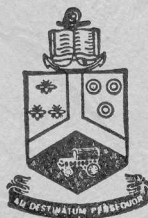


ANALISE EN KLASSIFIKASIE IN DIE VAKDIDAKTIEK

deur

Prof. dr. C. J. VAN DYK



**PUBLIKASIES VAN DIE UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
NUWE REEKS NR. 78 — 1973**

REDAKSIEKOMITEE

Prof. dr. B. J. Engelbrecht
(Voorsitter, Navorsings- en Publikasieskomitee)

Lede:

Prof. dr. D. F. Mostert
Prof. dr. D. J. J. Potgieter

Die publikasie van hierdie reeks word moontlik
gemaak deur fondse wat deur die Universiteit
van Pretoria aan die Navorsings- en Publikasies-
komitee beskikbaar gestel word.

OUTEURSREG
VOORBEHOU

Gedruk deur Pretoria Drukkers, Pretoria.

**PUBLIKASIES VAN DIE UNIVERSITEIT VAN PRETORIA,
NUWE REEKS**

NR. 78

**ANALISE EN KLASSIFIKASIE IN DIE
VAKDIDAKTIEK**

deur

Prof. dr. C. J. VAN DYK

Rede uitgespreek by die aanvaarding van die
Professoraat in die Departement Vakdidaktieke
gelewer op 26 April 1973.



**UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
PRETORIA
1973**

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

Van Schaik's Boekhandel (Edms.) Bpk.,

**Burnettstraat 1096,
Hatfield,
PRETORIA.**

Prys R0,65

ISBN 0 86979 078 1

Geagte mnr. die Rektor; geagte mnr. die Registrateur; geagte mnr. die Dekaan; dames en here kollegas; dames en here studente; dames en here gaste:

Die onderwerp, soos aangekondig, lui:

ANALISE EN KLASSIFIKASIE IN DIE VAK-DIDAKTIEK

Enige beredenering van probleme op die vakdidaktiese terrein moet noodwendig rekening hou met sowel 'n **onderwysteorie** as 'n **onderwyspraktik**.

Die **teorie** kry sy suiwerste vergestaltung in die **onderwysdoel**, terwyl die **praktik** niks minder of meer kan wees as wat in die lesverloop, met sy **funksionele deelfases**, sigbaar word nie.

Bogenoemde insigte gee dan ook seker die nodige **sin** en **betekenis** aan 'n **struktuur** vir my betoog, waarin die volgende **drie** momente afgegrens word, naamlik:

1. Die relasie tussen teorie en praktik;
2. 'n doelanalise en -klassifikasie;
3. 'n funksieanalise en -klassifikasie.

1. DIE VERHOUDING TUSSEN TEORIE EN PRAKTIK

Die antinomie tussen teorie en praktik is so oud as die werklikheid van die wiskynsels self. Oor die **spanning** in die verhouding tussen **denke oor 'n praktik** (vakdidaktiese teorie) en die **aktualisering daarvan** (lesgee) word daar reeds sedert die tyd van Herbart geskryf. Vir die student op hierdie terrein is dit nie vreemd om sulke spanningsuggererende en -veronderstellende teenstellinge soos spontaan-begeleidend, vryheid-gehoorsaamheid, aktief-reseptief, doserend-strukturierend, natuur-kultuur, verwagtings-beginsels, ens. teë te kom nie.

Wat egter belangrik is, **is** dat mens hier te doen kry met 'n **komplekse** saak, **waarin** dit nie altyd moontlik is om te **bepaal** of daar 'n oorwegend teoretiese of praktiese **onderbou** aan gegee kan of moet word nie. **Dat** daar agter elke handeling 'n **wete** en agter elke praktik 'n teorie sit, **kan, as beginsel**, ewe goed omgekeer word. Die regte insig in die oorspronklike gebeure, en die verhouding en spesifieke ordening daarvan, maak enige latere interpretasie egter soveel makliker. 'n Voorbeeld wat genoem kan word, is die **teoretikus** wat tevrede is om vanuit 'n **suiwer metafisiese**

grondgedagte soos: "die mens as presterende bewussyn streef gedurig na meerdere kennis" te vertrek. Die mens se spontane toetrede tot en aktiewe deelname aan die werklikheid om hom heen word dan van meet af aan **veronderstel** en gevolglik summier as 'n "**soeke**" na die **waarheid** gepos-tuleer. Ons ken egter almal voorbeelde waar so 'n eensydige uitspraak ongelukkig ont-aard en uitloop in 'n "**dialektiese draaikolk**" waarin daar tussen twee pole heen en weer beweeg word. Vandaar dan **ook seker** die ontevredenheid en **donkerheid** by praktici, wat tot hulle teleurstelling ondervind dat daar in reaksies op hulle **noodkrete om ver-nuwing** en verandering, om fundering en groter sekerheid oor sake, aan hulle dinge voorgehou word en dat daar aanbevelinge **gemaak word in 'n vorm** en taal wat vir hulle lewensvreemd en dus niksseggend is. Daar moet dus onteenseglik waarheid steek in 'n beskuldiging dat sommige teoretici sogenaamd "geïsoleerd" werk.

