



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

EKSEMPLARIESE ONDERRIG

deur

PAULUS JOHANNES GREYLING

B.A., M.Ed.

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

DOCTOR EDUCATIONIS

**in die Fakulteit Opvoedkunde,
Universiteit van Pretoria.**

Promotor: Prof. Dr. F. van der Stoep

PRETORIA.

OKTOBER 1972.



2369807



DANKBETUIGINGS

Dit is 'n aangename voorreg om by die voltooiing van hierdie studie innige dank en opregte waardering te betuig teenoor:

Prof. F. van der Stoep, my promotor. Sy positiewe leiding, vriendelikheid en geduld sal altyd waardeer word. Sy eie werkywer en voorbeeld was steeds 'n bron van bemoediging.

My gesin, vir voortdurende belangstelling, bedagsaamheid en opoffering.

Kollegas en vriende, wie se opregte belangstelling steeds 'n aansporing was.

Mevv. A. Barkhuysen en C.S. van Rooyen, vir netjiese tikwerk onder moeilike omstandighede.

Bo-alles kom die dank vir die voltooiing van hierdie studie toe aan die Hemelse Vader.

Vereeniging,
Oktober 1972.

P.J. GREYLING.



INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

Bladsy

DIE EKSEMPLARIESE IN DIE DIDAKTIEK	1
1.1 DIE BEGRONDING VAN DIE DIDAKTIESE HANDELING	1
1.2 UITSONDERING VAN DIE DIDAKTIESE GRONDVORME	11
1.2.1 Die didaktiese	11
1.2.2 Die inhoudelike en vormlike in die didaktiese gebeure	12
1.2.2.1 Die inhoudelike	12
1.2.2.2 Die vormlike	13
1.3 VANWAAR DIE EKSEMPLARIESE?	19
1.4 DIE (LEERSTOF-) PROBLEEM: TE VEEL LEERSTOF	23
1.5 DIE EKSEMPLARIESE AS OPLOSSING VIR DIE PROBLEEM VAN LEERSTOFVOLHEID	34
1.6 PROBLEEMSTELLING	37

HOOFSTUK 2

DIE EKSEMPLARIESE AS LEWENS- EN DIDAKTIESE GRONDVORM	38
2.1 LEER AS LEWENSVORM	38
2.2 PRIMÊRE LEWENSVORME OFTEWEL KINDER- LIKE SYNWSYSES IN DIE BELEWENISWÊRELD VAN DIE KIND	42
2.2.1 Sintuiglike belewinge as kinderlike sinswyse	46
2.2.1.1 Skou (sien)	46
2.2.1.2 Hoor	46
2.2.1.3 Ruik en smaak	46
2.2.1.4 Tas, gryp, reik en wys	46
2.2.2 Nadoen as kinderlike sinswyse	47
2.2.3 Spel as kinderlike sinswyse	47
2.2.4 Praat as kinderlike sinswyse	48



2.3	DIE KINDERLIKE SYNSWYSES AS LEERWYSES	49
2.3.1	Gewaar-word as leerwyse	50
2.3.2	Waarneem	51
2.3.3	Voorstel en fantaseer	52
2.3.4	Dink	53
2.3.5	Die aktualisering van die intelligensie as leerwyse	54
2.3.6	Memoriseer as leerwyse	55
2.4	TEN BESLUIE	56
2.5	PEDAGOGIES-DIDAKTIESE GRONDVORME VAN ONDERRIG EN LEER: DIE EKSEMLARIESE GRONDVORM	56
2.5.1	Die grondvorme	56
2.5.2	Die eksemplariese as lewens- en didaktiese grond- vorm	59

