

# DIE PROBLEEM VAN VERGELYKING EN EVALUERING IN DIE PEDAGOGIEK

deur  
Prof. dr. F.J. Potgieter



PUBLIKASIES VAN DIE UNIVERSITEIT VAN PRETORIA. NUWE REEKS Nr. 68 – 1972.

TUK 370.9  
POTGIETER

PUBLIKASIES VAN DIE UNIVERSITEIT VAN PRETORIA,  
NUWE REEKS

NR. 68

# DIE PROBLEEM VAN VERGELYKING EN EVALUERING IN DIE PEDAGOGIEK

deur  
Prof. dr. F.J. Potgieter

Rede uitgespreek by die aanvaarding van die Professoraat in die  
die Departement Historiese en Vergelykende Pedagogiek, ge-  
lewer op 15 April 1971.



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
PRETORIA  
1972

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 60c

ISBN 0 86979 068 4

1



## 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 maandelik gemaak  
deur fondse wat deur die Universiteit van Pretoria aan die  
Navorsings- en Publikasieskomitee beskikbaar gestel word.

OUTEURSREG  
VOORBEHOU

---

Gedruk deur Die Koöperasiepers van S.A. Beperk, Markstraat 324,  
Waltloo, Silverton, Tvl.

# DIE PROBLEEM VAN VERGELYKING EN EVALUERING IN DIE PEDAGOGIEK.

F.J. Potgieter.

Intreerede by die aanvaarding van die Professoraat in die Departement Historiese en Vergelykende Pedagogiek, gelewer op 15 April 1971.

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA.  
PRETORIA.

Geagte mnr. die Rektor, lede van die Raad en Senaat; geagte mnr. die Dekaan, kollegas, dames en here,

**Vergelyking** as sodanig bly hoofsaaklik 'n metodologiese probleem, maar word deur **evaluering**, as waarderende handeling, ingetrek in die konkrete lewenswerklikheid. Wetenskaplik verantwoordende evaluering sonder wetenskaplik verantwoordbare, algemeen geldige kriteria is net nie moontlik nie. Aangesien dit hier gaan om vergelyking en evaluering in die Pedagogiek, betrek die probleem ook die pedagogiese lewenswerklikheid as universele lewenswerklikheid. Dit gaan dus in hierdie rede hoofsaaklik om:

- a) Vergelyking as metodologiese aangeleentheid,
- b) die kenbaarheid van die pedagogiese lewenswerklikheid, en
- c) die onthulling van vergelykings- en evalueringkriteria vir die Pedagogiek.

Vergelyking as metodologiese aangeleentheid stel veral belang in organisasie, sistematisering en effening in die vergelykingsgebeure, terwyl die aanslag op die pedagogiese lewenswerklikheid aandring op 'n verantwoordbare kennis-teorie sodat algemeen geldige evalueringkriteria vindbaar kan word.

## 1. Metodologiese oorwegings

Vergelyking is 'n eg menslike wyse van oriëntering ten opsigte van die werklikheid en wanneer 'n fenomeen meerduidige en moeilik oorskoubare kompleksiteit daarstel, gaan die mens oor tot vergelyking om sodoende 'n eerste ordening binne die veelvoud aan te bring. Die voorwetenskaplike vergelyking bekommer hom egter weinig oor die vraag na die vergelykbaarheid van sake en oor die verantwoordbaarheid van vergelykingskriteria en kom dan tot 'n uitspraak aan die hand van persoonlike opinies. Die eerste probleem wat hier opduik, is om 'n wetenskaplike metode te vind waarvolgens dit wat wel vergelykbaar is, sinvol vergelyk kan word.

Die woord „vergelyk” is 'n verbale verbuiging van die adjektief „lyk” en behoort tot die woordfamilie: lyk, gelyk, gelykenis, vergelyk. Die adjektief „lyk” dui in die eerste plek op die identiteit van twee of meer persone, dinge of fenomene. In die alledaagse spraakgebruik word „lyk” gewoonlik saam met „na”, „op” of „soos” gebruik ten einde ooreenkomste te beklemtoon. Matematies beskou, dui „gelyk” op die indentiteit van twee algebraïese waardes. In die oorspronklike Griekse betekenis dui „lyk” op 'n liggaam of gestalte en sou dit ook kon beteken „gestalte aanneem”. Die Gotiese woord „galeikon” en die Griekse „homois” saam met die Latynse „similis” bring ook die woorde „galeiks”, „homoïoun” en „assimilare” na vore wat gelykmaak of eendersmaak beteken. Die werkwoord „vergelyk” dui dus op 'n handeling wat gestaltes, d.w.s. persone, dinge of verskynsels, teen mekaar opweeg om deur middel van aanskouing, analisering, vergelyking en waardering die eendersheid of andersheid daarvan te beklemtoon. Vergelyking is dus 'n ordenende handeling wat uitgevoer word met die oog op ontleding en waardering van fundamentele en betekenisvolle ooreenkomste en verskille. Statisties gesien, word vergelyking ook aangewend om die graad van afwyking van 'n konstante aan te toon, terwyl vergelyking in die menswetenskappe trag om deur analyse en reduksie van die besondere by die algemene, d.w.s. die universele en gelykblywende, uit te kom. Die doel van vergelyking moet hier dus gesoek word in die rigting van 'n strewe na die onthulling van die algemeen geldende of werklikheidskategorie en criterium.

Funksioneel beskou, is vergelyking betrekking- of relasiedenke wat soek na sinvolle onderlinge verhoudinge in bepaalde strukture; dit is ook dialektiese arbeid, naamlik teenstellende polêre denke ten behoewe van 'n sintese. Dit is ook hermeneuties van aard omdat dit trag om uitleg te gee van die besondere langs die weg van onthullende oopdekking naas mekaar.

Om nou by 'n bepaalde metodologie of wetenskaplike werkwyse uit te kom, sal voorts eers aandag gegee moet word aan 'n paar kernvrae rakende die wesenlike van dié studiegebied.

## Die Vraag na Vergelykbaarheid

Die tergendste probleem is om 'n wetenskaplike basis te vind waarop sinvol vergelyk kan word, om te volstaan met dit wat vergelykbaar is, en verder om uit 'n magdom van gegewens dit wat sinvol vergelykbaar is, uit te lig en te effen tot vergelykbaarheid. Dit is juis hierdie

vraagstuk wat navorsers in die verlede verlei het om alles wat tot syfers herleibaar is, vergelykend naas mekaar te stel sonder om dit pedagogies te verantwoord.