Vanuit 'n **ander gesigshoek** belyk, moet daar besef word dat die teorie (die Pedagogiek en al sy deeldisiplines) alleen oor vormlike en beginselsaspekte uitspraak kan gee en algemene riglyne kan aandui, wat uit die aard van die saak geen sin en betekenis kan inhou vir die praktikus wat alleen na resepte (kunsgrepe, tegnieke, ens.) soek nie. Die **onbeweeglikheid** van praktici op suiwer teoretiese terrein is juis die resultaat van hierdie gebrek aan belangstelling in wetenskaplikheid, wat daartoe lei dat hulle individuele prestasies en insigte, weens die afwesigheid van o.a. 'n eie terminologie, nie beskryf of oorgedra kan word nie. Aangehelp en gestu deur invloede van buite, soos o.a. godsdiensopvattinge, het die onderwyskorps daaraan gewoont geraak het om "dinge" (voorskifte, veranderinge) op **goeie geloof te aanvaar** en dit selfs te probeer goedpraat met woorde soos "**didaktiese idealisme**".

Hierdie konflik en spanning tussen teorie en praktik kan alleen ophef of verlig word indien die vakdidaktikus daarin kan slaag om harmonie te skep tussen dit wat as doel (opgawe) vir die een perspektief dien en dit wat as kunsmatigheid (begrensdheid) by die ander sigbaar word. Omdat die wesenlike van 'n bepaalde vormlike of teoretiese doelstelling noodwendig eers in die praktik en aan die hand van "iets" (inhoude) vir die mens ontsluit kan word, kan

die belangrikheid van die relasie tussen vormlike en inhoudelike aspekte nie langer imsgelyk word nie.

2. DIE RELASIE TUSSEN DOEL (VORMLIKE) EN VAK (INHOUDELIKE)

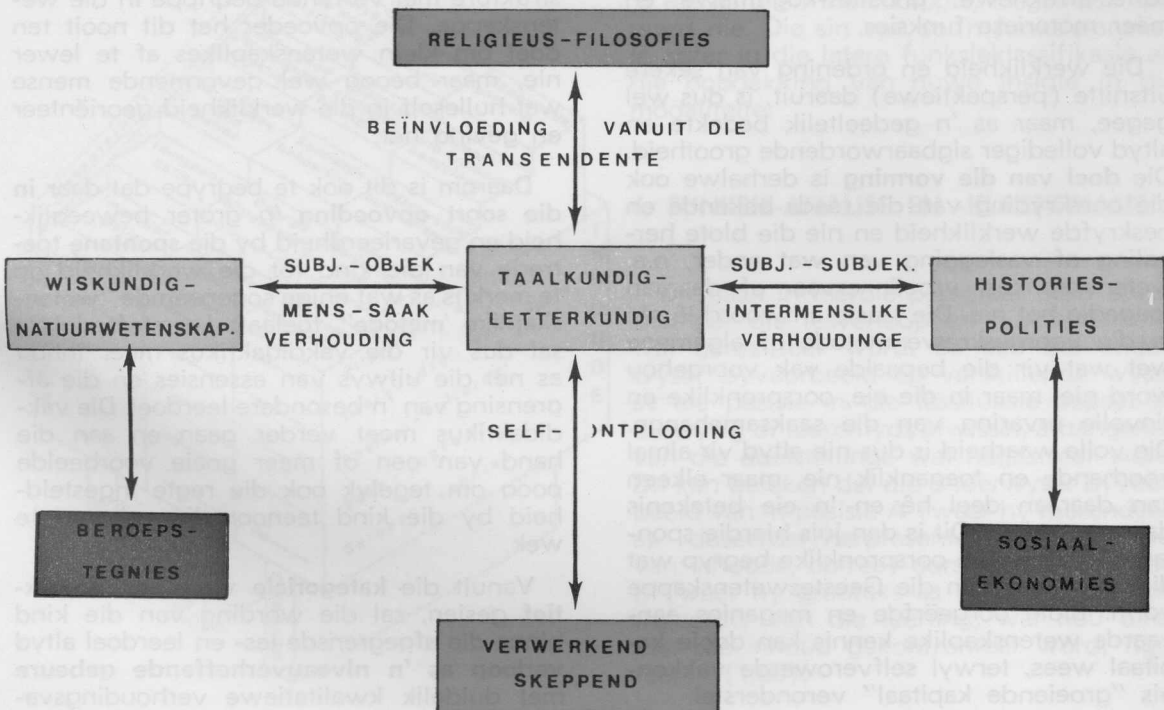
Die vakdidaktiek, as 'n teorie oor 'n praktyk, kan alleen tot algemeen geldige uitsprake of klassifikasies kom wanneer sodanige praktyk noukeurig en sistematies geanaliseer word en daar na 'n begroning vir elkeen van die groot verskeidenheid van modi en funksies gesoek word. Enige poging tot 'n beskrywing en betekening van 'n onderwysdoel kan nooit losgemaak word van die inhoudelike (vak en sy eie aard) nie. **Die vraag wat nou opduik, is: Wat vorm die raakvlak of knooppunt tussen mens en werklikheid? Anders gestel: Hoe openbaar die werklikheid hom aan die mens?**