HOOFSTUK 3

	DIE WESENLIKE VAN DIE EKSEMLARIESE	69
3.1	DIE EKSEMLARIESE FENOMENOLOGIES GE- SIEN	72
3.2	DIE EKSEMLARIESE IS 'N VERHOUDINGS- BEGRIP	73
3.3	DIE EKSEMLARIESE LIG UIT EN HOU VOOR	75
3.4	DIE EKSEMLARIESE REDUSEER, VERLIG EN VERRYK	76
3.5	EKSEMLARIES LEER IS OM INDRINGEND NA TE VORS	77
3.6	EKSEMLARIESE ONDERWYS IS INSIGTELIKE ONDERWYS	79
3.7	EKSEMLARIESE ONDERWYS STEUN OP DIE OORDRA VAN VERWORWE KENNIS. DIT IS INFORMATIEF EN ORIËNTEREND	79
3.8	EKSEMLARIESE ONDERWYS IS TEMATIES IN PLAAS VAN SISTEMATIES	80
3.9	EKSEMLARIESE ONDERWYS IS BASIESE ONDERWYS	83
3.10	EKSEMLARIESE ONDERWYS IS HEURISTIES VAN AARD	83



HOOFSTUK 4

DIE EKSEMPLARIESE IN DIE VERSTELDE WERKLIKHEID: ENKELE “EKSEMPLARIESE” WERKWYSES EN VERWANTE BEGRIPPE	85
4.1 ENKELE EKSEMPLARIESE WERKWYSES	88
4.1.1 Die paradigma en paradigmatische werkswyse	91
4.1.2 Die beginsel van “eilandvorming” (“Inselbildung”)	94
4.1.3 Die eksemplariese werkswyse	94
4.2 SAMEVATTING: VORME VAN EKSEMPLARIESE VERTEENWOORDIGING – EKSEMPLARIESE NUANCES	104
4.2.1 Die paradigma	105
4.2.2 Eksemplaar en eksempele (“Exempel”)	106
4.2.3 Die tipe of tipiese geval	108
4.2.4 Die suiwer geval (“Reine Fall”)	109
4.2.5 Die klassieke geval	111
4.2.6 Die patroon en monster (“Muster”)	112
4.2.7 Die model (“Modell”)	113
4.2.8 Die gelykenis (“Gleichnes”)	114
4.2.9 “Pars pro toto”	115
4.2.10 Die analogie	117
4.2.11 Die voorbeeld (“Beispiel”)	117

HOOFSTUK 5

DIE EKSEMPLARIES-INHOUDELIKE – KEUSE, ORDENING EN METODOLOGIE BY ’N EKSEMPLARIESE WERKSWYSE	118
5.1 DIE VRAAG NA ’N DOELTREFFENDE STOFKEUSE	119
5.2 KRITERIA VIR REDUKSIE VAN LEERINHOUDE	122
5.2.1 Die “elementare” as noodsaaklike aspek van eksemplariese onderwys	122
5.2.2 “Heimat” as kriterium van reduksie vir eksem- plariese leerinhoude	129



5.2.3	Die leerstof (inhoud) moet feitelik juis en waar wees	131
5.2.4	Die reduksie moet tred hou met die wordingstrap van die leerling	132
5.2.5	Die inhoud moet lewens- en werklikheidsnaby (werklikheidsgetrou) wees	132
5.2.6	Die leerstof moet aktueel wees	137
5.2.7	Die leerstof moet hom leen tot 'n eksemplaries gerigte metodologie	138
5.3	BYLAAG: VOORBEELDE VAN 'N EKSEMPLARIESE AANPAK – LESTIPES OOREENKOMSTIG DIE LEERDOEL EN LEERWYSE IN DIE LIG VAN DIE PROBLEEMSTELLING	140
5.3.1	Rekene	141
5.3.2	Meetkunde	142
5.3.3	Natuurwetenskap	142
5.3.4	Aardrykskunde	142
5.3.5	Taalkunde: woordverklaring	142
5.3.6	Aardrykskunde volgens Knübel	145

HOOFSTUK 6

	EVALUERING: MOONTLIKHEDE EN BEPERKINGE VAN DIE EKSEMPLARIESE WERKWYSE	150
6.1	INLEIDING	150
6.2	MOONTLIKHEDE VAN DIE EKSEMPLARIESE WERKWYSE	150
6.2.1	Die eksemplariese werkwyse dra by tot leerstofontlading	150
6.2.2	Die eksemplariese werkwyse bring grondigheid (deeglikheid)	152
6.2.3	Die eksemplariese werkwyse hou die moontlikheid van verdiepte insig in	152
6.2.4	Die eksemplariese werkwyse bewerkstellig gerigte denke	152
6.2.5	Die eksemplariese werkwyse berei voor tot veralgemening (generalisering)	153