Nie alles wat bestaan, wat geword het, is vergelykbaar nie en daarom moet daar in die eerste plek onderskei word tussen die **unieke** en die **algemene** in die pedagogiese wordingsgebeure. Dit wat uniek, enig en onherhaalbaar is, leen hom nie tot vergelyking nie, maar die algemene wel. Die algemene dui dan in dié verband op dit wat histories en pedagogies essensieel en universeel is. Dit is wel moontlik dat die unieke die eie situasie so ver kan oorskry dat dit universeel van betekenis, d.w.s. deel van die algemene, word. Lewensbeskoulike idees of opinies val buite hierdie terrein, maar die vergestaltung daarvan binne die praktyk wel. Die Oosterse en Westerse denke bly onvergelykbaar totdat dit in die werklike opvoedingspraktyk gekonkretiseer word. **As grond van vergelyking word die pedagogiese lewenswerklikheid dan hier onomwonde geproklameer en wel in daardie hiërargie waarin dit oor ingrypende pedagogiese betekenis beskik.**

#### **Die Eis van die Pluraliteit van die Objekte**

'n Studie van die onderwysstelsel van 'n bepaalde land sou sekerlik nie op sigself as vergelykende pedagogiek bestempel kan word nie, maar kan wel as voorbereiding vir 'n vergelykende ondersoek dien. Wetenskaplik verantwoordbare vergelyking tree eers aan die orde van die dag wanneer twee of meer objekte **wat mekaar verband hou** op so 'n wyse ondersoek word. Vergelyking word onmoontlik wanneer daar geen sprake meer is van 'n relasie tussen dit wat vergelyk moet word nie. Vergelykbaarheid veronderstel dus nie slegs 'n algemene basis op grond waarvan vergelyk kan word nie, maar stel ook die eis van onderlinge gerelationeerdeheid van die objekte. Hierdie onderlinge verband moet ook gevind word in 'n parallelle doelbestewing. Dié eise word nie slegs aan 'n kwantitatiewe vergelyking gestel nie, maar veral juis as voorwaarde vir kwalitatiewe vergelykbaarheid.

#### **Die Vraag na 'n Norm**

Dit wil voorkom asof die norm in 'n kwantitatiewe vergelyking oorbodig is vanweë die vanselfsprekende aard daarvan; daarteenoor blyk dit dat 'n kwalitatiewe vergelyking niksseggend is en dus sinloos word in die afwesigheid van 'n algemeen geldende kriterium. Wanneer die andersheid of eendersheid van twee of meer

sake deskriptief aangeraak word, is daar nog geen sprake van outentieke vergelyking nie, en dit is juis die norm wat die sinvolheid van vergelyking na vore dwing. Vergelyking sou dus nie slegs beteken dat sake neweskikkend naas mekaar gestel word nie, **maar dit impliseer verder dat genoemde sake met kriteria gekonfronteer word.** (Dit is terloops ook die taak van die Pedagogiek in sy omvattende geheel om hierdie kriteria te onthul.) Die vraag na 'n kriterium sny twee pole van die Vergelykende Pedagogiek aan, naamlik die implementering van kriteria en die uiteindelijke onthulling van verdere kriteria as uitkoms van die vergelykende handeling wanneer die besondere naas mekaar deur 'n induktiewe werkwyse tot die algemene herlei kan word. Die vergelykende handeling implementeer dus nie slegs kriteria nie, maar is ook voortdurend op soek na nuwe kriteria en die evaluerende en vergelykende verfyning van dit wat reeds onthul is.

#### **Die Vraag na die Kompleksiteit en Historisiteit**

Ontleding, reduksie en die onthulling van die essentialia kan in die wetenskaplik verantwoordbare vergelykingsgebeure nooit simplisties as reglynige handeling beskou word nie en is op sigself van weinig waarde as dit nie steeds rekening hou met die kompleksiteit en wordingsgeskiedenis van die bepaalde fenomene nie. Redusering tot die essensiële moet steeds weer lei tot 'n sintese van die globale struktuur waarin dit sinvol gesamentlik veranker is met mede-essentialia.

Wanneer die algemene uit 'n aantal besondere sake gelig is, dit wil sê wanneer meerduidigheid tot eenduidigheid verwerk is, beteken dit geensins dat die algemene uit die komplekse geheel geruk is nie, maar dat dit deur 'n fenomenologiese reduksie tot fokuspunt en werklik betekenisvolle essensie verhelder is. Wanneer die algemene dan werklik gevind en uitgelig is, is dit dikwels nog nie vergelykbaar nie. Die aangewese weg skyn te wees om die besondere tematies te bestudeer sodat die algemene daaruit tot die essensiële gereduseer en vir vergelyking ter tafel gelê kan word. Sinvolle vergelyking word eers moontlik wanneer daar andersheid in die eendersheid na vore tree. Verskillende kulture en/of opvoeders het in die verlede eie sieninge gehad en besondere weë gevolg om 'n bepaalde doel te bereik; met ander woorde elkeen het die algemene op eie wyse verwerklik in die opvoeding. Die vergelykende werkwyse of ingesteldheid wil dan hierdie andersheid as besondere verwerkliking van die algemene aan die lig bring.

Die probleem van vergelykbaarheid is met hierdie paar opmerkings egter nog glad nie uitgestryk nie. Vergelykbaarheid vereis nie slegs die ordening van gegewens, die daarstelling van 'n gemeenskaplike basis, die eis om onderlinge verband tussen die gegewens en die aanwesigheid van kriteria nie, maar ook 'n sinvolle algemeen begrypbare terminologie, 'n wetenskaplik verantwoorde metodologie, 'n pedagogies verantwoorde interpretasie en evaluering van die werklikheid teen die agtergrond van historiese, sosio-ekonomiese, politieke en geestelike feitlikhede en laastens sintetisering in die komplekse pedagogiese veld wat analiserend aangeraak word.

Uit wat tot dusver gesê is, kan die volgende attribute moontlik die wese van die vergelyking in die Pedagogiek konstitueer:

- 1) **Pedagogiese fenomenaliteit** as die konkrete vergestaltung van die pedagogiese werklikheid in sy werklike essensialiteit.
- 2) **Pluraliteit van die objekte**, naamlik twee of meer fenomene wat funksioneel 'n gesamentlike doel nastreef.
- 3) **Historisiteit** as besef van tydligheid, unisiteit, wording en verantwoording van 'n bepaalde doelgerigtheid.
- 4) **Globaliteit** as plasing van die essentialia in onderlinge verband binne die globale struktuur.
- 5) **Vergelykbaarheid** wat steun op gerelasioneertheid, verskeidenheid, eendersheid naas andersheid, essensialiteit, parallelle doelbestrewing en kontroleerbaarheid.
- 6) **Evalueerbaarheid** as kwalifisering, kwantifisering, normering en identifisering van nuwe moontlikhede.

Hierdie ses attribute baken ook die terrein en grense van die Vergelykende Pedagogiek af.

### Die Vergelykende Pedagogiek en sy Metode

Die Amerikaner, Bereday, stel 'n vierledige werkwyse voor wat hy „Description, Interpretation, Juxtaposition and Comparison” noem. Onder **beskrywing** klassifiseer hy die daarstelling van data betreffende die onderwys; met **interpretasie** bedoel hy die historiese, politieke, ekonomiese en sosiologiese betekening van die genoemde gegewens; met **naasmekaarstelling** orden hy die ooreenkomste en verskille, terwyl hy by die laaste stap, **vergeliking**, sy hipotese bevestig deur 'n gevolgtrekking.