Klafki gee vir ons 'n duidelike antwoord op hierdie vraag, naamlik dat die openbaring geskied in die kategoriale ontsluiting van die werklikheid. Afhangende van die mens se gevormdheid, sy gereedheid en moontlikhede, word dit vir hom moontlik

en makliker om 'n bepaalde, hoër en meer komplekse ordening van die werklikheid sy eie te maak.

Die onderverdeling van die werklikheid in 'n aantal vakgebiede (skoolvakke) kan alleen sin en regverdiging kry indien dit op een lyn gebring kan word met die gedagte dat die werklikheid vir die mens kategoriaal (vakgewys) oopval. Die **hele stelsel van vertikale differensiasie en indeling** van die leerlinge in sogenaamde preprimêre junior primêre, senior primêre, junior sekondêre en senior sekondêre eenhede wys op die handhawing van so 'n "trapsgeoriënteerde" vormingsbeleid. Daar moet dus aanvaar word dat die ordening van die werklikheid (vak, vakke) wat vir elke eenheid sigbaar en "grypbaar" word, gaan verskil. **Hierdie uitspraak het besondere betekenis vir die samestellers van skoolleerplanne.** Om nou egter die hele kwessie van vakindeling saam met die onderlinge verwantskap tussen die vakke — elkeen met 'n eie aard en struktuur — meer oorsigtelik te maak, gee ons die volgende skematiese voorstelling (2,81):

'N BEPAALDE ORDENING VAN DIE WERKLIKHEID WAARIN 'N AANTAL VAKEENHEDE OPVAL



Om die plek en betekenis van die vak-inhoude in die formulering van 'n onderwysdoel goed te kan toelig, word die volgende paragrawe aan 'n doelanalise en doelklassifikasie gewy.

3. DOELANALISE EN DOELKLASSIFIKASIE

Die mens is 'n wese wat in sy "daarwees" en wording, sy bewussyn van homself en sy Umwelt, **deur opvoeding en onderwys** gestu en gedra moet word. Selfontdekking, sigself oopstel vir die werklikheid en ontsluiting van werklikheid deur iemand anders vir my, **is elkeen deelvoorwaardes** van relevante funksies (modaliteite) by die realisering van enige onderwysdoelstelling.

Die **sin van die afgrensing van 'n onderwysdoel**, soos dié van kategoriale vorming en die gepaardgaande noodwendige beplanning van 'n lesverloop, d.w.s. antispasie van 'n opeenvolging van gebeure (leeraktiwiteite) in die rigting van die gestelde doel, lê in die moontlikheid wat elke mens het **om te kan verander**. Hierdie verandering moet egter nie gelyk gestel word aan 'n blote biologiese groei of innerlike psigologiese ontwikkeling nie. Dit **moet eerder gesoek** word in die ontvouing van die totale mens, met onderskeidings van oorwegend paties-afektiewe, gnosties-kognitiewe en meer motoriese funksies.

Die werklikheid en ordening van sekere uitsnitte (perspektiewe) daaruit, is dus wel gegee, maar as 'n gedeeltelik bedekte en altyd vollediger sigbaarwordende grootheid. Die **doel van die vorming** is derhalwe ook die oorskryding van die reeds bekende en beskryfde werklikheid en nie die blote herhaling of vaslegging van wat ander, o.a. wetenskaplikes, vroeër ervaar of daaraan toegedig het nie. Die laaste antwoord lê nie in die voorgeskrewe metode of algemene wet wat vir die bepaalde vak voorgehou word nie, maar in die eie, oorspronklike en sinvolle ervaring van die saaksamehange. Die volle waarheid is dus nie altyd vir almal voorhande en toeganklik nie, maar elkeen kan daaraan deel hê en 'n eie betekenis daaraan toeken. Dit is dan juis hierdie spontane belewering en oorspronklike begryp wat die grondlaag van die Geesteswetenskappe vorm. Blote oorgeërfde en meganies aanvaarde wetenskaplike kennis kan dooie kapitaal wees, terwyl selfverwerde vakkenis "groeïende kapitaal" veronderstel.