6.2.6	Die eksemplariese werkwyse bewerkstellig oor- draagbare kennis, insig en prestasie	153
6.2.7	Die eksemplariese werkwyse bevorder self- studie	156
6.2.8	Die eksemplariese werkwyse hou die moontlik- heid van individualisering maar ook van groepwerk in	156
6.2.9	Moontlikhede van die eksemplariese werkwyse in die onderskeie vakgebiede	157
6.3	BEPERKINGE VAN DIE EKSEMPLARIESE WERK- WYSE	158
6.3.1	Die eksemplariese werkwyse maak die skool (onder- rig en leer) nie makliker nie	159
6.3.2	Die eksemplariese werkwyse verg voortgesette opvolgingswerk	160
6.3.3	Die eksemplariese werkwyse is nie te verenig met kort onderrigperiodes (lesure) nie	160
6.3.4	Die eksemplariese werkwyse kan te hoog aangeslaan word	161
6.3.5	Vryheid kan oorbeklemtoon word	162
	BIBLIOGRAFIE	163
	SAMEVATTING	170
	SUMMARY	173



SAMEVATTING

EKSEMPLARIESE ONDERRIG

deur

Paulus Johannes Greyling

Promotor: Prof. Dr. F. van der Stoep

Departement: Didaktiese Pedagogiek

Graad: D. Ed.

'n Sinvolle begroning van die didaktiese handeling het tot onlangs agterweë gebly deels as gevolg van die feit dat die opvoedkunde geen outonome status-onder die wetenskappe geniet het nie. Die gevolg was botsende teorieë en 'n verwydering in die verhouding tussen teorie en praktyk.

Gedurende die laaste twee dekades is alhoemeer pogings aangewend en in 'n groot mate daarin geslaag om die pedagogiek as outonome wetenskap uit te bou. Daarmee saam is die tradisionele en onheilsame skeiding tussen onderwys en opvoeding opgehef. Dit het meegebring dat daar met nuwe insig en met groot vrug opnuut na 'n begroning van die didaktiese handeling gesoek is. Mettertyd het die oortuiging posgevat dat die *didaktiese handeling moet aanknoop by die spontane leefwêreld van die kind*. Dit is die plek waar die didaktikus na die eerste grond van sy onderwyspraktyk moet gaan soek. Dit bring hom onvermybaar by die opvoedingsverskynsel as universele en oerverskynsel. Hierdeur is die verstrengdheid en onlosmaaklike eenheid tussen opvoeding en onderwys steeds sterker beklemtoon, want ook die onderwys is 'n universele en oerverskynsel. Opvoeding en onderwys gaan hand aan hand. Dit is van meet af een gebeure in die leefwêreld van die kind. Hieruit blyk dit dat as die didaktikus die onderwys (opvoeding) in die "kunsmatige" en "skoolse" situasie wat uiteraard formeel ontwerp is ter wille van die suiwer didaktiese handeling wil beskrywe, hy dit moet doen aan die hand van pedagogies-didaktiese kategorieë. Sy taak is egter nie net die soeke en beskrywing van die kategorieë nie, maar ook veral 'n soeke na *grondvorme in die spontane leefwêreld* van die kind waarop hy sy didakties-



pedagogiese praktyk kan bou – vorme waarin die inhoudelike van sy opvoedende onderwysbemoenisse aangebied en oorgedra kan word.

Sy taak is dus om oorspronklike onveranderde vorme in die lewe van die mens uit te lig en die inhoud van sy onderwysbemoenisse daarin te giet. Sodoende geskied die hoogswenslike, naamlik dat lewensvorme grondvorme van die didaktiek word. Dit is juis hier waar die eksemplariese op die didaktiese toneel verskyn.

In die pedagogies-didaktiese ontwerp gaan dit bo-alles om ont-sluiting van die werklikheid vir die kind. Hierdie werklikheid moet in een of ander vorm gegiet en aangebied word. As werklike grondvorme kan egter alleen dié vorme kwalifiseer wat in ooreenstemming met die realiteit van die spontane leerintensie en leergierigheid van die kind is, dit wil sê, dié wat aanknoping vind by die spontane lewensvorme van die kind.