Dit val dadelik op dat daar in hierdie vergelykende analise nêrens sprake is van pedagogiese relevansie, uitsondering van essentialia en implementering van pedagogiese

getemperde kriteria nie. Slegs op grond hiervan kan daar reeds ernstige bedenkinge wees ten opsigte van die pedagogiese waarde van so 'n werkwyse.

Aangesien die Vergelykende Pedagogiek, net soos die Historiese Pedagogiek, sy aanloop neem uit die problematiese hede, is dit noodwendig die aangewese weg om in die eerste plek te begin by die **uitsondering en formulering van 'n probleem of probleme**. Pedagogiese probleemstelling grens die terrein af en inisieer die ondersoek. Hierdie ondersoek geskied dan aanvanklik op 'n baie breë grondslag, nie slegs om agtergrond te bekom nie, maar ook om vanuit die verkenning 'n seleksie te maak van dit wat relevant skyn te wees. Die navorsing sou kon begin met literatuurstudie, voortgesit word met 'n ondersoek ter plaatse en waar moontlik eindig met empiriese naspeuring.

Aan die hand van die struktuur wat so pas aangetoon is, word dit nou moontlik om in ooreenstemming met die voorgenoemde ses attribute van pedagogiese vergelyking 'n verantwoorde metode van hierdie besondere wetenskapsbeoefening daar te stel.

#### 1. Probleemstelling

Soos reeds aangetoon, duik die problematiese op in die pedagogiese werklikheid, die pedagogiese praktyk, en moet dit sinvol en wetenskaplik vanuit 'n pedagogiese bedinking geformuleer word, 'n grondige hipotese daarstel en 'n besondere wyse van navorsing oordeelkundig aantoon.

#### 2. Versameling van data

Hierdie aanvanklike naspeuring op algemeen-breë terrein mond uiteindelik aan die hand van die probleemstelling uit in 'n deurtastende ingreep op 'n bepaalde faset van die pedagogiese werklikheid.

#### 3. Beskrywende ordening

Die identifisering van relevante gegewens kom nou aan die orde en wel op so 'n wyse dat dit aan die hand van 'n bepaalde struktuur beskrywe kan word.

#### 4. Interpreterende ordening

Die versamelde data sou weinig sin verleen as dit nie ook teen die agtergrond van die wording pedagogies geïnterpreteer word nie. Die koers wat hedendaags ingeslaan word in die Pedagogiek, en wel die Vergelykende Pedagogiek, noop die navorsers om, afgesien van sy algemene pedagogiese skoling, veral didakties gespesialiseerd te wees ten einde hom

in staat te stel om die vormingsgebeure na die werklike essensialiteit daarvan te kan interpreteer en evalueer. Interpretasie van die gegewens lei dan tot 'n verfynde ordening wat die ondersoeker steun in die daaropvolgende ordeningsgebeure.

#### 5. Redusering tot die essensiële

Reduksie is veral daarop ingestel om die betrokke inhoude tot by die fundamentele en die werklike essensiële oop te dek sodat dit ook aan die hand van die wesenlike georden kan word. Sonder reduksie bly die gegewens te kompleks, te breed en soms te bykomstig om te kan vergelyk.

#### 6. Effening tot vergelykbaarheid

Effening dui in hierdie verband 'n besondere werkwyse aan wat die pedagogiekdenker dwing om die wesenlike uit die inhoud te omskrywe of te herskrywe langs die weg van 'n besondere terminologie wat dit nie slegs sinvol vergelykbaar maak nie maar ook omstel tot onbetwisbare eenduidigheid. Dit kan selfs so ver gaan as kwalifisering deur middel van simbole of oppervlakkige kwantifisering in syfers in dié mate wat die inhoudelike hom daartoe leen. Hierdie laaste weg van effening of omstelling kan egter gevaarlik wees in die hande van navorsers wat nie metodologies en pedagogies deeglik geskool is nie, of ook wanneer die gegewens net nie ver simboliseer kan en mag word nie.

#### 7. Klassifikasie

- a) **Ooreenstemmende klassifikasie** is 'n verantwoordbare naasmekaarstelling van pedagogiese gebeure wat langs induktiewe weg tot die algemene verklaar kan word. Langs hierdie weg word die algemene vanuit die besondere uitgelig, geformuleer en gepostuleer.
- b) **Teenstellende naasmekaarstelling** (Juxtaposition) veronderstel dat daar 'n verskeidenheid van weë is wat gevolg kan word om by 'n gemeenskaplike doelstelling uit te kom. Hierdie handeling dek dus die verskeidenheid oop.

#### 8. Vergelyking

- a) **Modifisering van die hipotese** in die lig van die nuwe gegewens of perspektief op die bepaalde pedagogiese werklikheid.
- b) **Evaluering** deur middel van die besondere algemeen geldende kriteria wat ter sake skyn te wees en die besondere pedagogiese tempering wat vir die situasie noodwendig skyn te wees. Pedagogies getemperde kriteria maak dus pedagogiese evaluering aan die hand van verantwoorde temperingsbeginsels moontlik.

Die algemene wat gevind is, word hier per pedagogies getemperde kriterium getoets aan die werklikheid soos dit behoort te wees. Hierna kom die andersheid dinooreenkomstig aan die beurt aan die hand van die dialektiese werkwyse. Teenstrydighede of skynbare teenstrydighede kom onder die soeklig van die polêre denke om tot 'n sintese te kan geraak, waarna dit ook weer opgeweeg word aan pedagogies getemperde kriteria. In hierdie dialektiese werkwyse vind nou ook verfyning van bestaande kriteria of uitbreiding van pedagogiese tempering plaas, asook uitbreiding na verdere kriteria wat sodoende ont-hul mag word.

Die vergelykende evaluering is dus ook evaluering van die wyses waarop die lewenswerklikheid vir die kind getemper is.

- c) **Toekomspektief** word uiteindelik verkry deur die finale modifisering en bevestiging van die hipotese of die inisiëring van 'n empiriese ondersoek aan die hand van die besondere nuwe riglyne wat uit die vergelyking voortgevloei het.

## 2. DIE KENBAARHEID VAN DIE PEDAGOGIESE LEWENSWERKLIKHEID

Die Vergelykende Pedagogiek as deelwetenskap van die Pedagogiek het nood aan 'n eie metodologie, 'n eie terminologie en 'n eie verantwoording vanuit die lewenswerklikheid self. Die metodologiese en terminologiese vraagstuk is reeds gedeeltelik aangesny en daarom sal daar nou ook kenteoreties staanplek ingeneem moet word.

Dié vertrekpunt word gevind in 'n drieledige attributiewe kennisteorie, aan die hand waarvan die lewenswerklikheid moontlik kenbaar, begrypbaar en verklaarbaar gemaak kan word. Weens die tydsbeperking aan hierdie rede verbode, word die kenteoretiese slegs gepostuleer:

Die lewenswerklikheid is onder andere kenbaar aan die hand van die **funksionele**, die **inhoudelike** en die **vormlike**.