Dit word dus eerste opgaaf van die vakdidaktikus om toe te sien dat sowel teoretiese (spekulatiewe) as empiriese insigte en betragingswyses mekaar aanvul en mobiliseer. Die wêreld word nie primêr rasioneel leer ken nie en nie alle ervaringe is volledig objektiveerbaar of beskryfbaar nie. Die wesenlike van 'n saaksamehang, d.w.s. dit wat die werklikheid as 'n eenheid of ordening vertoon, kan nie uit aparte "elemente" opgebou word nie. Dit wat die mens leer ken, kan nie soos 'n masjien uitmekaargehaal en atomisties deurskou word nie. Elke begryping en eie betekenisgewing plaas 'n oorspronklike belewering binne die bevatlikheid en gereedheid van die besondere kind (mens) voorop. **Eers hierna kan daar sprake wees van** sistematiesing en klassifisering d.w.s. wanneer die eerstehandse insigte uit die enigheid en subjektiewe interpretasie losgemaak en in 'n meer algemene of abstrakter terrein opgeneem word.

Uit so 'n doelanalise word dit dus duidelik dat vakonderwys noodwendig verskil van enige latere, daaruit voortvloeiende, wetenskapbeoefening. Die voorafgestelde wys op 'n primate van oorspronklike ervaring en alledaagse benoemings in die opvoeding, teenoor saak-logiese beskrywinge en denstrukture met verfynde begrippe in die wetenskappe. Die opvoeder het dit nooit ten doel om klein wetenskaplikes af te lewer nie, maar beoog wel gevormende mense wat hulleself in die werklikheid georiënteer en gevind het.

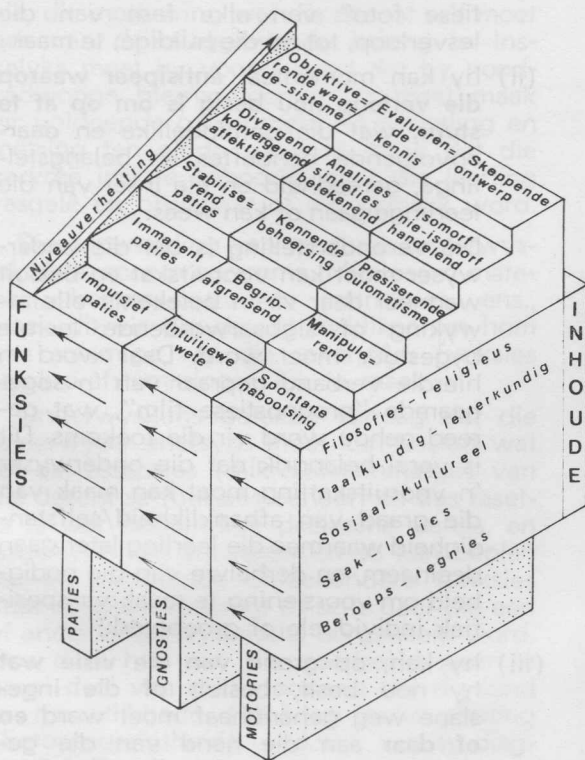
Daarom is dit ook te begrype dat daar **in die soort opvoeding** 'n groter beweeglikheid en gevarieerdheid by die **spontane** toetrede van die kind tot die werklikheid op te merk is as wat enige sogenaamde "**wetenskaplike metode**" toelaat. Leerstofreduksie sal dus vir die vakdidaktikus meer inhou as net die uitwys van essensies en die afgrensing van 'n besondere leerdoel. Die vakdidaktikus moet verder gaan en aan die hand van een of meer goeie voorbeelde poog om tegelyk ook die regte ingesteldheid by die kind teenoor die gebeure te wek.

Vanuit die **kategoriale vormingsperspektief** gesien, sal die wording van die kind binne die afgegrensde les- en leerdoel altyd **verloop as 'n niveauperheffende gebeure** met duidelik kwalitatiewe verhoudingsva-

riasies. **Die lesverloop** impliseer in werklikheid die **in-beweging-kom** (aanloop), die verloop en afloop van 'n vroeëre beplanning van die vakdidaktikus, waarin nie alleen 'n harmonie tussen vormlike en inhoudelike komponente nagestreef word nie, maar waar die goeie gang van die verloop, **die in-funksie-gaan van die lesontwerp**, afhang van die strategie wat deurgaans gevolg word. Afhangende van die wyse waarop die modaliteite geaktualiseer word, d.w.s. die kwaliteit van die aanbieding (**onderwyskuns en onderrigstyl**), sal daar sprake kan wees van effektiewe onderrig en leer.

Ten einde die ineenvegtheid van en wisselwerking tussen die teorie en praktyk, die lesvorm en die geaktualiseerde lesverloop te probeer veraanskoulik, is die volgende modelvoorstelling saamgestel. Hierin word daar gepoog om die onderlinge verhouding tussen vormingsinhoud, funksie en wordingsniveau aan te toon.