In die kind se belewing (ervaring) van die werklikheid kan hy nie los van sy leefwêreld gedink word nie. In sy leefwêreld wortel sy oorspronklike ervaring of beleving. Ervaringe is die noodwendige aanvang van die leerhandeling. Dit is nie vir die mens moontlik om 'n begrip van werklikheid te vorm indien daar nie van ervaring sprake is nie. Die enkelvoudige ervaringe is die eerste begin of eerste ervaringe waarmee die kennis in aanvang neem. Tegelyk is ervaring 'n gebeure van voortdurende toevoeging van iets nuuts op grond van reeds gemaakte ervaring. Die leerhandeling berus en is besonder ingestel op 'n bepaalde *voorwete*. Hierdie voorwete is van die uiterste belang want dit is eksemplaries van 'n werklikheid wat dien om 'n "nuwe" werklikheid beter te leer ken. Hierin setel die eksemplariese gedagte.

Aan die hand van ervaringsvoorbeelde as eksemplare kan die nuwe werklikheid belewe, ervaar en verower word. Eksemplaries is dan in die vormingsverloop sulke gebeurtenisse wat die geestelike wêreld plotseling verwyd of verruim: *'n Lig gaan op. 'n Venster word oopgestoot.*

Die eksemplariese gedagte is nie nuut in die geskiedenis van die didaktiese pedagogiek nie. In werklikheid is dit so oud soos die mensdom en didaktiek self. Ten alle tye is op een of ander manier in die onderwys en opvoeding eksemplaries te werk gegaan. Tog word die onderwyskongres te Tübingen in die herfs van 1951 as die geboorteplek van die eksemplariese aanpak in die kontemporêre didaktiek beskou. Hier is die beginsel doelbe-



wus op die voorgrond gestoot en aanbeveel as die oplossing vir die spesifieke onderwysprobleem wat op die kongres die vernaamste onderwerp van bespreking was.

Dit wat tot onrus en misnoeë gestem het, was die probleem van leerstofvolheid en -oorbeladenheid in die Duitse onderwys en vormingswese. Opvoedingsinrigtings was die prooi van 'n verouderde ensiklopediese intellektualistiese didaktiese pedagogiek. Die gevolgtrekking was dat blywende resultate nie moontlik sonder grondigheid is nie en grondigheid nie sonder beperking van die inhoudelike nie. Oorspronklike fenomene van die geesteswêreld kan aan die hand van 'n voorbeeld wat 'n leerling werklik begryp, sigbaar word, maar dit word oordek deur 'n opeenhoping van massas leerstof. Met die woorde dat "die oorspronklike verskynsels van die geesteswêreld aan die hand van enkele onderwerpe wat die leerling wel kan begryp" sigbaar gemaak kan word, en dat in die enkele die algemene bevat en te vinde is, is die eksemplariese gedagte weergegee. Dit gaan vervolgens om die deurdringing van en toespitsing op die wesenlike. Enkele onderwerpe word insigtelik bestudeer. *Hierdie onderwerpe dien dan as voorbeelde en die leerling kan dan aan die hand van die insig wat hy verwerf het, (dit is die lig wat opgaan; die venster wat oopgestoot word) ander verwante onderwerpe op dieselfde manier selfstandig gaan bestudeer. Daar is dus informatiewe oriënterende onderwys wat steun op die oordra van kennis en insig.*

Verskeie wesenskenmerke van die eksemplariese kan uitgelig word. 'n Katalogus van die bekendste eksemplariese werkwyses en verwante begrippe is maklik bekombaar. Alles wys egter heen dat hier 'n didakties-pedagogiese beginsel is wat veel groter moontlikhede as net leerstofoorwinning inhou en waarmee elke onderwyser/didaktikus vir vreugdevolle arbeid met blywende resultate in sy praktyk, terdeë rekening moet hou.



SUMMARY

EXEMPLARY TEACHING

by

Paulus Johannes Greyling

Promoter: Prof. Dr. F. van der Stoep

Department: Didactic-Pedagogics

Degree: D. Ed.