#### a) Die Funksionele

Funksionaliteit word hier aanvaar as die plastiese, beweeglike, aktiewe, inisiërende, konstituerende, ervarende, eksponerende en polsende situasiegebonde lewe.

#### b) Die Inhoudelike

Inhoudelikheid word hier aanvaar as die afsonderlike wat gesamentlik in die lewensituasie

deur die lewenshandeling tot funksionaliteit opgeroep word.

c) **Die Vormlike**

Vorm word hier aanvaar as die strakke, leweloze en abstrakte geheel waarin die inhoud latent verskuil is totdat die funksionele lewe dit sigbaar maak.

Die funksionele as handeling of gebeure word omskryf deur werkwoorde as funksiewoorde, die inhoudelike deur naamwoorde as identifiseringswoorde vir die afsonderlike, en die vormlike deur versamelwoorde wat die omvattende globaliteit tot uitdrukking bring. Die werkwoord of funksionele word hier beskou as **eksponente** van die inhoudelike en vormlike gesamentlik omdat die werklikheid aan die hand daarvan geëksponeer word of in die lig tree. Die inhoudelike word benoem deur eienaamwoorde wat die afsonderlike bestaansdele **identifiseer** binne 'n essensiële handeling of gebeure. Die vormwoord of geheelwoord word beskou as die abstrakte **komponent** wat die essensiële of inhoud-in-aksie gesamentlik verwoord. Dit impliseer nou dat die inhoudelike sowel as die vormlike vanuit die funksionele kenbaar en formuleerbaar word.

Die aangewese weg skyn te wees om te soek na die wesenlike, soos dit verwoord word deur funksiewoorde, inhoudswoorde en vormwoorde

wat gesamentlik trag om die lewenswerklikheid tot kenbare en begrypbare uitdrukking te bring. Redusering tot die wesenlike beteken om die inhoud-en-vorm in funksie van die toevallige te stroop en te benoem. Hieruit tree die vormlike na vore as die strakke en leweloze geheel, d.w.s. die totaliteit van die vormlike komponente as **vorm** of **vorming**. Vanuit hierdie teorie kan die ganse sinvolle lewenswerklikheid saamgevat word as **VORMING**. Elke antwoord op **HOE** die vorming kan, moet en behoort te wees, bring vanselfsprekend 'n kriterium na vore. Universeel geldige antwoorde op hoe die vorming behoort te wees, tree nou na vore uit die funksionele eksponente, inhoudelike identifisering en vormlike komponente gesamentlik as sinvolle lewenswerklikheid. Vorm, vorming of gevormdheid as **enkele funksionele lewenswerklikheidskategorie** dwing langs die weg van sinvolle vraagstelling vormlike komponente na vore, aan die hand waarvan vormingskriteria gesistematiseer en gerangskik kan word. Die wetenskap wat hieruit in aansyn geroep word, heet vormingskunde.

Die volgende **moontlike** eksponente, identifisering en komponente, **wat geensins op volledigheid aanspraak maak nie**, word ten behoeve van die Vergelykende Vormingskunde op voorgenoemde wyse aan die orde gestel:

A.	B.	C.
1. Kritiseer, waardeer, normeer, konfronteer	1. Norme, tradisies, wette, reëls, regulasies	1. Genormeerdheid
2. Orden, ontvrem, beteken, ontsluit, begelei	2. Kultuurhistorisiteit	2. Gekultiveerdheid
3. Leer, insien, verower, ervaar	3. Metodes, middele, taal, leerstof	3. Middellikheid
4. Beskou, glo, aanvaar	4. Politiek, beleid, geloof, oorsprong, hede, toekoms	4. Lewensbeskoulikheid
5. Streef, hoop, waag, verwag, antisipeer	5. Ideale, bestemming, beroep	5. Toekomstigheid
6. Steun, beveilig, borg, humaniseer, sosialiseer	6. Gesin, skool, gemeenskap	6. Lotsgebondenheid
7. Beweeg, oefen, arbei, geniet, ly	7. Stoflike en niestoflike teenstand	7. Aktiwiteit
8. Beleef, deurleef, leef	8. Liggaam	8. Liggaamlikheid
9. Self handhaaf, self verwesenlik, ontvang, self konstitueer	9. Spanning, haat, jaloesie, trots, vrees, oorlog, sekuriteit	9. Selfwaardigheid
10. Reken, koop, verkoop, spaar, vergaar, verseker, vervang	10. Materiële sekuriteitsgoedere	10. Materialiteit
11. Groei, word, ontplooi, ontwikkel, inskakel	11. Ingeskape moontlikhede, verhoudingsverandering	11. Potensialiteit
12. Verhou, stig, kommunikeer, ontmoet	12. Skepper, mens, dier, plant, ding, saak	12. Gerelationeerdheid
13. Selekteer, hiërargeer, balanseer, harmonieer, sin vind	13. Teenstrydighede, arbeid, rus, geboorte-dood, gees-stof, tydelik-ewig, genot-lyding, ens.	13. Harmonie
14. Totaliteit en geheel van funksionele eksponente: VORM	14. Totaliteit van inhoudelike identifisering en verhoudingstotaliteit: WERELD-EN-MENS	14. Totaliteit van komponente wat elk voorwaarde vir die ander is, d.w.s. telkens ander skakeringe van die vormlike werklikheid: GEVORMDHEID



Uit wat tot dusver ontleed is, sou die volgende stelling met reg gemaak kon word:

- a) Die vormlike komponente konstitueer vorming en gevormdheid as omvattende sinvolheid.
- b) Die inhoudelike identifisering konstitueer die wesenlike van die vormingsgoed.
- c) Die funksionele eksponente konstitueer die wesenlike van die vormingsgebeure.
- d) Die funksionele eksponente, inhoudelike identifisering en die vormlike komponente verenig as **kriteriale aanloop** tot die lewenswerklikheid en besorg aan die vormingskunde ook 'n kriteriale struktuur.
- e) Hierdie kriteria openbaar 'n twee-eenheid naamlik:
  - i) Kriteria as algemeen geldende hoe-antwoorde op die vrae na die sinvolheid van gevormdheid as die ideële, en
  - ii) **Dieselfde** kriteria as algemeen geldende hoe-antwoorde op die vrae na die sinvolheid van die vormingsgebeure.

Algemeen geldende hoe-antwoorde konstitueer die behoorlike in die ideële gevormdheid sowel as die behoorlike in die vormingsgebeure. Word daar aanvaar dat behoorlikheid gekonstitueer word deur **SINVOLHEID, SELFSTANDIGHEID** en **VERANTWOORDELICHEID**, kan die volgende kriteria as enkele voorbeelde uitgelik word.

