie van die opvoedkunde as wetenskap. <sup>1</sup> Opvoedkunde is gesien en aangebied as 'n konglomeraat van versplinterde insigte, idees, gedagtes en denkrigtings uit verwante menswetenskappe en 'n sodanige saamgeflanse struktuur kon nie as basis vir koersgerigte didaktiese handeling dien nie.

---

1. Vergelyk Sonnekus, M.C.H., *Die verhoudingstrukture van die pedagogiese situasie in psigopedagogiese perspektief*.



- (iv) Daarby moet genoem word dat die opkoms van verskeie vakgebiede in die geesteswetenskappe, natuurwetenskappe en toegepaste wetenskappe, die belangrikheid wat hulle geniet het en selfs dominerende rol wat elk van tyd tot tyd gespeel het, die didaktiek sterk beïnvloed het. Vakmaatstawwe, gestel deur vakdeskundiges wat nie altyd pedagogies geskoold was nie, is as algemeen geldige maatstawwe vir die algemene didaktiek verklaar, ens.

Verskeie ander redes kan aangevoer word, maar dit is genoeg om te illustreer dat die pedagogiek en daarmee saam die didaktiek hul telkens op 'n dwaalweë bevind het. Dit is ook duidelik dat *onder sulke omstandighede 'n deeglike en algemeen-aanvaarbare begroning van die didaktiese handeling nie moontlik was nie*. In die verband sê Van der Stoep <sup>2</sup> dat as 'n gemeenskaplike vertrekpunt vir nadenke oor elke aspek van die didaktiek nie bestaan nie, of wanneer onduidelike uitsprake daarvoor gegee word, dit beteken dat didaktici noodwendig in elke opsig in 'n mate bymekaar verby praat, met die gevolg dat die teorieë nie alleen onderling teen mekaar toutrek nie, maar ook 'n verwydering veroorsaak ten opsigte van die verhouding teorie en praktyk.

Verblydend is dit om te meld dat daar gedurende die laaste dekade of twee 'n drastiese kentering gekom het. Deur daadwerklike pogings, veral ook in ons eie land, is die pedagogiek as outonome wetenskap uitgebou, alhoewel die outonomie nog steeds deur sommige geleerdes moeilik aanvaar word. Daarmee saam is die tradisionele en onheilsame skeiding tussen onderwys en opvoeding opgehef. Tans word dit feitlik as identiese begrippe beskou. <sup>3</sup> Denke daarvoor kan vanuit dieselfde vertrekpunt aangevoer word. Dit bring mee dat daar met nuwe insig opnuut en met groter vrug na 'n *begroning van die didaktiese handeling gesoek kon word*. 'n Belangrike en een van die eerste pogings was dié van Van Gelder. <sup>4</sup> Hy wys vooraf daarop dat die didaktiek oor eeue heen uitsluitend beskou is as onderwyskuns ("de kunst van het onderwijzen"). Eers teen die einde van die vorige eeu is gepoog om die didak-

- 
2. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 5.
  3. Bijl, J., *Inleiding tot die algemene didaktiek van het basisonderwijs*, p. 1, e.v.
  4. Van Gelder, L., *Vernieuwing van het basisonderwijs*, p. 1, e.v.



तिक 'n wetenskaplike grondslag te gee. Die ontwikkeling van die “kinderpsigologie” en die ontdekking van die sogenaamde wetmatigheid van die geestelike funksies: die geheue en die denke, was die aanleiding tot die toepassing van wetenskaplike gegewens in die didaktiek. Hiermee is die selfstandige karakter van die didaktiek egter aangetas en het die gevaar ontstaan dat die didaktiek beperk is tot die toepassing van psigologiese gegewens in die skoolpraktyk. Langsamerhand het die insig egter ontstaan *dat langs die weg van toepassing van gegewens uit ander wetenskappe geen pedagogies-verantwoorde didaktiek kan ontstaan nie.*

'n Nadere besinning op die didaktiek toon volgens Van Gelder, dat die didaktiek sy uitgangspunt in die *konkrete situasie van onderwysing en die leer van die kind* moet vind en vir sover dit die didaktiek as wetenskap betref, sal die aandag gerig moet wees op die analise van die leergebeure, op die sistematiese beskouing van die didaktiese beginsels, op die ordening van die leerstof en op die vorming van die leer-situasies.

*Die didaktiek is volgens hom 'n praktiese wetenskap.* Dit hou in dat die *didaktiese beginsels*, wat die grondslag vorm van 'n vernuwings-teorie uit die didaktiese *handeling* en die *besinning op die handeling* gebore moet word.<sup>5</sup> Slegs langs hierdie weg sal dit moontlik wees om 'n didaktiese teorie op te bou wat 'n sistematiese besinning op die praktiese didaktiese handeling is en tewens 'n riglyn vorm vir die didaktiese handeling. Hierdie noue samehang tussen praktyk en teorie, tussen didaktiese handeling en didaktiese besinning is nóg deur die praktyk, nóg deur die teorie in die verlede voldoende in die oog gehou.

Die gevolg was dat die praktyk en die teorie langs mekaar ontwikkel het. Die didaktiese praktyk het veelal meer berus op tradisie, op toevallig oorgeneemde metodes as op 'n deurdagte handeling. Die didaktiese teorie het in vele gevalle 'n herkoms uit die psigologie vertoon wat buite die didaktiese praktyk ontwikkel het. Deurdat hierdie samehang tussen die didaktiese handeling en die didaktiese besinning ontbreek het, is die opbou van 'n wetenskaplike verantwoorde didaktiek aansienlik vertraag. Die gevolge hiervan is duidelik in die onderwys te

---

5. Vergelyk ook Reichwein, Georg, *Kritische Umriss einer geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie*, p. 90.



sien: enersyds is 'n didaktiese praktyk gevorm wat in hooftrekke ooreengestem het met dit wat 'n vorige eeu aan sistematiese metodiek opgelewer het; andersyds het eensydige pogings tot vernuwing geïsoleerd gebly sonder om 'n integrasie van die didaktiese handeling te bring.

Van Gelder is oortuig daarvan dat daar 'n behoefte aan 'n wetenskaplik verantwoorde vernuwingsteorie is en sy soeke bring hom by die *antropologie* as die sentrale wetenskapsprobleem van die moderne tyd. Hy vra om 'n antropologies-gerigte pedagogiek:

“Het is daarom onze overtuiging dat een antropologisch gerichte pedagogiek een meer directe aansluiting heeft bij de intuïtieve benadering van de onderwijzer in de onderwijspraktijk”.<sup>6</sup>

*Die pedagogiese denke moet gerig wees op die grondverhoudinge waarin die kind hom bevind.* Die vraag na kind-wees, na die wese van die kind is dan sentraal. Hiermee evolueer die pedagogiese denke tot 'n praktiese antropologie. 'n Sodanige teorie omvat 'n sistematiese besinning op die grondslae van die vernuwingsarbeid en vind sy uitgangspunt in die pedagogiese prinsipes wat deur die vernuwingsarbeid tot werklikheid gebring moet word. Die grondslag vir 'n nuwe didaktiese teorie sal daarom, in direkte kontak met die prakties-didaktiese *handelinge, gevind moet word in 'n antropologies-gerigte pedagogiek.* Die betekenis van hierdie teorie lê in die eerste plek in die verheldering van die fundamentele gesigspunte, vanwaar uit 'n bestaande en nuwe gegewens georden kan word en juis hierdie ordening van gegewens vanuit 'n sentrale gesigspunt moet as die vernaamste kenmerk van 'n teorie aangemerkt word.

Vir hom is 'n prinsipiële plekbepaling van die didaktiek in verhouding tot die psigologie en pedagogiek noodsaaklik. By die didaktiese arbeid moet die pedagogiese doelleer voorop gestel word, want daarsonder sal enersyds tereggekome word by 'n prakties-didaktiese opportuniste, waarin die didaktiek sogenaamd aangepas word aan die tradisioneel-bepaalde eksamineerbare klasresultate, andersyds sal dit teregkom by 'n vorm van psigologisme wat nie die hooftaak van die onderwys, naamlik die leiding van die kind tot 'n lewensvorm, soos dit

---

6 Van Gelder, L., *op. cit.*, p. 11.



in 'n bepaalde kultuursitasie vereis word, in die oog het nie. In hierdie doelleer moet aangegee word wat met die onderwys en die opvoeding in die skool bereik moet word, dit wil sê, waarop onderwys en opvoeding gerig moet word. Dit wys op die noue verband tussen onderwys en opvoeding.

Alle pedagogiese denke rig hom tot die kind – die kind, nie as miniatuur-mens, as onvolledige volwassene, as psigologiese geval nie, maar die kind in sy eie aard van kindwees. Die kind moet tegemoet getree word in sy eie affektiewe situasie. Met die kind moet 'n relasie opgebou word waarin die kind homself kan wees.

“Willen wij als pedagogen en didactici het kind in zijn, werkelijkheid ontmoeten, dan zullen wij het kind niet met vooraf klaargemaakte psychologische en sociologische theorieën of methodische richtlijnen tegemoet moeten treden, maar wij moeten een relatie opbouwen waarin het kind, ‘het in hom zelf gelegen vormprincipe in zijn verlangen en sterven ernaar zelf iemand te willen zijn’ kan tonen.”<sup>7</sup>

*Die wese van die kind is volgens Van Gelder antropologies bepaal.* Die mees essensieel-eie aan die kind is dat hy kind is. Dit bring mee dat dit moontlik is om die opvoedkundige denke te rig op een van die mees fundamenteelste kenmerke van die mensbeeld, naamlik dat die mens 'n wese is wat opvoed, opgevoed word en op opvoeding aangewese is.<sup>8</sup>

Hiermee is vir die pedagogiek 'n eie onvervreembare werkterrein aangegee, naamlik die besinning op die handeling in die pedagogiese situasie waarin kind en opvoeder as mens-in-woording en as mens optree.

Van Gelder kom vervolgens tot 'n *didaktiek wat op hierdie antropologiese insigte gefundeer is* en gaan daarby uit van die eie belewingswêreld van die kind. Die taak van die skool is om die kind in die verskeie vormsisteme soos die taalwêreld, getalwêreld, ens., in te lei.

---

7. *Ibid.*, p. 18.