Until recently there has been no meaningful foundation to the study of the didactic act, partly as result of the fact that education has had no autonomous status amongst the sciences. This led to conflicting theories and a hiatus in the relationship between theory and practice.

During the past two decades there has been an increasing number of attempts which, to a large extent, have been successful at establishing pedagogics as an autonomous science. This led to the dissolving of the traditional and unwholesome division between teaching and education. This again gave rise to new insight and better results in the search for a foundation to the study of the didactic act. In due course the conviction grew *that the didactic act should link up with the child's spontaneous milieu*. This is where the didactician has to seek the first foundation to his teaching practice. This will inevitably lead him to the phenomenon of education as universal and basic phenomenon. In this way the entwining of and the inseparable bond between teaching and education is even more strongly emphasized, since education too is a universal and basic phenomenon. Teaching and education go hand in hand. From the start it is one chain of events in the child's milieu. It follows then that should the didactician attempt to describe education in the "artificial" and "school" situation that has been formally designed for the sake of the true didactic act, he must do so in the light of pedagogic-didactic categories. His task comprises not only the search for and description of these categories, but also and especially *basic forms in the spontaneous milieu* of the child on which he can build his pedagogic practice – forms in which the content of his educational teaching effort may be presented and transferred.



His task is therefore to seek out the original and unaltered forms in man's life and to fill these with the content of his teaching efforts. In this way that which is highly desirable takes place, viz. forms of life become the bases for didactics. This is where the exemplary enters the didactic picture.

The pedagogic-didactic design is above all concerned with disclosing reality for the child. This reality must be moulded and presented in some form or the other. Only these forms that correspond with the reality of the child's spontaneous learning intention and his eagerness to learn, that is those that have a point of contact with the child's spontaneous way of life can serve as actual foundations.

The child's experience of reality and of his milieu may never be considered separately. His original experience have their roots in his milieu. Experiences are of necessity the beginnings of the learning act. It is impossible for man to form a concept of reality if experience is not considered as well. Simple experiences constitute the beginnings of knowledge. Experience is further an event of continual adding something new as a result of a previous experience. The learning act is founded on and is particularly directed towards a specific *precognition*. This precognition is of the utmost importance since it is exemplary of a reality that serves in getting to know 'a "new" reality better. This is the foundation of the exemplary concept.

The new reality can be experienced and mastered in the light of experience examples as exemplars. In the forming process such occurrences that all of a sudden widen the spiritual world are exemplary: *A light dawns. A window is pushed open.*

In the history of didactic pedagogics the exemplary concept is not a new one. It is actually as old as mankind and didactics themselves. At all times teaching and education some time or the other proceeded in an exemplary way. Even so the education congress held at Tübingen during the autumn of 1951 is considered the birthplace of the exemplary method in contemporary didactics. Here the principle was deliberately pushed to the fore and recommended as a solution for the specific education problem that was the main issue at the congress.

The overload of content in German education at the time caused anxiety and dissatisfaction. Educational institutes were the prey of outdated



encyclopaedic and intellectualistic didactic pedagogics. It was concluded that lasting results could not be attained without a firm foundation, and that a firm foundation was not possible without limiting content. Original phenomena of the spiritual world can be visualised by means of an example the pupil really understands, but is usually obscured by the accumulation of masses of subject matter. The exemplary concept was outlined in the idea that original phenomena of the spiritual world could be visualised by means of a few subjects the pupils could really understand, and that the general phenomena are contained and found in a single one. The subsequent point of issue is the penetration of and special attention to the fundamentals. A few subjects are studied with insight. *These subjects then serve as examples* and, in the light of insight thus gained (that is the light that dawns, the window that is pushed open), the pupil is then able to study related subjects in the same manner independently. The result is informative orientating teaching that rests upon the transfer of knowledge and insight.

Several characteristics of the exemplary can be pointed out. A catalogue of the best known exemplary methodes and related concepts is easily obtainable. Everything points to the fact, however, that this is a didactic-pedagogic principle with far more possibilities than a mere mastering of the subject matter which every teacher/didactician will have to consider in order to attain pleasure in his work and lasting results in his teaching profession.