#### VORMINGSKRITERIA

Funksioneel	Inhoudelik	Vormlik
1. Antwoord, kies, besluit	1. Vrae, konfrontasie, wêreldappél	1. Sinvolle en selfstandige verantwoording
2. Gee, liefhê, selfvertoën, help, eerbiedig	2. U-ek, Jy-ek, Ons-ek, saak-ek, ding-ek	2. Sinvolle, selfstandige en verantwoordelike selfbeheersing
3. Leef, ervaar	3. Wêreld	3. Sinvolle, selfstandige en verantwoordelike ervaring
4. Beteken	4. Wêreld-en-mens	4. Sinvolle, selfstandige en verantwoordelike betekening
5. Aanvaar, glo	5. Norme	5. Sinvolle, selfstandige en verantwoordelike gesagsaanvaarding

Uit hierdie enkele voorbeelde word dit duidelik dat die benoeming van kriteria uit die inhoudelike funksionaliteit moet voortspruit as die algemeen geldige behoorlikheid. Dit is dan ook die taak van die Vergelykende Vormingskunde om die algemeen geldige as die ideële by wyse van vergelyking oop te dek, te analiseer en te verfyn tot meerledigheid ten behoeve van deegliker, fyner en vollediger evaluering.

#### **DIE SEGWAARDE VAN DIE VERGELYKENDE VORMINGSKUNDE VIR DIE VERGELYKENDE PEDAGOGIEK.**

Die Pedagogiek, as vorm van wetenskap,

grond in die werklikheid as lewenswerklikheid vir die mens. Hierdie lewenswerklikheid is en bly vir die kind en vir die gevormde mondige mens een en dieselfde lewenswerklikheid. Die kind leef nie in 'n ander lewenswerklikheid as die gevormde mondige mens nie en die lewenswerklikheid in sy wesenlikheid bly dus vir die kind, vir die gevormde mondige mens en vir alle menskundige wetenskappe dieselfde. Die besef dat die kind wel anders op die lewenswerklikheid gerig is, kan hoegenaamd geen verandering aan die funksionele eksponente, inhoudelike identifisering of vormlike komponente aanbring nie. Die besef dat die kind wel anders op die wêreld gerig is, kan hoegenaamd geen verandering aan die komponente van die vormingsgebeure of die vormingskriteria aanbring nie. Die essensiële in die vormingsgebeure en die vormingskriteria kan nie veranderlik wees nie en geld vir die kind sowel as vir die grootmens, want die kriteria vloei voort uit die behoorlike as algemeen geldige hoe-antwoorde vir elke mens, klein of groot. Word daar aanvaar dat kriteria universeel geldend is, impliseer dit onmiddellik dat „pedagogiese kriteria” slegs 'n ander benaming vir vormingskriteria is. Daar kan nie ander kriteria vir kindwees as vir grootmens of oumens geld nie want **dit sou beteken dat die kriteria veranderlik is**. Kriteria as behoorlike algemeen geldende eise is ontleen aan die algemeen geldende lewens-

werklikheid. As daar ander kriteria vir die kind as vir die grootmens of oumens aangelê word, verval die algemeen geldigheid. **WAT IN DIE PEDAGOGIESE HANDELING WEL GE-  
BEUR, IS DAT DIE UNIVERSELE KRITERIA  
PEDAGOGIES GETEMPER WORD IN OOR-  
EENSTEMMING MET DIE KINDERLIKE  
MOONTLIKHEID.** Dit impliseer onmiddellik dat daar geen algemeen geldende pedagogiese tempering vir die kind kan wees nie, bloot omdat die universele kriteria nie vir die tweejarige kind op dieselfde wyse getemper kan word as vir die twaalfjarige kind nie. Die **PEDAGOGIESE LE JUIS DAARIN DAT DIE**

**TEMPERING, OMSTELLING, TOEGEWING OF VERSAKING VAN DIE KRITERIA IN OOREENSTEMMING GEBRING WORD MET DIE MOONTLIKHEID VAN DIE KIND OP ELKE NIVEAU VAN SY WORDING.**

Die vraag kan seker met reg gevra word of hierdie tempering of toegewing nie ook vir die mondige mens in ooreenstemming met sy moontlikhede geld nie. Sou dit nie byvoorbeeld geregverdig wees om die universele kriteria vir die „debiele” of minder begaafde mondige mens te versag nie? Dit wil dus blyk dat daar geen nuwe kriteria in hierdie tempering of versagting te voorskyn tree nie, maar dat een en dieselfde kriterium geld vir kind, grootmens of oumens. Dit is slegs die menslike moontlikheid wat die tempering of toegewing noodwendig maak.

Die vraag kan met reg verder gevra word of hierdie beginsel nie ook indirek geld vir die seleksie van leerstof, die keuse van metodes en die stigting van verhoudinge met die kind nie.

Die verdere implikasies van hierdie bewysgronde is dat die kind hoogstens beskou kan word as 'n **nog nie gevormde mondige mens** wat op pad is om verantwoordelikheid vir eie vorming en eie gevormdheid op eie rekening te plaas. Mondigheid kan omskryf word as daardie tydstip wanneer die wet en/of tradisie die kind as selftoerekenbaar verklaar. Of hierdie tydstip deurgaans verantwoord kan word, val te betwyfel, want wording en kultuurhistorisiteit maak hier 'n groot speling moontlik.

Dit behoort nou onder andere tot die taak van die Pedagogiek om te verantwoord hoe die kind sinvol gehelp vorm kan, moet en behoort te word sodat hy uiteindelik in ooreenstemming met sy unieke moontlikhede by die bereiking van mondigheid sy verdere vorming op eie verantwoordelikheid kan onderneem. **Vorming word dan in hierdie verband beskou as die totaliteit van gebeure wat die mens positief en sinvol help verander tot en met die dag van sy dood.**

Uit wat tot disver uitgelê is, kan tot die volgende stelling gekom word:

- a) Die Pedagogiek het nie te make met 'n ander lewenswerklikheid as ander menskundige wetenskappe nie. Die Pedagogiek kan dus hoogstens praat van **vormlike** komponente uit die lewenswerklikheid as pedagogiese komponente.
- b) Die Pedagogiek het nie te doen met ander-soortige of aparte vormingseksponente en vormingskomponente nie en kan dus hoogstens praat van vormingseksponente en vor-

mingskomponente as pedagogiese eksponente of komponente.

- c) Die Pedagogiek het nie te make met ander-soortige inhoudelike **vormingsgoed** as dié uit die lewenswerklikheid nie en kan dus hoogstens praat van vormingsgoed as pedagogiese goed.
- d) Die Pedagogiek het nie te make met ander-soortige kriteria as vormingskriteria of didaktiese kriteria nie en kan dus hoogstens praat van vormingskriteria as pedagogiese kriteria.
- e) Die Pedagogiek het wesenlik te make met die **tempering** van vormingskriteria vir die kind op elke niveau van sy wording in ooreenstemming met sy moontlikhede.
- f) Die Pedagogiek het die opgawe om aan die hand van 'n diepgaande, wesenlike en waaragtige kennis van die kind en die kinderlike wording die sinvolle vorming in ooreenstemming te bring met sy moontlikhede. Die taak is wesenlik dus om deur hulp en begeleiding **harmonie** te probeer skep tussen moontlikheid en bereikbaarheid van ideële gevormdheid.
- g) Dit behoort onder andere tot die taak van die Vergelykende Pedagogiek om by wyse van vergelyking en evaluering nie slegs verdere kriteria en tempering daarvan te ontdek en te verfyn nie, maar ook aan die hand van vergelykend-evaluerende uitkomstige moontlike nuwe riglyne vir die toekoms bloot te lê.