8. Langeveld, M.J., *Beknopte Theoretische Paedagogiek*, p. 165.



Hy wil sy didaktiese handeling grond in 'n antropologie van die kind:

“Een echte (dit is existentiële ontmoeting) van het kind met de vormsystemen kan alleen plaatsvinden indien de didactiek aansluit bij de kinderlijke wijze waarop het kind de vormsysteme hanteert.”<sup>9</sup>

Ook Bijl 10 *grond die didaktiese handeling in die antropologie van die kind*. Die skool moet aansluiting vind by allerlei gesinsituasies. Die einddoel van die opvoeding is volgens hom volwassenheid. Die “vorm” daarvan is verantwoordelikheid. Dit (die verantwoordelikheid) het 'n uitgebreide struktuur, waarin verskillende momente duidelik te onderskei is. Die totstandkoming van hierdie struktuur veronderstel sekere voorwaardes wat in die kind tot lewende werklikheid moet word. Die verwerking kan enersyds deur spontane wording geskied of andersyds kan gerigte pedagogiese handeling daarvoor verlang word. In die spontane wording kom daar in die reël geleenthede voor wat aandag verdien. Daar is die moontlikhede dat die kind hom in situasies kan begeef wat vir die opvoedingsverlangens besonder gunstig is. Daarom moet die skool hom besig hou met die noodsaaklike “rondreise” van die kind wat as gevolg van die situasie-reeks wat hy moet deurloop, “een kronkelig” karakter het. Wordingspedagogies beteken dit onder andere dat daar gesoek moet word na 'n goeie begin van daardie reeks wat uitloop op 'n tipiese situasie uit die lewe van die volwassene, of wat reeds vroeër tot voltooiing gekom het.

“Hoe kan een school een begin maken, of – indien er in die kleuterjaren al, draden gesponnen zijn –: waar kan de school voortgaan? Het is duidelijk, dat het ‘beginnen’ van de school altyd betekent het, ‘enten’ op een reeds begonnen proces.”<sup>11</sup>

*Hy wil in die kinderlike gedrag soek na uitgangspunte en moontlikhede vir die didaktiese handeling.*

Daarom is dit volgens hom nodig dat die didaktus nie alleen die didaktiese psigologie behoort te bestudeer nie, maar ook 'n deeglike kennismaking met die sogenaamde kinderpsigologie moet hê. Hy moet sy ar-

---

9. Van Gelder, L., *op. cit.*, p. 25.

10. Bijl, J.: *op. cit.*, p. 49 en Hoofstukke IV en V.

11. *Ibid.*, p. 99.



beid baseer op didakties-psigologiese kennis wat meer is as louter toepassing van hierdie kennis. Om die kind in 'n bepaalde situasie te begryp en ooreenkomstig die begrip te handel, vereis 'n groot "souplesse" van wat genoem sou kan word "belevingsfantasie." 'n Mens moet daartoe gevorm word en die middele tot 'n sodanige vorming is:

- (i) beoefening van die "kinderpsigologie",
- (ii) omgang met kinders, en
- (iii) 'n goeie herinnering van eie kinderlike belevinge.

Die skool word deur die "dagelijks leven" omgewe <sup>12</sup> en moet daarom sy arbeid begin deur vas te stel wat die kind in die daaglikse lewe reeds verwerf het en daarop moet voortgebou word. So gesien is die skool 'n "stroomversnelling" in die kinderlike "ontwikkelingsloop". <sup>13</sup>

Ook Jos Aarts <sup>14</sup> knoop die "onderwys" by die spontane wording van die kind aan. "Alle onderwysen,\*

dat in wezen niets anders is dan een helpen, een stuwen en sturen van de ontwikkeling van het kind op een bepaald gebied, zal zich moeten modelleren naar de natuurlijke ontwikkeling."

Hy stel dit egter baie duidelik dat onderwys nie net die stimulering van die natuurlike, spontane wording is nie, maar 'n gerigte, doelbewuste, deurdagte

---

12. *Ibid.*, p. 152.

13. *Ibid.*, p. 153.

14. Aarts, Jos, *Beknopt Leerboek der Algemene Didactiek*, p. 13, e.v.

\* "Onderwysen," dit is die didaktiese handeling. Die woord "didaktiek" is van Griekse oorsprong en is afgelei van die Griekse werkwoord "didaskein" wat leer, onderwys of duidelik maak beteken. Aarts verduidelik dat "didaktiek" oor die "onderwysen en leren" gaan en aangesien "onderwysen" beteken: iemand iets leer of iemand tot leer bring, sluit die begrip "onderwysen" per se die begrip leer in. (*Ibid.*, p. 15–16).



en opsetlike handeling impliseer, want dit het onder andere die taak om die kind in die kultuur wat deur die mens voortgebring is, in te lei. <sup>15</sup>

Hy wys op die verstrengdheid van onderwys en opvoeding en sê dat onderwys 'n vorm van opvoeding is wat verder reik as alleen die bybring van kennis. Vir hom <sup>16</sup> is die fundamentele beginsel van alle onderwys, soos vir alle opvoeding, die spontane verlange by die kind om self iemand te wees (die eie vormingsprinsipe). Hierdie verlange aktiveer die kind voortdurend tot die uitbuiing van sy eie persoonlikheid. Spontaan kom die verlange tot uitdrukking in die sogenaamde natuurlike "bezigheden" van die kind, soos onder andere sy spel. Van die begeerte sê Perquin <sup>17</sup>:

"Deze aandrift doet exploreren en deze exploratie is de grote voorwaarde voor een groei naar een rijke volwassenheid."

Volgens Aarts <sup>18</sup> is die spontane eksplorasiedrang van die uiterste belang by alle vorming en onderwys en moet dit deur die didaktiek as uitgangspunt van alle didaktiese maatreëls en metodiek van onderwys geneem word. Die kind is weetgierig en leer graag, soos elke kind graag skool toe gaan, mits die skool "aangepas is by die kragte en behoefte van die kind". Die taak van die skool is om hierdie spontane weetgierigheid aan te wakker. Dit moet trag om die kind daartoe te bring om ook ten aansien van dinge wat hy nie spontaan in sy omgewing vind nie, maar waarmee hy deur die onderwyser in aanraking kom, dieselfde weetgierige houding aan te neem. By alle onderwys moet die uitgangspunt die spontane leergierigheid van die kind wees, want dit verseker die resultaat van die vorming.

Alhoewel hierdie skrywers hulle nie pertinent en direk uitlaat oor die begroning van die didaktiese handeling nie, is daar by almal die oortuiging dat die didaktiese handeling moet aanknoop by die spontane leefwêreld van die kind. Op die keper beskou is dit dan ook die plek

- 
15. *Ibid.*, p. 36, e.v.  
16. *Ibid.*, p. 166–167.  
17. Perquin, Nic., *Pedagogiek*, p. 159.  
18. Aarts, Jos, *op. cit.*, p. 166–167.





waar die didaktikus as hy onbevooroordeeld en onbevange te werk wil gaan, as hy uitsprake van enigsins wetenskaplike gehalte wil gee, na die eerste grond van sy onderwyspraktyk moet gaan soek.

*So 'n benadering bring die didaktikus onmiddellik en onvernrybaar by die opvoedingsverskynsel, want niks is so eie aan die mens as opvoeding nie.* <sup>19</sup> Dit openbaar hom as 'n fundamentele, universele en oerverskynsel van alle menslike bestaan. Opvoeding is (en was) 'n absoluut eerste gegewe waar mense, dit wil sê, grootmense en kinders, saam woon (of saamgewoon het.) <sup>20</sup>

Dat die inhoude wat ter sake is by die opvoedingspraktyk in verskillende gemeenskappe en kulture sal verskil, is vanselfsprekend, maar wat ooreenstemmend en gemeenskaplik is, is dat almal opvoed. *Hierdie realiteit van die opvoedingsfenomeen kan dan ook die enigste vertrekpunt wees as denkers vanuit verskillende kulture saam wil gesels oor 'n saak soos die opvoeding.*

Wanneer die opvoedingsverskynsel, in die spontane leefwêreld van die mens nou ondersoek word, val dit byna onmiddellik op dat daar 'n besonder noue verbondenheid tussen onderwys en opvoeding is. Teoreties is dikwels getrag om onderwys en opvoeding in strakke kompartemente te verdeel maar daardeur kon alleen 'n heldere siening op beide aspekte verduister word.

Daar blyk 'n verstrengelde en onlosmaaklike eenheid tussen opvoeding en onderwys te wees. Ook onderwys is 'n universele en oerverskynsel, want net soos alle gemeenskappe, kulture en volkere sedert menseheugenis hulle kinders opgevoed het, het hulle terselfdertyd onderwys in een of ander vorm aan hulle kinders gegee. *Opvoeding en onderwys gaan hand aan hand.* Wanneer daar dan ook getrag word om opvoeding as oerverskynsel in sy spontane-leefwêreldgesitueerdheid af te sonder en te ondersoek, val dit op dat die opvoeding van die begin af en deurgaans verwerklik word deur die onderwysverskynsel. Tewens, die opvoeding word geïntensifiseer deur die onderwys. Die doelstellings wat in die op-

- 
19. Langeveld, M.J., *op. cit.*, p.139; Oberholzer, C.K., *Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde*, p. 3.  
20. Van der Stoep, F., *op. cit.*, p. 6.



voeding nagestrewende word, kan nie bereik word nie as die opvoeding nie tegelykertyd onderwys ontvang nie. Van der Stoep <sup>21</sup> beskryf hierdie sterk verbondenheid soos volg: Onderwys en opvoeding is van meet af een gebeurtenis in die spontane leefwêreld van die kind soos ons dit in die huisgesin aantref. Opvoeding kan alleen beskryf word aan die hand van pedagogiese kategorieë en daarom moet die onderwysgebeure ook aan die hand hiervan ondersoek word, want die pedagogiese kategorieë sal in die aanvanklike didaktiese situasie onteenseglik geldigheid hê.

Die opvoedingspraktyk verwerklik hom voortdurend as oorgegevene by die mens in die onderwyshandeling. Hierdie verwerkliking het in 'n groot mate 'n doelgerigte en ingrypende betekenis vir die ontplooiing van die kind tot gerypte en volwasse mens.

Vervolgens sê hy dat in die lig daarvan dat *opvoeding en onderwys*, soos 'n mens dit in die oerverskynsel en die gesitueerdheid van die mens aantref, eintlik *identiese begrippe is*, moet die ingrypende betekenis van die onderwys by die volwassewording van die kind sterk beklemtoon word.

“In <sup>22</sup> velerlei opsigte word die uitgaan van die kind op die werklikheid só sterk deur die onderwys wat hy ontvang gepredisponeer of bepaal dat nadenke oor die verskynsel van die opvoeding sonder uitsprake oor die betekenis, aard en gestalte van die onderwys, nog nader die didaktiese handeling, eintlik sinloos is. Op die keper beskou, is hierdie 'n uiters belangrike saak. Kort saamgevat, is die postulate eintlik soos volg: enige nadenke oor opvoeding behels noodwendig nadenke oor die onderwyshandeling. Omgekeerd behels elke nadenke oor die onderwys noodwendig insig ten aansien van die saak opvoeding.”

Tereg kan dan beweer word *dat die didaktiese situasie en daaruit voortvloeiende didaktiese handeling sy begroning vind in die pedagogiese as oersituasie*. Gevolglik kan dit nie anders nie dat wanneer die onderwys (cum opvoeding) in die “kunsmatige” en “skoolse” situasie,

---

21. *Ibid.*, p. 9.