'n **Klassifikasie wat die onderlinge verhouding tussen inhoud, funksie en verloop-niveau aantoon.**

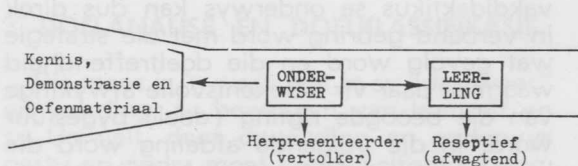


Uit die voorgaande uiteensetting en modelvoorstelling het dit seker duidelik geword dat ons **hier te doen het met moeilike en komplekse verhoudings- en verloopstrukture**. Die gehalte en effektiwiteit van die vakdidaktikus se onderwys kan dus direk in verband gebring word met die strategie wat gevolg word en die doeltreffendheid waarmee daar vir betekenisvolle afwykinge van die beoogde rigting (doel) bygestuur word. In die volgende afdeling word die kwessie van didaktiese modaliteite aangesny. Deur middel van 'n sistematiese funksie-analise word na groter sekerheid gesoek m.b.t. **die funksionele grondhouding wat dit moontlik maak om, uitgaande van 'n besondere lesontwerp (as 'n funksie-inisiërende, funksie-suggerende en funksie-immanente struktuur) oor te gaan tot 'n vrugbare praktyk**. Omdat die uiteindelike effek van 'n besondere teoretiese beplanning saam met enige latere modifikasies en herstellings wat dit met die verloop en in besonder eers na afloop van die les geëvalueer kan word, wys dit op die belangrikheid en noodsaaklikheid van 'n funksie- of verloopanalise. **Hierdie is 'n terrein van die Pedagogiek, wat alleen deur die vakdidaktikus nagevors kan word** omdat die lesverloop nooit van spesifieke vakinhoud, met 'n eie aard en metodologie, losgemaak kan word nie. Die sin van so 'n funksie-analise lê egter in die latere funksieklasifikasie en die opdekking van nuwe insigte in die modaliteite.

4. FUNKSIE-ANALISE EN -KLASSIFIKASIE

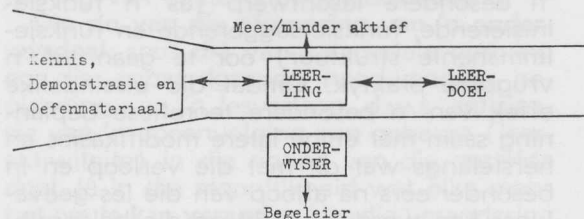
Dit gaan in hierdie paragraaf meer spesifiek oor die lesverloop en die modaliteite wat gerealiseer word. So kan die onderwyser byvoorbeeld op verskillende wyses sy eie posisie in die lessituasie bepaal en dit wysig of tussentyds afwissel, afhangende van die doelstellinge wat nagestreef word. Dit kan beteken dat die onderwyser byvoorbeeld van 'n posisie A (waar hy merendeels as doseerder/herpresenteerder/hanteerder van inhoud, optree) oorskuif na 'n posisie B (waar hy grootliks as begeleier en kontroleerder van die leerling, wat nou direk met die inhoud gekonfronteer word, figuureer). (1,60).

MODEL A:- Onderwyser neem 'n posisie tussen die leerling en die leerstof in.



In so 'n situasie is die leerling ten volle **afhanklik** van die beskrywing of uiteensetting van die onderwyser.

MODEL B:- Onderwyser neem 'n posisie langs die leerling in.



Waar die dosent in posisie B nie primêr besig is om inhoude te ontsluit nie, het hy meer geleentheid om in die vrugbare opvoedingsmomente hulp te verleen. Ten einde hierdie tipiese onderwyssituasie beter te kan toelig, word twee verdere onderskeidings behandel, naamlik:

(a) **Begeleiding in 'n vlak parallel-konsentrasie met dié van die leerlinge**

'n Ordening van die opeenvolgende funksies van die onderwyser in verband met die aanloop, verloop en afloop van die les kan as volg daaruit sien:

- (i) Die onderwyser as inisierder en katalisator sorg vir die regte motivering;
- (ii) die onderwyser as instrukteur en kontroleerder sorg vir die nodige inoefening tot en van insigte;
- (iii) die onderwyser tree as evalueerder van waardes en normstelsels op.

Hierdie funksies van die onderwyser vertoon duidelik **primêre** en **sekondêre** aspekte.

Daar is enersyds sprake van 'n **mikro-afstemming** waar dit gaan om die **inisiëring en instandhouding van 'n gewenste leer-klimaat**. Andersyds kan die sekondêre funksies van kontrole, inoefening en evaluering

as 'n **makro-afstemming** beskou word, wat in sekere gevalle moontlik gedeeltelik of geheel en al deur iemand of iets anders oorgeneem kan word.

(Hierdie onderskeiding tussen mikro- en makro-afstemminge in die lessituasie kan **belangrike implikasies hê** by die vergelyking van die werkopdragte van verskillende onderwysers. Eers wanneer hulle totale lesperiodes tot vergelykbare mikro- en makro-eenhede omgewerk is, kan twee persone se lesingdragte met mekaar vergelyk word).