Die Vergelykende Pedagogiek as deelwetenskap van die Vergelykende Vormingskunde en as deelwetenskap van die Pedagogiek het die opdrag om vanuit die reeds genoemde kriteriale aanloop vormingskriteria as pedagogiese kriteria te openbaar deur vormingslig en eventueel pedagogiese lig op die lewenswerklikheid te werp. Vormingslig openbaar die kriteriale aanloop en die onthulling van algemeen geldige kriteria, **terwyl die pedagogiese lig die tempering van hierdie kriteria moet openbaar en verantwoord.**

**Vanuit pedagogiese perspektief** sou vormingslig omskrywe kan word as lig wat vanuit 'n bepaalde situasie op die lewenswerklikheid gefokus word. Hierdie situasie sou op sy beurt weer omskrywe kan word as gekonstitueer deur **VORMER-VORMINGSGOED-KIND** op weg na

die idee van die gevormde mondige mensheid. Kind is reeds omskrywe as 'n nog nie gevormde mondige mens, vormingsgoed as die inhoudelike in die lewenswerklikheid, en nou is dit ook nodig om VORMER te omskryf.

Voordat daartoe oorgegaan word, moet daar eers op enkele onhoudbaarhede in die huidige stand van sake gewys word.

Die eerste probleem wat hier opduik, is die neiging by pedagogiekers om aan die hand van histories bepaalde begrippe en benoeminge te dink en te bou na nuwe begrippe, sonder om hierdie histories bepaalde bakens en vertrekpunte eers aan die werklikheid te toets. Een hiervan is die poging om langs die weg van die onhoudbare dualisme **opvoeding en onderwys** 'n greep op die werklikheid te verkry. Al die pogings om hierdie onhoudbaarheid te regverdig, het nie alleen misluk nie maar ook daartoe gelei dat pedagogiekers dikwels van die wal af in die sloot beland het. Die begrip „opvoeding” het naamlik 'n heilige huisie geword wat in afsondering sy bestaan wou regverdig en het hy gevolglik 'n eensydige en enge deelperspektief daargestel wat homself toegespin het in sy eie geestelikheid. Die vraag word dan ook met reg gevra of **eet, groei en oefen** nie net so deel van die werklikheid is as **kritiseer, waardeer en normeer** nie. Die begrip „vorming” skakel nie slegs hierdie onhoudbare dualisme uit nie, maar verhoed ook dat die lewenswerklikheid verbrokkel in deelperspektiwismes.

Die tweede probleem wat na vore tree, is die onwetenskaplike gebruik om in die menskundige wetenskappe strak per definisie te probeer dink en wetenskap te bedryf. In die bestaande definisie wat die begrip „opvoeder” en „opvoedingsituasie” omskrywe, kan sekerlik ook bresse geslaan word. Die eng beskouing dat opvoeder gesien word as volwassene en die nog enger beskouing dat opvoedingsituasie gekonstitueer word deur **opvoeder-kind-norm** op weg na volwassenheid, is verdere probleme uit die ban van die geskiedenis. „Opvoeder”, as perspektiwistiese siening, bring ook die onnodige verenging van opvoeder as volwassene na vore. Ter illustrasie die volgende moontlikhede, soos dit uit 'n besondere situasie kan spreek:

Sou daar byvoorbeeld wetenskaplik bewys kan word dat 'n kind wat Die Bybel, die Koran of die Rigveda lees nie deur die WOORD sinvol gevorm kan word nie? Sou iemand wou beweer dat die woord nie in 'n unieke situasie as vormer geïdentifiseer kan word nie? Die woord

is wel woord van iemand, maar dan in sy afwesigheid, en sou dit nie gewaagd wees om te beweer dat die iemand-in-afwesigheid nou kwan-suis 'n mondige mens moet wees nie? As daar per definisie gedink word, beteken dit dat daar nou vir die kind voorgesê moet word dat hy nie sinvol gevorm mag word nie omdat dit nie 'n mondige mens is wat die woord gespreek of geskryf het nie. Wat gebeur nou as 'n kind oor die radio die woord hoor of in 'n boek die woord lees sonder dat hy weet wie dit gespreek of geskryf het? Sou dit wetenskaplik geregverdig kan word as daar gepostuleer word dat geen kind met gesag en verantwoordelikheid teenoor 'n ander kind kan en mag optree nie?

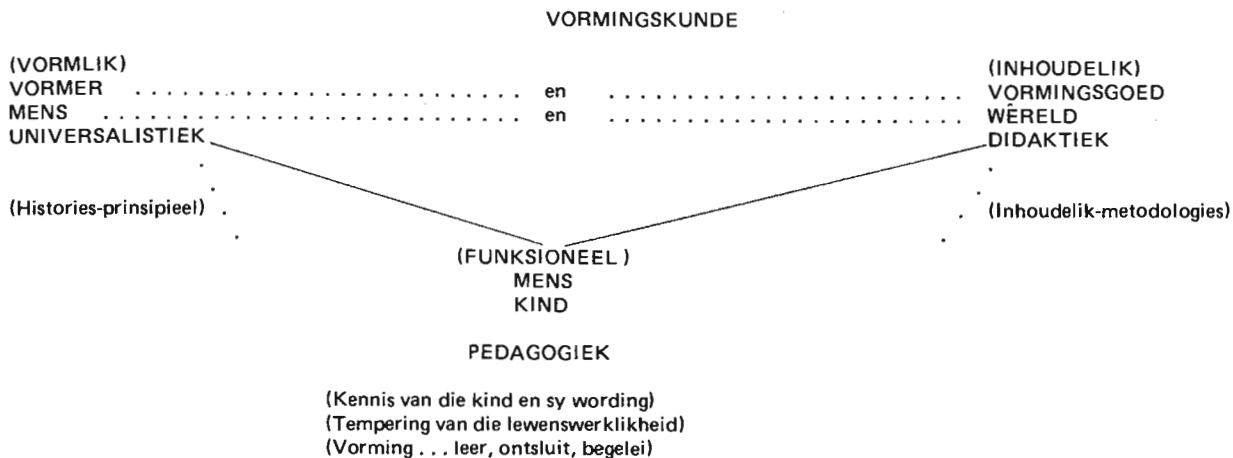
Die Vergelykende Pedagogiek weier om die begrip „vormer” strak per definisie vas te pen en wil sodoende ruimte laat vir 'n breër en omvattender interpretasie.

Laastens sou die vraag ook gestel kan word: Is die begrip „vorming” as sodanig 'n rasonele konstruksie vanuit die lewenswerklikheid as geheel? Is die begrip „pedagogiek” as sodanig en vanweë sy historiese bepaaldheid nie dalk 'n rasonele konstruksie vanuit 'n deel van die lewenswerklikheid nie?