22. *Ibid.*, p. 9.



wat uiteraard formeel ontwerp is ter wille van die suiwer didaktiese handeling, beskrywe word, dit moet geskied aan die hand van pedagogies-didaktiese kategorieë. Dit is die taak van die didaktikus om hierdie kategorieë uit te lig en te beskrywe omdat hulle grondige aanwysings vir die onderwyspraktyk bied. Sy taak is egter nie net 'n soeke na didakties-pedagogiese kategorieë nie, maar ook 'n soeke na *grondvorme in die spontane leefwêreld* van die kind waarop 'n didakties-pedagogiese praktyk gebou kan word – *forme waarin die inhoudelike van sy opvoedende onderwysbemoenisse oorgedra word.*

## 1.2 UITSONDERING VAN DIE DIDAKTIESE GRONDVORME

### 1.2.1 DIE DIDAKTIESE

Met veiligheid kan beweer word dat in die didaktiese gebeure van leer- en onderwyshandeling dit om kennis gaan – kennisverwerwing en kennisoordraging, om leer en onderrig (onderwys). Daar is aktiwiteit – 'n leeraktiwiteit aan die kant van die kind, 'n onderrigaktiwiteit aan die kant van die onderwyser.

Die leeraktiwiteit van die kind is in sy wese 'n aangeleentheid van homself vir die werklikheid oop te stel en daartoe toe te tree met die doelbewuste intensie om dit te bemeester. <sup>23</sup> Hierteenoor is die onderwysaktiwiteit 'n aangeleentheid, of eerder 'n doelbewuste poging van ontsluiting van die werklikheid vir die kind sodat hy dit makliker kan beheers.

Eers wanneer die werklikheid ontsluit is en die kind hom die werklikheid eie maak, vind leer plaas en is die onderwys(ing) geslaagd. Die leerhandeling van die kind en die hulpverlening, as onderwyshandeling, is twee parallelle verskynsels en beide oergegewens uit die spontane leefwêreld van die kind en volwassene. Beide die leer- en onderwyshandeling is, alhoewel dit soms so mag lyk, geen toevallige handeling nie. Die kind (nie-volwassene) leer, hoe toevallig dit ook mag blyk te wees, met 'n doel, naamlik om nader aan volwassenheid te kom. Net so

---

23. Klafki, W., *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, p. 44.



onderrig die onderwyser (volwassene) doelgerig om die kind tot groter volwassenheid te bring.

In die skool as formele instelling kry hierdie handeling egter 'n baie duideliker en karakteristieke doelgerigtheid omdat situasies formeel "skools" gestig word om spesifieke doeleindes te bestrewe en te verwesenlik. Gerig en doelbewus word te werk gegaan om die werklikheid vir die kind te ontsluit. Dit impliseer onmiddellik en onbetwyfelbaar dat die werklikheid, die ontsluiting daarvan, asook die verwesenliking van bepaalde doeleindes as onderwysideale, sinvolle aangeleentheid is.

## 1.2.2 DIE INHOUELIKE EN VORMLIKE IN DIE DIDAKTIESE GEBEURE

### 1.2.2.1 DIE INHOUELIKE

*Die werklikheid wat ontsluit moet word, is geen lukraak versameling leerstofeenhede nie, maar is welgekose (kennis-)inhoud. Dit is 'n harmonieuse en gebalanseerde keuse uit goeddeurdagte en verantwoordbare inhoud uit die mens se kennis van die kultuur en natuur wat die onderwyser aan die leerling wil onderwys met die doel dat die leerling dit sal beheers en daardeur beter in staat sal wees om 'n eie leefwêreld te ontwerp. In die eerste plek sal inhoud gekies word wat sinvol vir die kind is. Van die keuse van leerinhoud kan volgens Van der Stoep <sup>24</sup> daar egter nie sprake wees nie as 'n mens nie die samehang van leerdoelstellings en leerinhoud didakties begryp en interpreteer nie. Bepaalde voorwaardes sal in aanmerking geneem moet word voordat uitspraak oor die sinvolheid van die onderwysinhoud gegee kan word. Hierdie voorwaardes word enersyds in die inhoud self gevind, maar andersyds is dit ook opgeneem in die lerende persoon.*

In verband met die sinvolheid van die inhoudelike skryf Van der Stoep <sup>25</sup> dat die onderwysinhoud slegs sinvol is indien dit as inhoud versmelt met die selfbewussyn van die lerende persoon. As sodanig moet die onderwyser daartoe in staat wees om dit, waar dit 'n didaktiese situasie aangaan, binne die kind se lewenshorison te plaas en as betekenisvol uiteen te sit.

---

24. Van der Stoep, F., *op. cit.*, p. 91.

25. *Ibid.*, p. 91–93.



Die onderwysinhoud kan ook slegs sinvol wees indien dit verband hou met 'n bepaalde tyd ('n konkrete situasie) wat hom as onvermybaar aan die opvoeder of onderwyser opdring. Die onderwysinhoud moet hierdie konkrete situasie verhelder en die beweeglikheid van die lerende persoon in daardie situasie enigsins waarborg. Sodra die onderwysinhoud totaal lewensvreemd en los van 'n gegewe werklikheid staan, verloor dit sy betekenis.

Die leerinhoud moet verder ook verband hou met 'n histories-maatskaplike situasie waarin die kind self insig kan verwerf alvorens van sinvolle leerinhoud gepraat kan word. Die gereedheidsniveau van die leerling, sy ervaringstotaal en die moontlikheid om in 'n klaskamer gebrek aan ervaring op 'n kunsmatige wyse aan te vul, is hier van besondere belang.

Die keuse van die onderwysinhoud word ook nog deur 'n ander saak bepaal, naamlik die vormende waarde van die inhoud. In sy kern beteken dit dat by alle leerinhoud daar dele en momente is wat die totale waarde van die inhoud dra. In 'n studie van die leerwyses en in 'n regverdiging van die bestaan van die eksemplariese as didaktiese grondvorm, is 'n bewustheid hiervan van die allergrootste betekenis.

Daar word naamlik bedoel dat die begroning en verinnerliking van die inhoud in sy geheel van hierdie dele of momente afhang. Die dele vorm die pilare of fondamentstene van die totale inhoud, omdat die wesenlike of essensiële van die inhoud daarin openbaar word. In die skoolsituasie sal die waarde van die leerhandeling en die inoefening met die pilare, fondamentstene of primêre aspekte van die leerinhoud saamhang. "Daarom is dit ook so dat die vorming waarvan by die inhoud sprake is buite hierdie essensiële dele van die leerinhoud eintlik nie plaasvind nie. Wanneer daar sprake is van gedifferensieerde doelstellings in die didaktiese praktyk vorder dit van die didaktikus om 'n sodanige ontleding van die inhoud te maak dat hierdie fundamentele of primêre aspekte daarvan in sy aanbieding self so prominent sal wees dat die leerling dit om sigselfwille sal raaksien en sy beheer of verowering van so 'n struktuur daarop sal baseer." 26

#### 1.2.2.2 DIE VORMLIKE

Soos reeds aangedui, geskied die ontsluiting van die werklikheid aan die hand van welgekose kennisinhoud. Hierdie kennis- of leerinhoud

---

26. *Ibid.*, p. 93.



kan onmiddellik byderhand in die natuurlike spontane leefwêreld van die kind wees, maar dit kan ook verwyderd wees en moet dan “skools” kunsmatig geskep, gerekonstrueer en formeel aangebied word. Dit het oor die algemeen slegs moontlike vormende waarde indien dit beskikbaar gestel word of aangebied word. Die gedagte bring onmiddellik na vore ’n vorm van aanbieding, of anders gestel ’n *didaktiese vorm waarin die leer, respektiewelik kennisinhoud gegiet word* vir suksesvolle aanbieding. Die vorm is derhalwe nie minder belangrik nie; intendeel, dit is heelwaarskynlik belangriker as die werklike inhoud.

Van der Stoep <sup>27</sup> stel dit soos volg:

“Slegs wanneer die aanbieder met goeie insig in sowel inhoud as aanbiedingsvorm arbei, kan hy of sy enigszins verantwoordbaar die vormende waarde van die leerinhoud na vore bring.”

*Die aanbieder bedien hom dus voortdurend van bepaalde vorme*, en rig sy aanbieding aan die adres van bepaalde persone (in die didaktiese situasie aan die leerlinge). Die vorme “dien wesentlik die doel om vir die aanbieder weë te open waarlangs hy die inhoud as sinvolle en betekenisvolle aangeleenthede op die kind se lewenssterrein, dit wil sê binne sy lewenshorison kan plaas.”

Die klem moet in die didaktiek dus nie eensydig op die inhoudelike val nie, want om die inhoudelike suksesvol binne die kind se lewenshorison te plaas, om die inhoudelike geslaagd te ontsluit en te laat bemeester is ’n baie noue samehang tussen inhoud en vorm ’n essensiële voorvereiste. Op die keper beskou, is die vorm dikwels die bepalende faktor, want *dit is die vormlike wat die inhoudelike tot spreke roep*. Die vormlike is die dinamiese, dit wat die aan-stoot aan die statiese inhoud gee.

Nieuwenhuis, <sup>28</sup> alhoewel hy die klem effens elders laat val, onderskei in elke leergebeure twee aspekte: ’n funksionele en ’n materiële aspek, en aan die laaste weer ’n formele en ’n inhoudelike. Hierby moet ’n mens die verhouding funksioneel-materieel ook weer sien as ’n verhouding van vorm en inhoud, waarby die laaste self opnuut in ’n *vorm-inhoud* verhouding uiteenval.

---

27. *Ibid.*, p. 94.

28. Nieuwenhuis, H., *Algemene Inleiding -grondslagen en grondbegrippen van vernieuwing in het onderwijs*. p. 27.



Hierdie oneindige reeks bring tot uitdrukking dat in die konkrete werklikheid *vorm en inhoud wel te onderskei, maar nooit te skeie is nie*, terwyl daarby die aksent in die verhouding vorm-inhoud in 'n oneindige "gradatie" van die een pool na die ander kan verskuif. Hy verduidelik dit aan die hand van die Aristoteliaanse begrippewêreld waarvan die opbou getipeer word deur die sogenaamde "begrippepiramide". Hoe hoër 'n mens in hierdie piramide styg, hoe meer die vorm oor die inhoud gaan domineer, en omgekeerd, maar nêrens bereik 'n mens 'n inhoudelike vorm of 'n vormlose inhoud nie. By alle leer (onderwysing) vind funksie-ontwikkeling plaas, maar tegelyk ondergaan hierdie bepaalde funksie 'n bepaalde vorming, kry die funksie 'n bepaalde gestalte, deurdat dit met 'n sekere inhoud gevul word. Met ander woorde, dit is volgens Nieuwenhuis <sup>29</sup> die inhoud wat grotendeels die vorm en daarmee die vorming bepaal, soos byvoorbeeld die konkrete vorm wat 'n jutsak aanneem, medebepaal word deur wat 'n mens daarin stop. Daarnaas het die sak natuurlik ook sy eie vorm, 'n vorm wat juis sy funksie bepaal, naamlik om iets te kan bevat.