(b) **Begeleiding in 'n vlak vertikaal met dié van die leerlinge**

Die dosent neem nou 'n posisie in wat hom in staat stel om die volgende funksies te verrig:

- (i) Hy kan momenteel aanvoel en/of vasstel (waarneem) wat die kwaliteit van die leerling se deelname (aandagspanning, belangstelling) en moontlikhede is.

Daar word hier gepraat van 'n posisie wat hom in staat stel om 'n "diagnostiese foto" van elke fase van die lesverloop, tot op die huidige, te maak;

- (ii) hy kan momenteel **antisipeer waarop die verloop nou besig is om op af te stuur**, wat die onmiddellike en daaropvolgende behoeftes en belangstelling, gereedheid en eie inset van die leerlinge gaan of kan wees.

Die veronderstelling is dat die onderwyser moet kan vooruitskat en besluit wanneer daar vir 'n betekenisvolle afwyking of sigbaarwordende leemte bygestuur moet word. Daar word in hierdie verband gepraat van 'n sogenaamde "prognostiese film", wat gereed gehou word vir die toekoms. Dit is veral belangrik dat die onderwyser 'n vooruitskatting moet kan maak van die graad van afhanklikheid/selfstandigheid waarmee die leerling later gaan deelneem, en derhalwe van die noodigheid om voorsiening te maak vir spesifieke individuele of groepwerk;

- (iii) hy kan, op grond van die **visie wat hy nou besit**, besluit of die ingeslane weg gehandhaaf moet word **en of daar** aan die hand van die gegewens oor **die posisie "nou"** (diag-

nostiese foto) en die posisie "hierna" (prognostiese film) wysiginge in sy strategie aangebring moet word. Hy kan selfs so ver gaan om by die ontdekking (waarneming) van ernstige ontspronge of tekorkominge daartoe oor te gaan om die leerdoel in te kort of te vereenvoudig. Danksy sy strategiese posisie is die dosent nog altyd in 'n situasie om die gebeure objektief te beskou en 'n mate van beweeglikheid binne toelaatbare grense na die een of ander kant deur te laat.

Dit is dan ook juis 'n kenmerk van kategoriale vorming dat dit 'n mate van vloeibaarheid en rekbaarheid toelaat, omdat daar geglo word dat dieselfde doelstelling langs meer as een weg bereik kan word. Alhoewel dit seker duidelik is dat dieselfde dosent nie gelyktydig albei posisies wat hierbo genoem is, kan inneem nie, moet die funksies wat vervul word nie geheel van mekaar geskei word nie. So byvoorbeeld moet die onderwyser kan antisipeer dat, waar 'n leerling met 'n moeilike en komplekse probleem besig is waarvan die oplossing hoegenaamd nie op daardie tydstip vanself spreek nie, die motivering wat die dosent self moet gee van deurslaggewende belang is. Insgelyks moet hy vooraf weet dat hy noodgedwonge hierna voorsiening moet maak vir voldoende geleentheid tot herhaling en toetsing ten einde seker te maak dat die verkreeë insigte behoorlik deur die leerling vasgelê en bruikbaar of eie gemaak word.

Die aanwending van moderne onderwysmiddele, soos programme, Montessorri-materiaal, komper-gestuurde instruksies, ens., maak dit vir die dosent makliker om hom van sommige van die sekondêre funksies (makro-afstemminge) los te maak.

Onderwyskuns beteken vandag dat die onderwyser enersyds moet kan besluit wat tot die essensies (mikro-afstemminge) van die dosent se funksies behoort en dus fasette is wat deskundige deelname vereis, en andersyds kan antisipeer en so kan beplan dat die resterende of sekondêre funksies deur 'n junior assistent of selfs deur die een of ander onderwysmiddel oorgeneem word. Ons dink hier aan die voorbeeld waar 'n groot deel van die informasie oor die kind se moontlikhede (I.K.) en belangstelling (beroepsgerigtheid) — d.w.s. van sy diagnostiese foto — maar ook van sy toekoms-

perspektief — d.w.s. prognostiese film — deur ander instansies, soos o.a. die beroeps-oriënteur, ingesamel kan word.

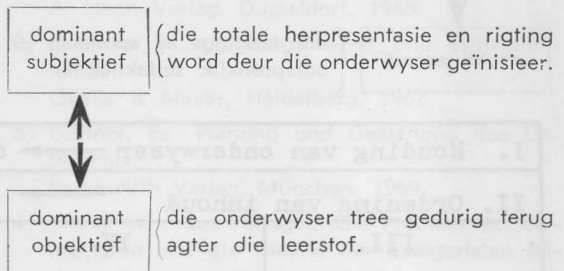
Om tot 'n sinvolle funksieklasifikasie te kan kom, is dit eers nodig om 'n aantal relevante modaliteite van nader te beskou.