Die Vergelykende Pedagogiek wil graag die vormingspraktyk, en wel die problematiese, uit die pedagogiese praktyk as vertrekpunt neem onder die diepe besef dat dit wat is, ook geword het; vandaar die noodwendigheid om die hede langs die wording daarvan te probeer begryp. Die Historiese Vormingskunde en die Historiese Pedagogiek word op hierdie wyse onontbeerlike deelwetenskappe. Die Vergelykende Pedagogiek wil ook langs die weg van die Historiese Pedagogiek verhoed dat hy bou op histories bepaalde rasonele konstruksies wat dalk nie ten volle uit die lewenswerklikheid verantwoordbaar is nie.

Die Vergelykende Pedagogiek aanvaar dat die waarheid en die werklikheid nooit enkel en alleen te vinde is nie, maar dat dit altyd voorwaardelik in verhouding staan tot die relasie wêreld-en-lewe. Die vergelyking as betrekings- of verhoudingsdenke en relasienspeuring gaan uit van die voorveronderstelling dat die waarheid en die werklikheid slegs êrens tussen twee of meer pole te vinde is. Daar is geen ander sinvolle weg moontlik nie as dié van:

**Uit die lewenswerklikheid na die teorie en weer terug na die praktyk.**



My persoonlike steunbehoewendheid en dankbaarheid vir geborgenheid in lotsbestemming bely ek sonder om te skroom aan ons Liefdevolle Skepper;

aan ons hooggeëerde en gewaardeerde Rektor;

aan ons geëerde Dekaan, aan wie ek die grootste deel van my akademiese vorming te danke het;

aan my kollegas, en in die besonder aan geagte Landman en Van Dyk;

aan u, dames en here.

Ek het nie slegs nood aan u waardering ten opsigte van hierdie rede nie, maar ook aan u liefdevolle kritiek.

Ek dank u een en almal.

## ZUSAMMENFASSUNG.

### DAS PROBLEM DER VERGLEICHUNG IN DER PADAGOGIK

Vergleichen bedeutet das Aufsuchen von Gleichheiten, Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zwischen mehreren erscheinungsmässig gegebenen Wirklichkeiten und ihre Bewertung nach übergeordneten Gesichtspunkten. In dieser Definition sind eine Reihe von Attributen für das Wesen der Vergleichung ausgesprochen die wir im folgenden näher umschreiben wollen.

#### 1. Phänomenalität des Ansatzes

Jede Vergleichung muss ihren Ausgang

---

## VERWYSINGS

Nietzsche's Werke, Erst Abt, Band 1, Leipzig 1917. p. 277-384.

Landman, W.A. Op soek na pedagogiese kriteria. (Van Schaik 1969).

Van der Stoep, F. Didaktiese grondvorme. (Academica 1969).

Potgieter, F.J. Opvoedingsdoelleer in historiese perspektief. (Voortrekkerpers, 1969).

Kilian, C.J.G. Die verbesondering van pedagogiese kriteria met ontologies-antropologiese status. Hoofstuk 7. (Proefskrif, Universiteit van Pretoria, 1970).

Trümpelmann, M.H. Die algemene en die unieke in die verstaan van die geskiedenis. (M.A.-verhandeling, Universiteit van Pretoria, 1970).

Bereday, George. Z.F. Comparative Method in Education. p. 28. (Holt, N.Y. 1964).

Seidenfaden, Fritz. Der Vergleich in der Padgogik. (Westermann Tassenbuch, Braunsweich, 1969).

Froese, L. Grundzüge einer Vergleichenden Padgogik. In: Bildung und Erziehung, Jg. 1951, S. 321.

Hilker, Franz. Vergleichende Padgogik. (Max Heuber Verlag, München, 1962).

Schneider, Friedrich. Vergleichende, Erziehungswissenschaft. (Quelle & Meyer, Heidelberg 1961.)

Eckstein, Max, A. and Noah, Harold, J. Scientific investigations in Comparative Education. (Macmillan, London, 1969).

Red. J. Speck: Handbuch padgogischer Grundbegriffe. p. 465-492. (Kösel Verlag, 1970).

nehmen von einer konkreten Erscheinung. Phänomenalität ist somit ein konstitutives Merkmal der vergleichenden Methode.

## 2. Pluralität der Objekte

Eine Pluralität der Objekte kann durch räumliche oder zeitliche Verschiedenheit gegeben sein. Diese kommt aber erst dann zustande, wenn zwei oder mehrere Objekte derselben oder einer ähnlichen Art nebeneinander-oder oder einander gegenübergestellt werden. Pluralität ist ein weiteres konstitutives Merkmal oder Attribut des Vergleichens.

## 3. Globalität der pädagogischen Situation.

Bildung als individuelle Entfaltung des Schülers und Erziehung als vielgestaltige Hilfe des Lehrers und Erziehers, beide zusammenwirkend in der pädagogischen Situation, sind äusserst komplexe Vorgänge, die nicht von den grossen Zusammenhängen losgelöst, sondern nur in Verbindung mit ihnen untersucht und betrachtet werden können. So stellt auch die Globalität des Problems ein konstitutives Merkmal für die Vergleichung dar, zum mindesten, wenn es sich um eine pädagogische Situation handelt.

## 4. Komparabilität der Phänomene.

Aber nicht alle Erscheinungen des pädagogischen Lebens sind vergleichbar. Sie dürfen nicht völlig heteronom oder heterogen sein, sondern müssen neben Verschiedenheiten Ähnlichkeiten aufweisen und können in gewissem Masse auch Gleichheiten zeigen. Aus

diesem Komplex von Beziehungen und Abweichungen kann das höhere Prinzip gesucht werden, unter dem sich Verschiedenheiten, Ähnlichkeiten und Gleichheiten subsemieren lassen.

## 5. Geschichtlichkeit

Es muss beachtet werden, dass zwischen Volkscharakter und pädagogischem Raum, insbesondere Erziehung und Unterricht, ein reziprokes Verhältnis besteht. Mit anderen Worten: er steht für die Frage nach der Veränderlichkeit oder Unveränderlichkeit des Volkscharakters.

## 6. Normativität

Die Vergleichende Pädagogik kann es als ihre Aufgabe ansehen, das „Seinsollende“ aus einer über die Erscheinungswelt hinausgehenden Normen für die Pädagogik zu formulieren.

### Schritte und Stufen der Vergleichung.

1. Deskription.
2. Interpretation.
3. Juxtaposition.
4. Komparation.
5. Werterung.

Vergleichende Pädagogik ist eine auf breiter Erfahrunggrundlage und sorgfältigster Analyse der im Einzelfalle wirkenden kulturellen Faktoren abbauende Untersuchung, die zur Aufdeckung von Wertstrukturen führt und in ihnen eine Dominante herausfindet, durch welche eine neue pädagogische Erkenntnis gewonnen wird.