Dat dit sin het om noukeurig te onderskei tussen funksie en materie in die leergebeure, tussen vorm en inhoud, moet ook nog blyk uit die feit dat 'n mens allerlei funksies met allerlei inhoude kan kombineer.

'n Mens kan dieselfde gedagte-inhoud ('n stuk prosa of poësie byvoorbeeld) laat sê, laat sing, of ook stilswyend laat memoriseer. Qua inhoud vind dan dieselfde vorming plaas, die funksie varieer, al moet daar hier opgewys word dat die vorming tog weer nie plaasvind los van die gebruikte funksie nie en wel deeglik deur 'n bepaalde kombinasie beïnvloed word.

Nieuwenhuis <sup>30</sup> wys daarop dat dit merkwaardig is dat 'n mens in die geskiedenis van die onderwys en trouens in die hele kulturele ontwikkeling van die mensheid, opmerk dat daar telkens 'n verskuiwing optree van materie na funksie, van inhoud na vorm.

Dit wys gewoonlik daarop dat bepaalde inhoude hulle betekenis vir die daaglikse lewe verloor het en dat 'n mens op soek is na nuwe

---

29. *Ibid.*, p. 28.

30. *Ibid.*, p. 31.



inhoude, of dat 'n mens die ou inhoude in 'n nuwe vorm en op 'n nuwe wyse moet bring. Die oorspronklike samehang tussen vorm en inhoud het dan verlore gegaan of voldoen nie meer aan die vereiste nie en moet daar 'n nuwe harmonie tot stand gebring word. <sup>31</sup>

Die vraag is nou of *spesifieke grondvorme van aanbieding uitgesonder kan word?*

By die oorweging van die probleem van grondvorme stel Van der Stoep <sup>32</sup> dit dat die didaktikus dit goed in gedagte moet hou dat leer nie 'n sogenaamde “proses” nie, maar 'n wyse van syn, dit wil sê, 'n wyse van menswees is.

Derhalwe is die leeraktiwiteite van die kind nie tot formele, in besonder, skoolsituasies gebonde nie, en leer hy afgesien daarvan of hy skoolgaan. Insgelyks is die onderwyser of die hulp wat 'n kind onderweg ontvang, deel van die spontane bemoeienis wat 'n volwassene met hom maak. Om onderwys te gee is net so 'n primêre, oerleuensvorm by die grootmens as wat leer by die kind is. Omdat die lewenshorison van die kind gedurig uitbrei en omdat die ouer hom nie bekwaam voel om die kind in die wyer leefwêreld in te lei nie, word skole gestig wat 'n voortsetting van die opvoedingsarbeid en onderwysbemoeienis van die ouerhuis is.

Hierdie voortsetting geskied aan die hand van *vormgebonde aanbiedinge*, en daarom is dit belangrik dat die volwassene moet kennis neem van die spontane leeruitinge van die kind soos dit in die lewe van elke kind sigbaar word. Sy insigte in die pedagogies-psigologiese, algemeen-psigologiese, maar in besonder ook didakties-psigologiese gegewens kan aan hom belangrike leidrade verskaf.

Die spontane leeruitinge van 'n kind kan egter nie die saak “onderwys” as sodanig konstitueer nie. <sup>33</sup> Om van onderwys te kan praat, moet mens ook die eie vernuf van die onderwyser om situasies te skep waarin 'n kind op so na moontlik dieselfde, spontane wyse sy

---

31. *Ibid.*, p. 32.

32. Van der Stoep, F., *op. cit.*, p. 100.

33. *Ibid.*, p. 101.





leerintensie en leergierigheid gestalte kan laat kry, in aanmerking neem. Die feit dat 'n onderwyser skoolhou, beteken primêr dat hy daartoe oorgaan om deur die *inskakeling van bepaalde aanbiedingsvorme* 'n kind uitlok om progressief konstituerend aan die gebeure deel te neem. *Die volwassene trag dus om die spontane leerintensie wat by die kind op te merk is in formeler situasies positief te implementeer.* Die spontane leerintensie van die kind predisponeer in 'n groot mate die situasie wat deur die onderwyser geskep word. Vorme wat by die gestigte situasies ter sake is, maar nie in ooreenstemming met die realiteit van die kind se leerintensie is nie, word nie in formele skoolarbeid nagestreef nie, juis omdat die kind nie langs hierdie weg leer nie. *Derhalwe is die vorm waarin die onderwyser die aanbieding giet die bepalende faktor om 'n harmonie te skep tussen die spontane leerintensie as uitingsvorm van die presterende bewussyn en die kultuurinhoud waarop hierdie presterende bewussyn hom rig.* Die probleem met betrekking tot die grondvorme is volgens Van der Stoep nou die kwessie of hierdie harmonie van vorm vir die didaktiese aanbieding of ontwerp, nie as grondvorme by die didaktiese handeling beskou kan word nie? Anders gestel: *indien die volwassene doelbewus daartoe oorgaan om 'n didaktiese vorm of aanbiedingsvorm te skep wat in harmonie is met die spontane leeruiting van die kind ten einde langs hierdie weg ook die spontane leerintensie 'n speelveld van aktiwiteit te bied wat sinvol vir hom is, is daar sprake van 'n didaktiese grondvorm omdat dit voorsiening maak vir die verwerkliking van die kategorieë van leer.*

Die taak van die didaktikus is dus om *oorspronklike onveranderde vorme in die lewe van die mens* uit te lig, didakties te interpreteer en die inhoud van sy onderwysbemoenisse daarin te giet. *Sodoende sal lewensvorme grondvorme van die didaktiek word.*

Elementêr gesien, vertoon die problematiek van die didaktiese grondvorm volgens Van der Stoep <sup>34</sup> hom dan in tweërlei opsig:

- (i) Watter lewensvorme kan didakties geïmplementeer word?
- (ii) Hoe sluit hierdie didakties-geïmplementeerde leefvorme aan by die spontane leerwyses van die kind?

---

34. *Ibid.*, p. 102.



By die didaktiese ontwerp is daar volgens hom sprake van twee perspektiewe op die grondvorme waarvan die volwassene gebruik maak: 35

- (a) *Dié wat harmonieer en aansluit by die spontane leer en die spontane onderwys soos mens dit in die leefwêreld aantref.*
- (b) *Dié wat bewustelik geskep word met die doel om in formele situasies 'n berekende en verantwoorde verloop aan die bewustelike leerintensie te gee.*

“Na sy wese beskou, is daar derhalwe twee pole of vertrekpunte of uitgangspunte waarvan die volwassene hom bedien by die ontwerp van die didaktiese gebeure. Enersyds die spontane leerhandelinge van 'n kind en andersyds die spontane hulpverlening van die volwassene.”

Van der Stoep 36 kom dan daartoe om vier basiese lewensvorme uit te sonder wat in die lig van die didaktiese en leerkategorieë soos hulle hulle in die leefwêreld van die mens openbaar, *grondvorme* by die onderwys is, naamlik spel, die gesprek, voorbeeld (eksemplaar) en opdrag.

Dit is dan tot een van hierdie grondvorme, naamlik die *eksemplariese* en sy besondere betekenis vir die onderwys waarby hierdie studie hom wil bepaal. As begrip in die didaktiek klink “eksemplaries” vir vele miskien onbekend en vreemd, tog is dit as onderwysbeginsel nie nuut nie. Wat wel deeglik waar is, is dat dit, behalwe in die Duitse literatuur, nog kwalik beskryf en derhalwe nie wetenskaplik nagevors, ontgin en doelbewus, doelgerig en sistematies in die praktyk geïmplementeer is nie. Daarom ook word die didakties-pedagogiese moontlikhede daarvan nie na waarde geskat nie. Die doel van hierdie studie is om die eksemplariese as grondvorm en onderwysbeginsel te ontleed en op sy moontlikhede en beperkinge te wys. Die vraag ten aanvang is egter waarom dit soveel aandag by die Duitse didaktici van die eietyd geniet het? Wat was die rede(s) dat dit feitlike oornag die aandag van soveel vooraanstaande didaktici geniet het? Vervolgens is die vraag dan: *Vanwaar die eksemplariese?*

---

35. *Ibid.*, p. 103.

36. *Ibid.*, p. 103–105.



### 1.3 VANWAAR DIE EKSEMPLARIESE?

Die eksemplariese gedagte is nie nuut in die geskiedenis van die didaktiese pedagogiek nie. In werklikheid is dit so oud soos die didaktiek self. Waar opvoeder en opvoeding, onderwyser en leerling mekaar ook al ontmoet het, was die eksemplariese in wese voortdurend aanwesig. Wat miskien waar is, is dat die beginsel ongeformuleerd en ongedefinieerd was en dat die moontlikhede van die eksemplariese as didaktiese beginsel nie altyd raakgesien, begryp en toegepas is nie, of dat daar geen noodsaaklikheid vir die toepassing daarvan was nie.

Vanwaar dan skielik en hoekom die noodsaaklikheid van eksemplariese onderwys in die kontemporêre didaktiek?

Hierdie eer kom die Duitse didaktici toe. Dit was hulle wat die eksemplariese beginsel prominent gemaak en middel in die kontemporêre gesprek geplaas het.

Die ontstaan van die gedagte kan teruggevoer word na die betekenisvolle vooruitgang op die gebied van die pedagogiek in Duitsland sedert 1945.<sup>37</sup> By watter persoon die gedagte eerste ontstaan het, is moeilik om te sê. Dit is klaarblyklik van verskillende oorsprong en verskeie didaktici mag moontlik aanspraak maak dat hulle daarvoor verantwoordelik was of aandeel in die ontstaan gehad het.<sup>38</sup> Dit word algemeen aanvaar dat dit die fisikus en didaktikus Martin Wagenschein was wat, deur sy intensiewe arbeid en lewenslange bemoeienis om vernuwing van die wiskundige en natuurkundige onderrig, die idee in sy mees pregnante vorm in die praktyk gebring en ontwikkel het. By hom kristaliseer naamlik die idee en begrip van die “eksemplariese”. Saam met Wagenschein noem Siewerth<sup>39</sup> die name van Herman Heimpels, Hans Scheuerl en Josef Derbolav as persone wat die eksemplariese leer in die middelpunt van die didaktiese diskussie geruk het.