5. 'N NADERE MODALITEITSONDERSKEIDING

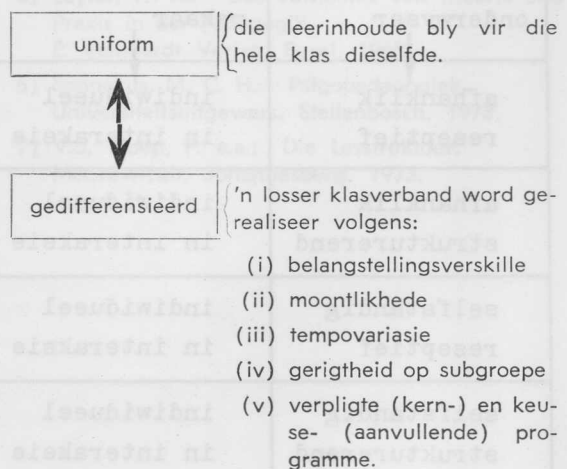
Afhangende van die onderwysdoel en die bekwaamheid (kuns) van die onderwyser om harmonie te bewerkstellig tussen die gereedheid en moontlikhede van die leerling en die inhoude wat ontsluit moet word, sal daar sprake wees van effektiewe onder- rig en leer.

Die kwaliteit en effek van ons onderwys staan derhalwe in direkte verhouding tot die oorspronklikheid en doeltreffendheid van die modaliteite wat gerealiseer word. Ten einde meer sekerheid oor hierdie aspek van die lesverloop te verkry, gaan ons kortliks enkele voorbeelde verduidelik.

I. Die houding van die onderwyser



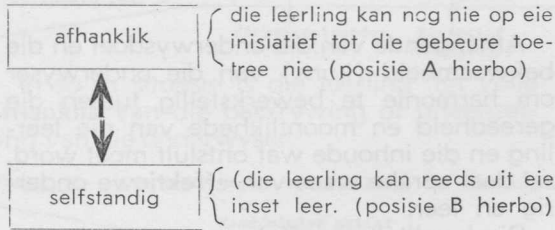
II. Die ordening van die inhoude



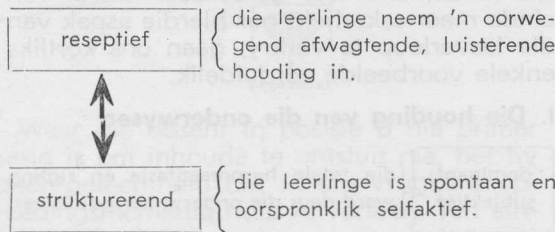
III. Die posisie van die leerlinge t.o.v. die onderwyser

Alhoewel baie meer variasies in die praktyk gevind word, gaan ons net twee hier beskryf.

(a) Posisie afhange van die leerling se gereedheid

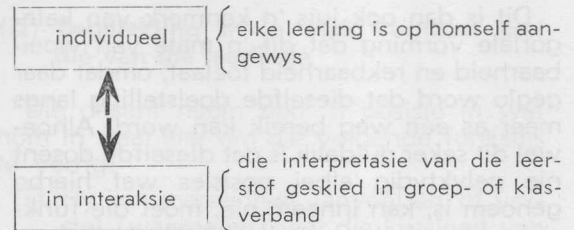


(b) Posisie afhange van die instelling van die leerlinge



Albei bogenoemde funksionele aspekte is korrelatief. In die algemeen gaan afhanklikheid en reseptiwiteit saam, terwyl selfstandigheid en strukturering hand aan hand loop. Tussenvorme soos afhanklik-strukturerend is egter in sommige vakke belangrik, soos by skryf- en sangonderrig (groepsang). In 'n biblioteek sal die variasie selfstandig-reseptief soms weer meer effektief wees.

IV. Die posisie van die leerlinge t.o.v. mekaar



Ten einde die volle betekenis en plek van hierdie afsonderlike funksionele veristes te probeer aantoon soos dit daagliks in die praktyk (lesverloop) tot hul reg kom, gee ons ten slotte 'n skematiese voorstelling waarin die modaliteite in 'n sekere volg-

I. Houding van onderwyser		→ dominant subjektief/dominant objektief			
II. Ordening van inhoud		→ uniform/gediff.		→ uniform/gediff.	
III. Posisie van leerlinge t.o.v. onderwyser	IV. Posisie van leerlinge t.o.v. mekaar				
afhanklik reseptief	individueel in interaksie	1	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		2	6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
afhanklik strukturerend	individueel in interaksie	3	7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
selfstandig reseptief	individueel in interaksie	<input type="checkbox"/>	8	<input type="checkbox"/>	13
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
selfstandig strukturerend	individueel in interaksie	<input type="checkbox"/>	9	11	14
		<input type="checkbox"/>	10	12	15

orde verskyn. In so 'n skema is dit makliker om sekere wisselwerkinge, onderlinge beïnvloeding en leemtes uit te wys.