## PUBLIKASIES IN DIE REEKS VAN DIE UNIVERSITEIT.

1. „Gids by die voorbereiding van wetenskaplike geskrifte” — Dr. P.C. Coetzee.
2. „Die Aard en Wese van Sielkundige Pedagogiek” — Prof. B.F. Nel.
3. „Die Toenemende belangrikheid van Afrika” — Adv. E.H. Louw.
4. „Op die Drumpel van die Atoomeeu” — Prof. J.H. v.d. Merwe.
5. „Livestock Philosophy” — Prof. J.C. Bonsma.
6. „The Interaction Between Environment and Heredity” — Prof. J.C. Bonsma.
7. „Verrigtinge van die eerste kongres van die Suid-Afrikaanse Genetiese Vereniging — Julie 1958”.
8. „Aspekte van die Prysbeheersingspolitiek in Suid-Afrika na 1948” — Prof. H.J.J. Reynders.
9. „Suiwelbereiding as Studieveld” — Prof. S.H. Lombard.
10. „Die toepassing van fisiologie by die bestryding van Insekte” — Prof. J.J. Matthee.
11. „The Problem of Methaemoglobinaemia in man with special reference to poisoning with nitrates and nitrites in infants and children” — Prof. D.G. Steyn.
12. „The Trace Elements of the Rocks of the Bushveld Igneous Complex.” Part I. — Dr. C.J. Liebenberg.
13. „The Trace Elements of the Rocks of the Bushveld Igneous Complex. Part II. The Different Rock Types.” — Dr. C.J. Liebenberg.
14. „Protective action of Fluorine on Teeth.” — Prof. D.G. Steyn.
15. „A Comparison between the Petrography of South African and some other Palaeozoic Coals.” — Dr. C.P. Snyman.
16. „Kleinveekunde as vakrigting aan die Universiteit van Pretoria.” — Prof. D.M. Joubert.
17. „Die Bestryding van Plantsiektes.” — Prof. P.M. le Roux.
18. „Kernenergie in Suid-Afrika.” — Prof. A.J.A. Roux.
19. „Die soek na Kriteria.” — Prof. A.P. Grové.
20. „Die Bantoetaalkunde as beskrywende Taalwetenskap.” — Prof. E.B. van Wyk.
21. „Die Statistiese prosedure: teorie en praktyk.” — Prof. D.J. Stoker.
22. „Die ontstaan, ontwikkeling en wese van Kaak-, Gesigs- en Mondchirurgie” — Prof. P.C. Snijman.
23. „Freedom — What for” — K.A. Schrecker.
24. „Once more — Fluoridation” — Prof. D.G. Steyn.
25. „Die Ken- en Werkwêreld van die Biblioteekkunde” — Prof. P.C. Coetzee.
26. „Instrumente en Kriteria van die Ekonomiese Politiek n.a.v. Enkele Ondervindinge van die Europese Ekonomiese Gemeenskap.” — Prof. J.A. Lombard.
27. „The Trace Elements of the Rocks of the Alkali Complex at Spitskop, Sekukuniland, Eastern Transvaal.” — Dr. C.J. Liebenberg.
28. „Die Inligtingsprobleem.” — Prof. C.M. Kruger.
29. „Second Memorandum on the Artificial Fluoridation of Drinking Water Supplies” — Prof. D.G. Steyn
30. „Konstituering in Teoreties-Didaktiese Perspektief” — Prof. F. van der Stoep.
31. „Die Akteur en sy Rol in sy Gemeenskap.” — Prof. Anna S. Pohl.
32. „The Urbanization of the Bantu Homelands of the Transvaal” — Dr. D. Page.
33. „Die Ontwikkeling van Publieke Administrasie as Studievak en as Professie.” — Prof. J.J.N. Cloete.
34. „Duitse Letterkunde as Studievak aan die Universiteit.” — Prof. J.A.E. Leue.
35. „Analitiese Chemie” — Prof. C.J. Liebenberg.
36. „Die Aktualiteitsbeginsel in die Geologiese navorsing” — Prof. D.J.L. Visser.
37. „Moses by die Brandende Braambos.” — Prof. A.H. van Zyl.
38. „A Qualitative Study of the Nodulating Ability of Legume Species: List 1.” — Prof. N. Grobbelaar, M.C. van Beyma en C.M. Todd.
39. „Die Messias in die Saligsprekinge.” — Prof. S.P.J.J. van Rensburg.
40. Samevattinge van Proefskrifte en Verhandeling 1963/1964.
41. „Universiteit en Musiek.” — Prof. J.P. Malan.
42. „Die Studie van die Letterkunde in die Bantoetale.” — Prof. P.S. Groenewald.
43. Samevattinge van Proefskrifte en Verhandeling 1964/1965.
44. „Die Drama as Siening en Weergawe van die Lewe.” — Prof. G. Cronjé.
45. „Die Verboude Grond in Suid-Afrika.” — Prof. D.G. Haylett.
46. „’n Suid-Afrikaanse Verplegingscredo.” — Prof. Charlotte Searle.
47. Samevattinge van Proefskrifte en Verhandeling 1965/1966.
48. „Op Soek na Pedagogiese Kriteria” — Prof. W.A. Landman.
49. „Die Romeins-Hollandse Reg in Oënskou.” — Prof. D.F. Mostert.
50. Samevattinge van Proefskrifte en Verhandeling 1966/1967.
51. „Inorganic Fluoride as the cause, and in the prevention and treatment, of disease” — Prof. Douw G. Steyn.
52. „Honey as a food and in the prevention and treatment of disease.” — Prof. D.G. Steyn.
53. „A check list of the vascular plants of the Kruger National Park.” — Prof. H.P. van der Schijff.
54. „Aspects of Personnel Management.” — Prof. F.W. Marx.

55. Samevatting van Proefskrifte en Verhandeling 1967/1968.
56. „Sport in Perspektief.” — Prof. J.L. Botha.
57. „Die Huidige Stand van die Gereformeerde Teologie in Nederland en ons Verantwoordelikeheid” — Prof. J.A. Heyns.
58. „Onkruide en hul beheer met klem op chemiese beheer in Suid-Afrika” — Prof. P.C. Nel.
59. „Die Verhoudingstrukture van die Pedagogiese Situatie in Psigopedagogiese Perspektief” — Prof. M.C.H. Sonnekus.
60. „Kristalhelder Water” — Prof. F.A. van Duuren.
61. „Arnold Theiler (1867-1936) — His Life and Times” — Dr. Gertrud Theller.
62. „Dr. Hans Merensky — Mens en Voorbeeld” — Prof. P.R. Skawran.
63. „Geskiedenis as Universiteitsvak in Verhouding tot ander Vakgebiede” — Prof. F.J. du Toit Spies.
64. „Die Magistergraadstudie in Geneeskundige Praktyk (M. Prax. Med.) van die Universiteit van Pretoria” — Prof. H.P. Botha.
65. Samevatting van Proefskrifte/Verhandelinge 1968/1969.
66. „Kunskritiek” — Prof. F.G.E. Nilant.
67. „Anatomie — ’n Ontleding” — Prof. D.P. Knobel.

ISBN 0 86979 068 4