- 
37. Bollnow, Otto Friedrich, “Besprechungen”, *Zeitschrift für Pädagogik* 9(4):456, Okt. 1963.
38. Scheuerl, Hans, *Die exemplarische Lehre*, p. 7–10.
39. Siewerth, Gustav, *Zur exemplarischen Lehre*, in Gerner, Berthold, *Das exemplarische Prinzip*, p. 114.



Wat ook al die voorgeskiedenis is, is minder ter sake. Die feit bly dat dit tydens die onderwyskongres op 30 September en 1 Oktober 1951 te Tübingen formeel gestel is, sodat met goeie reg beweer sou kan word dat dit as die geboorteplek van die eksemplariëse gedagte van die eietyd beskou kan word. 40 Dit is hier waar Wagenschein voor etlike verteenwoordigers van verskeie sekondêre skole en universiteite die bal in die openbaar aan die rol gesit het.

Die saak van kommer op die kongres was die leerstofoorbeladenheid in die Duitse skoolwese. Dit het ook gegaan om die samewerking tussen die sekondêre skool en universiteit. Die moontlikheid om bevry te raak en hoe om bevry te raak van leerstofbeladenheid is bespreek en alhoewel talryke artikels al vantevore daarvoor verskyn het, het die gesprekke eers hier die nodige aanmoediging en momentum gekry. 41

Die gevolg was die sogenaamde Tübingenbesluit\* of -resolusie wat onder andere deur Flitner, Spranger en Von Weiszäcker geformuleer is.

---

40. Flitner, Wilhelm, *Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung*, p. 127–128.

41. Gerner, Berthold, *Das exemplarische Prinzip*, p. X.

\* Die oorspronklike lui: “In Tübingen haben sich Vertreter der Höheren Schulen und Hochschulen getroffen um die Frage einer Zusammenarbeit zu beraten.

Sie sind dabei zu der Überzeugung gekommen, dass das deutsche Bildungswesen, zumindest in Höheren Schulen und Hochschulen, in Gefahr ist, das geistige Leben durch die Fülle des Stoffes zu ersticken. Ein Missverständnis der im Jahre 1945 mit Recht erhobenen Forderung nach Leistungsteigerung hat diese Gefahr von neuem herausbeschworen. Leistung ist nicht möglich ohne Gründlichkeit, und Gründlichkeit nicht ohne Selbstbeschränkung. Arbeiten-Können ist mehr als Vielwisserei. Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfassten Gegenstandes sichtbar werden, aber sie werden verdeckt durch eine Anhäufung von blossen Stoff, der nicht eigentlich verstanden ist und darum bald wieder vergessen wird. Es scheint uns, dass eine innere Umgestaltung des Unterrichts an der Höheren Schule und der Bildung ihrer Lehrer an der Hochschule unerlässlich ist. Es ist uns bewusst, dass diese Reform der Schulen der Mitwirkung der Hochschulen bedarf. Der anwesenden Vertreter der Hochschulen haben ihre Bereitschaft dazu angesprochen. Wir begrüßen die



Die kongresgangers kom naamlik tot die oortuiging dat die Duitse vormingswese, ten minste in die sekondêre skole en inrigtings vir hoër onderwys, in die gevaar verkeer dat die geesteslewe deur te veel leerstof verstik raak. 'n Misverstand sedert 1945 waarvolgens vordering gemeet is aan 'n styging in prestasie het die saak vererger. *Prestasie(resultate)* is nie moontlik sonder deeglikheid (grondigheid) nie en deeglikheid (grondigheid) nie sonder selfbeperking nie. Ware kennis is meer as veelwetery. *Oorspronklike fenomene van die geesteswêreld kan aan die hand van 'n voorbeeld van 'n enkele onderwerp wat die leerling werklik begryp, sigbaar word, maar dit word oordek deur 'n opeenhoping van blote leerstof wat nie eintlik verstaan word nie en daarom gou weer vergeet word.*

- 
- \* bereits in dieser Richtung an verschiedenen Stellen unternommenen Schritte. Für die Erneuerung der Schulen scheinen uns folgenden Bedingungen zu gelten:

Die Durchdringung des Wesentlichen der Unterrichtsgegenstände hat den unbedingten Vorrang vor jeder Ausweitung des stofflichen Bereichs. Die Zahl der Prüfungsfächer im Abitur sollte eingeschränkt, die Prüfungsmethoden sollte mehr auf Verständnis als auf Gedächtnisleistung abgestellt werden. Man sollte ferner überall von dem Prinzip starrer Lehrpläne zu dem der Richtlinien zurückkehren. Eine Herabsetzung der Stundenzahl ist erforderlich. Sie kann ohne zusätzliche Kosten geschehen, wenn sie zugleich für die Schüler und für die Lehrer vollzogen wird. Wir wissen, dass mit einer bloss formalen Erfüllung dieser Forderung nichts gewonnen wäre, sondern dass gleichzeitig ihr Sinn im Erarbeiten von Erfahrungen deutlich gemacht werden muss. Damit solche Erfahrungen gesammelt und weitergegeben werden können, schlagen wir insbesondere vor, dass einzelnen öffentlichen und privaten Schulen drei Freiheiten gewährt werden:

- i. die freie Zusammenstellung ihrer Lehrkörper,
  - (ii) die freiere Gestaltung des Lehrplanes zum Zwecke der Vertiefung in das Wesentliche,
  - (iii) die im Einvernehmen mit den Ministerialbehörden zu vollziehende Beschränkung der Prüfungsfächer im Abitur.”
- Sien: Flitner, Wilhelm, *op. cit.*, p. 127–128;  
Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. IX–X.



Dit blyk dat 'n innerlike omvorming van die onderrig in die sekondêre skole en van die vorming van die sekondêre skoolonderwysers aan die universiteite, noodsaaklik is. Vir hierdie hervorming word die samewerking van die universiteite benodig wat dan ook belowe is. Stappe al reeds in hierdie rigting geneem, word verwelkom. Vir 'n vernuwing van die skole is *nodig dat die deurdringing van die wesenlike van die onderrigonderwerpe (leerstof) die onvoorwaardelike voorrang bo enige leerstofuitbreiding moet hê.*

Die aantal vakke in die toelatingseksamen tot die universiteit moet beperk word, die eksamenmetodes moet meer op begrip as geheueprestasie gerig word. *Van starre leergange moet na riglyne teruggekeer word.* 'n Vermindering in die aantal periodes is 'n vereiste.

Hulle beperk hulle doelbewus tot voorstelle wat sonder groot ingryping in die toenmalige struktuur van die vormingswese en met geringe geldelike uitgawes wesenlike verbeteringe kan bewerkstellig.

Tot so ver die besluit.

Die kruks van die saak was dat die Duitse didaktici in die eerste plek die stryd aansê teen die leerstofvolheid en kennisoorbeladenheid in die onderwys. Terselfdertyd word die "eksemplariese" (hoewel die woord nie gebruik is nie), as oplossing vir die probleem aangedui, naamlik in dié woorde dat die oorspronklike fenomene van die geestes- of verstandswêreld aan die hand van *enkele onderwerpe* wat die leerling wel kan begryp, sigbaar gemaak moet word of volgens Heimpel<sup>42</sup> *dat in die enkele of afgesonderde die algemene vervat en te vinde is.*

Met reg kan dus beweer word dat die eksemplariese sy ontstaan in moderne vorm te Tübingen het *waar dit gegaan het om leerstofbeperking, maar nog meer om 'n deurdringing van en 'n toespitsing op die wesenlike in die vormingswese in teenstelling met ensiklopediese kennisuitbreiding en -oopenhoping wat hoogty gevier het* en steeds in die onderwys vier en in werklikheid geen dieptegang vir die leerling of student het nie.

---

42. Heimpel, Hermann, *Selbstkritik der Universität*, p. 67: .....  
"dass im Einzelnen das Allgemeine enthalten und auffindbar sei: mundus in gutta".



Flitner <sup>43</sup> vat dit kernagtig saam deur te sê dat die hervormingsvoorstelle radikale besnoeiing van die leerstofinhoud ("Stoffpläne") ten gunste van 'n innerlike hervorming van die onderrig eis. Daarby word voor alles op die betekenis van die eksemplariëse werkwyse gewys. Dit gaan inderdaad om 'n prinsipe wat buitengewoon produktief is en met die vertroue dat dit alhoemeer in die sekondêre en vakskole die aandag sal geniet.

Verskeie skrywers waag hulle hierna aan die eksemplariëse: Heimpel, Klafki, Flitner, Bollnow, Ballauf, Derbolav, Scheuerl, Siewerth en Newe om net enkele te noem, en 'n wye diskussie ontstaan om "'n enkele geesryke woord", ("ein einziges geistreiches Wort"). <sup>44</sup>

In 'n toenemende mate word die uitwerking van die Tübingen-besluite in resente jare in pedagogiese gesprekke bespeur. Nuwe begrippe verskyn aan die pedagogies-didaktiese horison; begrippe soos "elementaren", "fundamentelen", "model", "verteenwoordigende of tipiese geval", "analogiese geval", "paradigma" en "paradigmatiese", "eilandvorming", "tematiese onderrig", "verdigting", "eenmalige", "ein für alle Mal", "pars pro toto", ens., word alleedaagse taal.

Verskeie vrae duik vervolgens op, onder andere:

- a) Is daar werklik 'n leerstofprobleem?
- b) Is die eksemplariëse werklik 'n oplossing vir leerstofvolheid?
- c) Wat is die eksemplariëse se plek in die didaktiese pedagogiek?
- d) Is die eksemplariëse 'n didaktiese grondvorm?

Voordat daar egter oorgegaan word tot 'n formele probleemstelling, dien daar aandag gegee te word aan die kwessie van leerstofvolheid.

#### 1.4 DIE (LEERSTOF-)PROBLEEM: TE VEEL LEERSTOF

Van die vroegste tye af was daar 'n voortdurende vermeerdering van wetenskaplike kennis. Die toename het met die verloop van eeue groter

---

43. Flitner, W., *Der Kampf gegen die Stofffülle*, in Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. 19.

44. Bollnow, Otto Friedrich, *op. cit.*, p. 456.



geword en het veral die laaste aantal jare met asemrowende snelheid steeds groter en groter momentum gekry. Outomaties hang hiermee saam dat die hoeveelheid leerstof wat van 'n leerling of student verwag word om te bemeester, sou toeneem. Steeds groter eise is en word gestel. Die leerling/student word bedreig met leerstof wat steeds verder sneeubal. Hierdie bedreiging kom van verskeie oorde: van die beroepswêreld wat afgerigte en afgeronde werknemers wil hê, van vakspecialiste wat as gevolg van hulle intensiewe en voortgesette studie ten alle tye pleitbesorgers vir hulle spesifieke vakke bly en die as dié belangrikste vir algemene vorming beskou, van universiteite en ander hoër onderwysinrigtings wat beter gevormde beginner-studente van sekondêre skole verlang, van sekondêre skole wat op hulle beurt groter eise aan primêre skole stel, van 'n steeds veranderende sosiale sisteem wat voortdurend nuwe eise stel, ens. Hiermee hang dikwels saam 'n starre konserwatisme by die meeste leerplansamestellers wat, alhoewel hulle bereid is om aktuele en nuutontginde kennisgebiede in hulle vakke op te neem, minder bereid is om van ou "beproeft" leerstof afstand te doen. So word leerplanne en leergange gevolglik uitgebou met leerstof. Die historiese vaksamestellings word oorlaai met aktuele daaglikse nuwe eise. Hierby is daar die aanslae van die maatskappy wat die invoer van totaal nuwe vakke eis.