'n Klassifikasie van enkele modaliteite.

Wat val ons hier op; watter belangrike informasie kry ons vir 'n latere beplanning van 'n praktyk (lesverloop, didaktiese modaliteite)?

- (i) die noue samehang tussen I en IV (10 uit 16).
- (ii) Dominant-subjektief en afhanklike leerlinge (7 uit 8).
- (iii) Dominant-objektief en selfstandigheid (5 uit 8).
- (iv) Sekere kombinasies is vir die praktyk sinloos; bv. selfstandig-reseptief en in interaksie.
- (v) Onderwys aan die hand van gediff. leernihoude lewer groter moontlikhede(9) teenoor dié (6) van uniforme leersituasies.

Uit hierdie uiteensetting van die aangeleenthede rakende analise en klassifikasie in die Vakdidaktiek sou mens met reg die afleiding kon maak dat die Vakdidaktiek as wetensgebied die konvergensie noodsaak wanneer onderwysteorie in onderwyspraktyk oorgaan. Die vakdidaktikus is derhalwe genoodsaak om nie alleen kennis te dra van die teoretiese konstruksies wat in elkeen van die pedagogiese deeldissiplines ter sake is nie, maar veral om die toepassingsmoontlikhede van sodanige teorie vir die praktiese onderwyssituasie aan te wys en op die proef te stel.

In die lig van die feit dat hierdie dissipline tradisioneel as 'n versameling van onderwyskunsgrepe beskou is, en inderdaad eers gedurende die afgelope dekade 'n werklik pedagogies-wetenskaplike beslag gekry het, staan ook hierdie Universiteit, en in die besonder die Fakulteit Opvoedkunde, voor be-

sondere opgawes. Die belangrikste hiervan lê daarin dat die knooppunt vir onderwysersopleiding hier geheg moet word. Afgesien van die omvang van hierdie taak meen ek dat die navorsingsopgaaf, met al sy empiriese konsekwensies, pas aangeraak is en in die toekoms in besonderhede uitgewerk sal moet word. Die belangstelling van na-graadse studente in belangrike probleme, van algemene en besondere aard bied sekerlik 'n ryk terrein van ondersoek met die oog op heroriëntasie van ons denke betreffende die onderwyspraktyk. Ek sien dit as my welaangename taak en voorreg om in hierdie wetensgebied my opdrag op te neem, wat die opleiding sowel as die navorsing betref.

Geagte meneer die Rektor, dames en here, ek wil u almal bedank dat u so lank en so geduldig na my geluister het. Dit was vir my 'n eer en 'n voorreg om hier voor u op te tree.

LITERATUURLYS

- 1) Bönsch, M.: Situationen im Unterricht. A. Henn Verlag. Düsseldorf. 1965.
- 2) Drechsler, J.: Bildungstheorie und Prinzipienlehre. Quelle & Meyer, Heidelberg. 1967.
- 3) Gärtner, F.: Planung und Gestaltung des Unterrichts. Ehrenwirth Verlag, München. 1969.
- 4) Klafki, W.: Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung. Verlag Julius Beltz. Weinheim. 1964.
- 5) Saylor, W. M.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. E. Reinhardt Verlag, Basel. 1968.
- 6) Sonnekus, M. C. H.: Psigopedagogiek. Universiteitsuitgewers, Stellenbosch, 1973.
- 7) V.d. Stoep, F. e.a.: Die Lesstruktuur. McGraw-Hill, Johannesburg. 1973.

SUMMARY:

ANALYSIS AND CLASSIFICATION IN SUBJECT DIDACTICS.

To experience the tension between theory and practice in teaching one has to seek an element of knowledge (a principle) which forms the basis of a specific action (function). It will soon be realized that this cause-result sequence can be inverted just as easily. Consequently any rash or one-sided theorising will run the risk of becoming submerged in a vortex in which a to and fro movement between two poles is the result. Hence the justifiable imputations made by practitioners that certain theoretical constructions are, as far as they at least are concerned, divorced from reality and therefore irrelevant.

Any attempt to analyse and describe a specific objective in teaching can, however, never be separated from the aspects of form and subject matter. Only when the essence (the specific nature) of a theme (subject) is revealed does the point at which man makes contact with reality become discerni-

ble. Education, when, in its categorical sense, it is regarded as a change being effected, means a visible raising of the educational level.

In a schematic representation this relationship between development level, development content, and function is most easily presented synoptically.

Further emphasis is laid on function-analysis and function-classification, in which the position occupied by the teacher (mediator) especially is examined more closely and a number of possibilities are indicated.

The conclusion arrived at is that it is possible to anticipate and provide for the fruitful moment for a subsequent functional situation only from a preceding initiative position.

Finally the various positions which pupils can occupy in relation to the teacher are analysed, and conclusions like the following are drawn: generally speaking it is found that dependence and receptivity go hand in hand.