Hierdie oorbeladenheid van die leerplanne het die bevattingsvermoë van die leerling ook reeds lank al oorskry. Die skool kom in die gevaar om sy oorspronklike betekenis te verloor, om vervreemd daarvan te raak. Dit word al minder kultuurburge en al meer kennisfabrieke. Leerstof word oorsigtelik en oppervlakkig behandel sonder dat deurgedring word na die wesenlike vormende waarde daarvan. Volgens Scheuerl <sup>45</sup> het 'n dilemma ontstaan: Die groot mengsel van aktueel-noodwendige oriënteringswete en die dwang na vakdeskundigheid ("Fachkönnerschaft") in heterogene dissiplines het die vormingswese in 'n uitweglose situasie laat beland. Wat weer nodig is, is 'n soeke na die wesenlike.

Newe <sup>46</sup> sê dat die skool as gevolg van die oorfloed aan leerstof en strenge vakgerigtheid deur die gevaar van 'n pedagogiese verstikkingsdood bedreig word.

---

45. Scheuerl, Hans, *op. cit.*, p. 9, e.v.

46. Newe, Heinrich, *Der exemplarische Unterricht als Idee und Wirklichkeit*, p. 7.





Teen hierdie agtergrond het die Tübingenkongres plaasgevind. Wat die kongresgangers tot samespreking genoop het, was die verontrus-tende stand van sake wat in Duitsland ontwikkel het, naamlik dat sedert die basiese wetenskaplike vorming onder verskillende soorte sekondêre skole verdeel is, daar al reeds begin is om spesifieke wetenskaplike leerstof in die sekondêre skoolleervakke op te neem en daarmee die ruimte te vul wat deur die beperking van die taalstudie gelaat is. <sup>47</sup> Die begripkrag van die jongmens is daardeur meer as ten volle in beslag geneem. Dit het ten gevolge gehad dat leerstof oppervlakkig behandel is en dat die vormende, vir die skool betekenisvolle kern van die leerstof glad nie begryp is nie.

Wagenschein <sup>48</sup> sê dat wanneer die meeste leerlinge die skool met 'n karikatuur van wiskunde verlaat, dit 'n teken is dat iets nie pluis is nie. Die oorsaak is duidelik herkenbaar, naamlik die oorlading van die leerplanne met leerstof en die gejaagdheid om deur die stof te worstel. Dit laat die onderwyser nie toe om indringend te onderrig en 'n ware ontmoeting met die leerstof te bewerkstellig nie.

In wiskunde, fisika, chemie, biologie, kultuurgeskiedenis en onder-  
rig van Duits is stof aangebied wat òf ver oor die begrip van die jongmense  
heengaan, òf as blote stof vir die voorbereiding tot die universiteit onbe-  
langrik is. Slegs in samehang met 'n spesiale studie kan dit enige waarde hê  
as 'n deeglike fondament daarvoor reeds aanwesig was. Laasgenoemde moet  
egter eers deur die sekondêre skool gelê word. So ontstaan die bekende wan-  
verhouding dat van die leerlinge veel verlang word wat hulle nie bemeester  
nie. Leerlinge afkomstig van skole wat 'n natuurwetenskaplike vorming bied,  
bring dikwels insiglose kennis van wiskunde mee na die universiteit. Daar  
word die kennis weer op 'n ander manier uiteengesit sonder dat die om-  
slagtige skoolkennis enige positiewe rol in die vorming speel. Die leerlinge  
se kennis van die natuur is dikwels uiters swak; hulle ken 'n oorvloedige  
hoeveelheid afleidings, maar begryp nie die sin en betekenis daarvan nie.  
In chemie, biologie en fisika is dikwels 'n volheid van abstrakte detail aan-  
wesig, wat tog gespesialiseerde verdere studie nie vergemaklik nie omdat dit  
nog eens in wetenskaplike samehang bestudeer moet word. Andersyds ont-

---

47. Flitner, Wilhelm, *op. cit.*, p. 125, e.v.

48. Wagenschein, Martin, *Das exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung des Unterrichts an den Gymnasien*, p. 5.



breek nie net 'n noodsaaklike taalkennis om Franse en Engelse vakliteratuur te lees nie, maar die uitdrukkingsvermoë in die tale is swak gevorm.

Selfs ook die skole met ewewigtiger leerplanne word onproduktief wanneer hulle trag om die gebrek aan alwetenheid deur 'n veelheid van leerstof uit te skakel. Die klagte is algemeen dat die beginnerstudente swak voorberei aan die universiteit kom. Dit geld vir alle skoolvorme. Baie stof word behandel maar die vorming is eng en karig.

Maar ook van die kant van die skole word oor die universiteite gekla: onderwysers vir sekondêre skole word nie toereikend vir hulle taak voorberei nie. Ook hier is die oormaat van gespesialiseerde stof die vyand van ware vorming. Eksamenvereistes en -metodes moedig studente tot buitensporige take aan sonder om te sorg dat die spesiale studie in 'n universele samehang georden word. In dieselfde rigting werk die gebrek aan vrye tyd en waardevolle gesellige verkeer. Die universiteite faal in akademiese lewe, hulle dreig om in 'n reeks vakskole te verval waarin nie die intellektuele verkeer in 'n navorsingskring en met medestudente, die ver naamste wens word nie, maar wel eksamenvoorbereiding. Bowendien bekommer die universiteite hulle te weinig oor die verdere vorming van sekondêre skoolonderwysers. Die universiteite gee hierdie klagtes gelyk.

Newe <sup>49</sup> sê dan ook dat wat skort, is 'n duidelike beeld van die wese en pedagogiese plek van die verskillende soorte skole. Volgens hom beklemtoon Wagenschein voor alles die gevaar om die skoolarheid te verwetenskaplik, teen die neiging om te veel dinge te vervroeg, afgebakende of voltooid wetenskaplike leervakke op te bou en die leerstof ("Sachordnung") volgens 'n vaste sisteem haastig deur te werk, in plaas van dit by die wordende gees van die jong kind te laat aansluit.

'n Gesamentlike poging ter oplossing van die probleme word van skool en universiteit verlang.

Dit lê op die weg om die hoogste standers van die sekondêre skool produktiewer te maak deur die aantal vakke te beperk. Sekere dissiplines kan in die middelstanders reeds afgehandel word. Dit kan egter nie vir die hoofvakke ("Grundfächer") geld nie, omdat dit ten koste van die universele sal

---

49.      Newe, Heinrich, *op. cit.*, p. 8.



wees. Hierdie vakke maak 'n geheel uit soos die instrumente van 'n orkes. Daarom moet die klem elders val. Die eis om leerstofreduksie is nie sinoniem met vakbeperking nie. Dit was ook nie die begeerte van die eerste Tübingenresolusie nie, maar wel 'n beperking van die veelheid van leerstof in die onderrig, in 'n toespitsing op die wesenlike. 'n Beperking van die aantal vakke waarborg geen verligting van die ballas aan oorvloedige leerstof nie. Inteendeel die gevaar bestaan dat by 'n vermindering van die aantal vakke steeds meer gespesialiseerde kennis, wat eintlik by die universiteit tuishoort, weer eens die vorming op sekondêre skoolvlak sal binnedring. Dit is helaas so dat die deursnee-onderwyser in die eerste plek vakonderwyser is en daarna streef om aan die leerlinge 'n groots moontlike deel van sy vak te ontsluit, in plaas van dit in die ensemblespel van die vormingsplan in te skakel en maat voor oë te hou. Vir die omvang van die taak in elke afsonderlike vak is daar 'n innerlike maat(perk) net soos daar 'n norm is oor watter vakke in die vormingsplan opgeneem moet wees. Daarom moet 'n sodanige stofbeperking gevind word wat vir die vormingsplan tegelyk die minimum as optimum aan vormingswerking inhou.

Wat verder te Tübingen nodig geag was, was die vrye samestelling van onderwyspersoneel en die vryere samestelling van die leerplan met die doel van verdieping in die wesenlike.

**Samevattend:** Leerstof – te veel daarvan op skool en universiteit is 'n wesenlike probleem – 'n probleem wat steeds erger sal word in die moderne ruimte-eeu met sy felle mededinging en skouspelagtige ontwikkelinge.

'n Oplossing, 'n uitweg wat sal wegvoer van oppervlakkige kennisverwerwing is vir die primêre- en sekondêre skoolwese en vir die opleiding van onderwysers dringend noodsaaklik.

Die Tübingenkongres bied die eksemplariese as oplossing aan. Dring 'n mens tot die kern van die gedagtes deur wat onder die slagspreuk “eksemplaries leer” vervat is, dan blyk dit dat dit telkens op die besondere nood in die vormingsgang antwoord probeer gee, naamlik die feit dat die gejaagdheid deur die leerstof die deursnee-leerling ooreis. Die gevolg is 'n lustelose, verkrampte en onegte funksionele verhouding tussen leerling en leerstof. 50

---

50. Siewerth, Gustav, *op. cit.*, p. 114–115.



Die vraag is hoe hierdie probleem van leerstofvolheid in die skoolwese ontstaan het, nie net in die Duitse skoolwese nie, maar ook in dié van ander lande, Suid-Afrika ingesluit?

Die antwoord kan gevind word in 'n ouere didaktiese benadering en dan is dit duidelik dat hierdie ouere benadering betreffende die leerplan en veral die oorlading daarvan, intellektualisties gefundeer is.

Maas <sup>51</sup> wys daarop dat dit die werkwyse van die intellektualistiese didaktikus is om die kind 'n bepaalde hoeveelheid kennis wat hy om een of ander rede noodsaaklik ag, by te bring. 'n Tipiese kenmerk van sy didaktiek is dat hy gryp na skema en oorsig. Die intellektualistiese ideaal werk ook deur in die metodiek:

“het laten verwerven van een oppervlakkig overzicht staat op de voorgrond”.

Dat 'n dergelike oorsig 'n taamlike infantiele aftreksel van die werklikheid moet verteenwoordig, is duidelik. In metodeboekies vir byvoorbeeld geskiedenis en aardrykskunde sien 'n mens volgens hom dan ook dikwels 'n nie-verantwoorde veralgemening en eliminerings.

“Er word gestreefd naar een voor kinderen begrijpelijk systematisch overzicht”.

Intellektualistiese onderwys kan die probleem van leerstofoorlading nie vermy nie, want dit gaan by 'n intellektualisties gerigte onderrig om die leerlinge soveel moontlike wetenswaardighede by te bring (gewoonlik aangedui as “kennis verryk”), so nie is hy in teësprak met sy didaktiese ideaal.

Hierdie ensiklopediese kennisideaal is die produk van 'n dinamiese tyd, maar veral van die rasionalisme (en empirisme). Wil 'n mens probeer om die amorfe, chaotiese in die wêreld-wees oor te dra, dan moet 'n mens leerlinge voor so 'n gekompliseerde geheel plaas dat slegs skynresultate die gevolg van die onderwysing is. 'n Eensydige tradisioneel aanvaarde interpretering van die Herbartiaanse voorstellingsteorie lewer misken die grootste bydrae hiertoe.

---

51. Maas, Adriaan, “Exemplarisch Onderwijs en Katechese”, *Pedagogisch Forum* 4, Julie 1968.



Die empirisme en die rasionalisme <sup>52</sup> soos hierdie rigtinge ontwikkel in die 18de eeu, lei tot 'n oorskatting van die betekenis van die kennis, tot die idee dat vordering op geestelike terrein alleen via die verstand en kennis totstand kan kom. Van hierdie intellektualisme is Herbart een van die grootste verteenwoordigers. Hy was een van die eerste denkers wat die pedagogiek as 'n wetenskap gesien het – 'n praktiese wetenskap wat berus op die filosofie (wat die doel van die opvoeding aangee) en op die psigologie (wat die weg en die middele aanwys om die doel te bereik). Dat die pedagogiek nog nie in staat is om in alle opsigte bindende voorskrifte te gee nie, is volgens hom die gevolg van 'n nog beperkte menslike wete.

Die doel van die opvoeding is vir Herbart *deug en karaktervorming*. *Vir deug is insig en kennis* nodig; onderwys en opvoeding moet die kennis bybring en deur die opwek van 'n veelsydige belangstelling "*die drang na meer kennis aankweek*". Om die kennis by te bring is dit noodsaaklik dat die onderwyser 'n sorgvuldig, tot in onderdele afgebakende metode volg, 'n splitsing van moeilikhede toepas en by sy lesse of leerstof-eenhede 'n noukeurige volgorde in ag neem. Ten einde verder *die kennis beskikbaar te hê*, moet daar 'n verband by die leerling gelê word tussen die dele van sy kennis en moet al sy kennis 'n samehangende geheel vorm.

Op grond van sy psigologie *gee hy aan die intellek die prioriteit* bo die orige bewussynskynsels. <sup>53</sup> Laasgenoemde was naamlik volgens hom slegs produk van die intellek. Sonder kennis, wat ontstaan deur *juiste voorstellings* en wat gelê word volgens vaste assosiasies, was daar geen moontlikhede om die gevoel en die wil te ontwikkel nie. Volgens hierdie teorie is kennis voorwaarde tot deug.

Herbart bring 'n psigologie wat bekend staan as die *voorstellings-teorie*.

Die eerste en basiese psigiese moment is die voorstelling waarin die gewaarwording opgeneem is. Die voorstellings staan in die menslike gees in 'n verhouding van stryd teenoor mekaar – 'n stryd om die plek

---

52. Bigot, L.C.T. en Gilles van Hees, *Verleden en Heden*, p. 205, e.v.

53. Overbeeke, P.F., *Kenterend Paedagogisch Getij*, p. 35.



in die bewussyn. Hulle tree op as kragte wat, wanneer hulle kontrasterend is, trag om mekaar te verdring. Hulle verhelder of vertroebel mekaar, verbind of versmelt tot een, bly onder of styg uit bo die drumpel van die bewussyn. Geen voorstelling gaan egter ooit verlore nie; die wat verdring word, word in die onderbewussyn bewaar. Daarom is dit van die uiterste belang dat soveel moontlike en daarby duidelike voorstellings, dit wil sê, kennisinhoude bygebring word. Om iets nuuts te leer is volgens hierdie teorie die uitbreiding van aanwesige voorstellingsmateriaal. Daar is dus weinig sprake van die vormende waarde van leerstof. (Die voorstellings-teorie staan in direkte teenstelling met die Aristoteliaanse vermoënspsigologie.) Parate kennis en geheuewerk kry vanselfsprekend groot klem.

Ook die hoër geestesfunksies soos die gevoel, wil en begeerte ontstaan uit 'n bepaalde verloop van voorstellings in die menslike bewussyn. Geheue word verklaar as waargenome verskynsels wat in die vorm van voorstellings tot die bewussyn terugkeer. Ook die denke is 'n voorstellingsverloop, naamlik die oproep van aanverwante voorstellings totdat by 'n voorstelling gekom word wat die oplossing aandui.

By Herbart kan dus tereg van 'n voorstellingsmeganisme gepraat word. Die siel is geen samegestelde krag nie en beskik nie self oor kragte nie. Dit bly passief en is 'n soort versamelplek van aktiewe en minder aktiewe voorstellings. Sy psigologie probeer om die mens verstandelik te benader soos die natuurwetenskap die natuur verstandelik analiseer, maar die sogenaamde psigiese funksies, wat in verband staan met die mens se diepste, innerlike lewe ontsnap aan hierdie rasionalistiese analise.

Wat die opvoeding betref, is die aanbring van die gewenste voorstellings van die grootste belang. <sup>54</sup> Hulle moet helder en duidelik wees want hulle word in die siel kragte. Hoe helderder die voorstelling, hoe hoër is sy stygkrag. Die voorstellings is die basiese boustone waaruit die mees komplekse geheel opgebou word. Die gees beweeg van die voorstelling (waarneming) na geheue, na verbeelding en uiteindelik na begripsmatige denke, sy hoogste sfeer. In die siel is niks gepreformeër nie; slegs die voorstellinge wat aangebring word, bring differensiasie in die struktuurlose eenheid van die mens se psige. Dit is derhalwe moontlik om

---

54. Pistorius, P., *Gister en vandag in die opvoeding*, p. 196.



enigiemand enigiets te leer. Dit is duidelik dat so 'n beskouing tot *oorwaardering van feitekennis en tot oorbelaasting van die geheue lei*. “Volgens Herbart is daar dan ook geen ware skeppende denke nie. Kreatiewe denke is slegs assimilasië van 'n idee op 'n hoër vlak. Daarom is daar ook geen radikale nuwe uitvindings nie – dit is gewoonlik op die bestaande gebou”. 55

Herbart se psigologie en pedagogiek was besonder populêr. Hy het verskeie leerlinge en volgelinge gehad waarvan in Duitsland die bekendste Ziller, Rein, Pickel en Scheller was. Dit was Ziller wat onder andere die idee van leertrappe uitgewerk het.

Die Duitse onderwyswese is vir jarelank sterk deur sy idees beïnvloed; ook na ander lande het dit uitgebrei en alhoewel daar beweer word 56 dat sy oorheersende invloed vrywel verby is, wil 'n mens eerder die teendeel glo en selfs vir sover dit die Suid-Afrikaanse primêre skoolonderwys en gedeeltelik ook die sekondêre skole betref, beweer dat dit veral sover dit die metodieke van die onderwysers betref, (miskien mag dit onbewustelik wees), vir ruim 70% en meer nog op die Herbartiaanse lees geskoei is. Ouer garde in die onderwys klou krampagtig daaraan vas, maar ook die jongeres glo skynbaar om een of ander rede dat die inpomp van groot hoeveelhede parate kennis die maatstaf van goeie onderwys is. Metodieke blyk in 'n groot mate “verouderd” te wees.

P. van Nes 57 sê dat die idees van Herbart die Nederlandse skool diep binnegedring het en dat dit feitlik die hele 19de eeu die primêre onderwys beheers het. Rombouts 58 beweer dat algemene vorming nog te dikwels as sinoniem met ensiklopediese kennis geneem word, dit is “met van alles wat en van niets iets degelijks weten”.

'n Belangrike faktor teen die omseiling van die assosiasie-psigologie-berustende kennisverafgoding is die onloënbare feit dat veral ouers die skool as goed of sleg beoordeel na sy meetbare en tasbare resultate aan afvraagbare, parate kennis. 59 Solank 'n eindeksamen 'n maatstaf bly en 'n skool (maar ook die onderwyser) na die eksamen

55. *Ibid.*, p. 196.

56. Bigot, L.C.T. en Gilles van Hees, *op. cit.*, p. 208.

57. Van Nes, P., “Hedendaagse stromingen in die didaktiek”, in Overbeeke, P.F., *op. cit.*, p. 39.

58. Rombouts, Fr. S., *Naar een betere school*, soos aangehaal deur Overbeeke, P.F., *op. cit.*, p. 39.

59. Overbeeke, P.F., *op. cit.*, p. 40.



'n redelike getuigskrif kry, is ouers en ook onderwysers onverskillig oor die kennisverafgoding. Die onderwysers word dikwels nolens volens gedwing om hulle in te stel op eise wat hulle pedagogies veroordeel. Hulle moet mee met die algemene stroom in die rigting van afrigting, van dressuur op volmaak nuttelose intellektualistiese doelstellings van kennis en veelwetery.

Dit sal onbillik wees om te beweer dat die periode van strenge sistematiek wat deur Herbart ingelei is, nie ook sy voordele gehad het nie. Onderwys is deegliker gegee en lesse beter voorberei. Die etiese karakter van sy pedagogiek word as gevolg van die beswaar teen die intellektualisme nie raak gesien nie. Die intellektualisme kan vir 'n groot mate op die skouers van sy volgelinge geplaas word.

Prins 60 wys egter nog op die volgende negatiewe aspek, naamlik, die sentrale, meer nog, dominerende posisie van die onderwyser, by die onderrig. Sy prosedure en tradisionele aanpak is een van die oproep van aanwesige voorstellings na aanleiding van 'n bepaalde onderdeel van die leerstof, die lê van verbindings tussende die oue en nuwe voorstellinge, die "overhoren" van die leerlinge en ten slotte die vaslegging van die prestasies van die leerling in 'n syfervorm. Hierby moet hy nog die omvang en inhoud van die leerstof so noukeurig moontlik vasstel, die logiese ordening van die onderdele bepaal, die moeilikhede splits en die belangstelling van die leerlinge wek.

Prins sluit met:

"De met de voorstellingstheorie samehangende didactiese principia leggen nog steeds voor een groot deel beslag op het handelen van de hedendaagse didactia in nagenoeg alle onderwijssectoren."

Herbart het natuurlik voortgebou op die tabula rasa-teorie wat die kind as betreklik passief en vormbaar beskou het. Dit laat min ruimte aan die kind se begeerte om self iemand te wil wees en lei as gevolg daarvan tot stilsit-en-luisterskole.

---

60. Prins, F.W., *Wisselende aspecten in de didactiek*, soos aangehaal deur Bigot, L.C.T., *op. cit.*, p. 208–209.





Belangrik is in die verband die mening van Tistaert <sup>61</sup> wat 'n voorstander van aktiewe leermetodes op skool is. Dat groep- en klaswerk nie die daaglikse praktyk van die skoollewe deurdring nie, moet vir 'n groot deel verklaar word deur 'n te intellektualistiese, en daarmee 'n al te beperkte doelstelling van die onderwys. Solank 'n mens 'n ensiklopediese leerstofopvatting huldig, waarin die verwagtinge ten opsigte van die onderwys nie verder strek as die leerstof nie, is die deurbraak van groep- en klaswerk 'n probleem. As daarenteen aanvaar word dat aan die skool eise gestel word omtrent die vorming van houdinge en gesindhede, wat nie alleen langs verstandelike weg te verwerf is nie, dan sal 'n mens na metodes verwys waar nie net louter kognitiewe, maar ook ander leerwyse verwerklik kan word. Hy bepleit groepstegnieke en meen dat 'n eenzijdige interpretasie van die Herbartiaanse didaktiek nog 'n sterk invloed het op die aktueel beoefende werkwyse op skool.

Die nadele verbonde aan hierdie werkwyse is groter as die skynvoordele. Omdat daar soveel klem gelê word op die aktiwiteit van die onderwyser en geen kommer is oor die "leer" van die jongmens nie, het dit ten gevolge dat:

- (a) 'n mens by die leerlinge 'n oorheersende reseptiewe en eerder passiewe instelling aanmoedig. Die taak van die skool beperk hom immers tot memorisering van voorgesêde leerstofinhoud;
- (b) aangesien 'n mens hoofsaaklik die memorisering van baie halfbegrepe inhoud opvra, moedig 'n mens by die leerlinge 'n uitgesproke verbalisme aan;
- (c) aangesien 'n mens alles voorsê en die leerlinge nooit die geleentheid kry om selfstandig 'n eie insig of 'n stelling te verdedig nie, is daar die gevaar dat die eie bewussyn onvoldoende gevorm word.

Volgens Tistaert is die moderne siening dat 'n kind eers werklik leer wanneer die totale kind leer en slegs wanneer dié totale kind leer, het sy leer werklike resultate. Die onderwys moet daarom die nadenke van die voorgedagte, waar moontlik, vervang deur 'n selfstandige deurdringing tot die realiteit. Die leerlinge moet leer om die feite op te spoor

---

61. Tistaert, G., "Aktiewe leermetodes op skool", *Tjdschrift voor Opvoedkunde* 2, 1967–1968.



en 'n afdoende verklaring daarvoor vind. Die ervare onderwyser weet immers dat sy leerlinge wel in staat is om te studeer, maar in baie gevalle kom hulle nie self tot 'n sistematiese verantwoorde aanpak nie. Hulle kan wel 'n les leer, maar hulle kom nie daartoe om die geleerde in probleem-situasies uit die werklikheid te gebruik nie. Die doel van leer op skool hoef nie soseer die besit van dit wat jy geleer het te wees nie, maar eerder om dit funksioneel en adekwaat in nuwe situasies te kan gebruik. Hieruit volg dat veral die leergebeure wat lei tot handelingstrukture vir die didaktiek belangrik is.

### 1.5 DIE EKSEMPLARIESE AS OPLOSSING VIR DIE PROBLEEM VAN LEERSTOFVOLHEID

Te Tübingen het dit gegaan om 'n oplossing te vind vir die probleem van leerstofvolheid en al die nadele wat dit inhou. Derbolav<sup>62</sup> gee die doel aan as \*oorwinning(oorkoming) van die blindelinge vakgespesialiseerdheid, kortliks 'n herstelling van die vormingsfunksie van die sekondêre skool- en universiteitswese. Daar was 'n geroep na radikale leerstofbeperking in diens van ware verdieping.

'n Moontlike oplossing is gesien om aan die hand van enkele voorbeelde en in beperkte maat 'n gees van wetenskaplikheid te ontvou en ware navorsingswerk te doen.<sup>63\*</sup>

In die woorde “(aan) voorbeelde en in beperkte maat” (“an Beispielen und in begrenzten Rahmen”) is die eksemplariесе weergegee. Dit gaan om aan die hand van enkele goeie voorbeelde deur te dring tot die wesenlike van 'n bepaalde stuk leerstof, leergebied of vak. Enkele onderwerpe moet gekies en insigtelik bestudeer en bemeester word. Hier-

---

62. Derbolav, Josef, *Das 'Exemplarische' im Bildungsraum des Gymnasiums*, p. 10.

\* “Überwindung des alles wahllos aufgreifenden Fachspezialistentums, kurz Wiederherstellung der Bildungsfunktion unseres höheren und Hochschulwesens”.

63. Klafki, Wolfgang, “Kategoriale Bildung”, *Zeitschrift für Pädagogik* 5, 1959.

\* ...“an Beispielen und in begrenzten Rahmen den Geist der Wissenschaftlichkeit zu entfalten, ja echte Forschungsarbeit zu leisten.”



die onderwerpe dien dan as voorbeelde, en die leerling/student kan dan aan die hand van die insig wat hy verwerf het ander verwante onderwerpe op dieselfde manier en op sy eie gaan bestudeer. Dit beweeg dus weg van blote insiglose massale kennisverwerwing en -memoriserings.

Eksemplariese onderrig en leer impliseer, om enduit geslaagd te wees, dat dit informatief moet wees en bo alles glo aan en steun op die oordrag van kennis en insig.

Van der Stoep <sup>64</sup> som eksemplariese onderrig soos volg op:

“Eksemplariese onderrig beteken dat bepaalde gekose onderwerpe as aspekte van ’n leergebied grondig behandel en afgehandel word, en dat analoë onderwerpe informatief en met groter verantwoordelikheid aan die leerlinge oorgelaat word. Dit steun dus grootliks op die moontlikheid van ’n oordrag van kennis en insig na die bestudering van ’n bepaalde onderwerp of verwante of soortgelyke onderwerpe”.

Hy noem verder dat eksemplariese onderwys veral ook oriënterende onderwys is en dat die doel daarvan is om die oordrag intensief in die breedte te bewerkstellig. Ook die aanbieding by die eksemplariese is nie net bloot op die aanbieding van kennis ingestel nie, maar op ’n verdieping en insig wat die aanbieding insluit, maar ook opvolg.

Ook vir De Hey <sup>65</sup> beteken dit ’n vermindering van die feitekennis, dog verdieping van die insig in die samehang van die feite. Hy lê nadruk daarop dat ’n eksemplariese aanpak ’n waardevolle hulpmiddel kan wees en verstaan dan onder eksemplaries leer die bestudering van die onderwerpe uit ’n bepaalde wetenskap wat dit vir ’n persoon moontlik maak om die grondbeginsels van die wetenskap eie te maak. Die insig deur die persoon so opgedoen, help hom om ander analoë gevalle te begryp.

---

64. Van der Stoep, F. en O.A., *Didaktiese oriëntasie*, p. 245.

65. De Hey, W., “Een Mulo-onderzoek en de toepassing van de verkregen resultaten in de praktijk”, *Pedagogische Studien* 4, April 1960.



Vir Heimpel 66 met sy reeds aangehaalde stelling “daz im Einzelnen das Allgemeine enthalten und auffindbar sei: mundus in gutta”, dit wil sê, dat die universele (die wêreld) in ’n druppel saamgevat is, beteken eksemplaries onderrig en leer om weer ’n ware ontmoeting met die leerstof(wêreld) te bewerkstellig. Dit bring hom, terwyl hy hom oor die onderrig van geskiedenis uitlaat, by die grondbegrip: paradigmaties.\*

Dit kom volgens hom nie daarop aan om alle tydperke en terreine eners te bestudeer nie, maar om op ’n enkele punt ’n ware ontmoeting met die historiese wêreld te hê en hierdie ontmoeting as ervaring op ander gebiede aan te wend. Geen leerstof word sonder meer aangekleef of weggelaat nie, maar dit word op ’n bepaalde manier georganiseer.

Die wesenlike van eksemplariese onderrig en leer is dus dat dit stofbeperkend ten bate van grondigheid en insigtelikheid is – ’n noodsaaklikheid in ons tydsbestek. Daarom moet die eksemplariese alle denke oor die onderrigsinhoudelike en onderrigsmetode deurdring. Eksemplariese onderrig en leer is ’n moontlike antwoord op die vraag wat voortdurend gestel moet word, naamlik wat vorming op die skool is en moet wees.

In die betekenis van die Tübingenbesluit beteken die eksemplariese allereers om tot die wesenlike van ’n onderrigsonderwerp deur te dring en aan ’n enkele voorbeeld die oorspronklike fenomene van die geesteswêreld (“geistige Welt”) sigbaar te maak. 67

Verskeie vrae wat roep om beantwoording kan in hierdie stadium by die aan die einde van paragraaf 3 gevoeg word, onder andere:

- a) Wat is die wesenlike van ’n onderrigsonderwerp?
- b) Waar lê die oorspronklike fenomene van die geesteswêreld?
- c) Hoever reik die oordraagbaarheid van ervaringsvoorbeelde?
- d) Regverdig die eksemplariese ’n selfstandige bestaan in elke afsonderlike skoolvak?

---

66. Heimpel, Hermann, *op. cit.*, p. 67–73.

\* Paradigmatiese: ’n Spesifieke vorm van eksemplariese onderrig en leer.

67. Newe, Heinrich, *op. cit.*, p. 8.



- e) Is dit net 'n middel teen leerstofvolheid?
- f) In watter mate is dit van toepassing op die Suid-Afrikaanse vormingswese?

## 1.6 PROBLEEMSTELLING

Die probleem in die onderwys (primêre-, sekondêre- en tersiêre-) is dus dat vanweë die veelheid van leerstof die klem in die onderwys verkeerd val en dat daar gevolglik nie deurgedring word na die weselike van die onderwys nie.

Hier toe skyn die eksemplariese benaderingswyse 'n oplossing te wees. Gevolglik sal getrag word om in die hierop volgende hoofstukke die klem te laat val op:

- a) Die eksemplariese as lewens- en didaktiese grondvorm. (Hoofstuk 2).
  - b) Die weselike van die eksemplariese. (Hoofstuk 3).
  - c) Die eksemplariese in die verstellde werklikheid: Enkele eksemplariese werkwyses en verwante begrippe. (Hoofstuk 4).
  - d) Die eksemplaries-inhoudelike – keuse, ordening en metodologie by 'n eksemplariese werkwyse. (Hoofstuk 5).
  - e) Evaluering: Moontlikhede en beperkinge van die eksemplariese grondvorm. (Hoofstuk 6).
-