



HOOFSTUK 4

DIE EKSEMLARIESE IN DIE VERSTELDE WERKLIKHEID: ENKELE "EKSEMLARIESE" WERKWYSES EN VERWANTE BEGRIPPE

In 'n vorige hoofstuk is daarop gewys dat in die oorspronklik-in-die wêreld-wees die eksemplaar hom openbaar as 'n grondvorm van ontsluiting van die werklikheid vir die kind. Soos leer 'n vanselfsprekende sinswyse in die spontane lewe van die kind is, is die eksemplaar 'n vanselfsprekende grondvorm in die ontsluitingsgebeure.

Verskuif na die verstelde werklikheid van die skool bly die wesenlike van die didaktiese ontwerp steeds ontsluiting van die werklikheid vir die kind. Die vraag is nou hoe en in welke vorm kan die eksemplariese hier as grondvorm van onderrig en leer geïmplementeer word?

Hoe het die kongresgangers van Tübingen die eksemplariese as didaktiese prinsipe gesien? Welke vorme van eksemplariese aanbiedingswyses kan onderskei word? Hoe lyk die eksemplariese in die verstelde werklikheid?

Daar is al telkens gesê dat die Tübingen-besluite 'n groot verandering en 'n nuwe benadering in die Duitse vormingswese gebring het. Gevolge van die besluite is sedert 1951 in 'n toenemende mate in pedagogiese gesprekke te bespeur. Didaktici het doelbewus daarna gestrewe om die gedagtes in die onderwyspraktyk te implementeer. Nuwe werkwyses en verwante begrippe het op die pedagogies-didaktiese horison verskyn. Die vraag is: Wat hou dit alles in? Vervolgens word dan aandag hieraan gegee.

Vooraf moet gewaarsku word dat daar geen eenstemmigheid oor die begrippe is nie. Niks is dan ook makliker as om hierdie begrippe sonder meer deurmekaar met gevolglike verdere misverstand te gebruik nie. Nuwe 208 sê juis in hierdie verband dat die begrip "eksemplaries" sedert die kongres te Tübingen toenemend verbreed het. Dit het welig voortgewoek. Soos 'n magneet het dit uit die historiese en pedagogiese alledaagse lewe alle didaktiese motiewe aangetrek, alle grense oorskry

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



en 'n werklik universele prinsipe geword. Volgens hom het die praktyk egter nie met die teoretiese segetog ten volle saamgegaan nie. Daar heers in die onderwyspraktyk 'n nog te groot kerkhofstilte.

Wagenschein glo dat die begrip “eksemplaries” slegs in die praktyk verklaar kan word. Dit hou vir Stenzel 209 nie steek nie. Vir hom is daar 'n noodsaaklikheid vir teoretiese besinning en verheldering. Daarom het hy waardering vir die pogings van Derbolav en Scheuerl.

Hierby moet onderskei word in hoeverre die teoretiese opheldering òf op die eksemplariese werkwyse as 'n didaktiese prosedure (“Vorgehen”), òf op die wese van die eksemplariese self betrekking het. Daarby is dit nog 'n verhoudingsbegrip.

Scheuerl 210 wys daarop dat die begrip “paradigmatiese” of “eksemplariese” vooraf eers as didaktiese grondbegrip opgeklaar moet word. As sodanig het dit 'n formeel-algemene en 'n inhoudelik-historiese sy wat beide 'n analise nodig het.

Die formeel-algemene probleme begin al reeds by die terminologie: 'n Mens moet waak om nie dieselfde terme vir verskillende inhoudete gebruik nie. Die meer as een betekenis begin sodra jy vra: Wat is wesenlik? Op watter wyse is die eksemplaar 'n voorbeeld van? Waarvoor is dit 'n voorbeeld? ens. Die terminologiese vrae lei onmiddellik oor in die logiese en 'n fenomenologiese.

Voorbeelde kan volgens wat hulle verteenwoordig, formeel in verskeie betrekkings staan. Om die begripsverklaringe effens vooruit te loop, kan gestel word dat dieselfde voorwerp 'n *eksemplaar* van 'n soort (“Exemplar einer Gattung”), 'n *geval van 'n reël* en 'n *tipe* van 'n groep individuele moontlikhede kan wees; dit kan as 'n *model* of *monster* objektiewe wetmatighede, programme of norme verteenwoordig, ens. Daarom is dit volgens Scheuerl te bevraagteken of op verskeie leergebiede, soos byvoorbeeld die fisika en geskiedenis met dieselfde woorde dieselfde bedoel word.

209. Stenzel, Arnold, *Stufen des Exemplarischen* in Gerner, Berthold: *Das exemplarische Prinzip*, p. 58.

210. Scheuerl, Hans, *op. cit.*, p. 12.



Ook Bollnow 211 waarsku teen begripsverwarringe. Vir hom het Wagenschein die “eksemplariese” begrip ontwikkel in die wiskunde en natuurkunde en as die woord sonder meer buite die verband om gebruik word as wat dit by Wagenschein die geval was, gaan dit sy presiese betekenis verloor. Selfs die woord “paradigmatiese” in die betekenis van Heimpel wys in ’n ander rigting want die verduidelikende verdigting van die geskiedenisverloop in enkele prominente persone is ietwat anders as die “eksemplariese” wat as ’n eenmalige (“ein für alle Mal”) vir iets anders, algemeen intree. Die paradigmatiese figure behou hulle eie onvervangbare betekenis, wat nie met ’n ander omgeruil kan word nie. In die strengste sin tree die eksemplariese hierteenoor heeltemal agter die algemene wat dit daarin sien; sy keuse onderlê slegs die wet van doelmatigheid.

Bollnow haal Derbolav aan wat in ’n ander verband daarop wys dat die eksemplariese geen waardemaatstaf is nie; dit beteken nie die beduidende in die sin van uitstaande bo nie, maar dit is in die eerste plek slegs die willekeurig-uitgesoekte en selfs onverskillige geval waarvan ’n algemene samehang duidelik moet word (“herausgearbeitet werden soll”).

Daarom, besluit Bollnow, moet die eksemplariese begrip opgesoek word waar dit by Wagenschein ontstaan het, naamlik in die sfeer van die wiskunde en eksakte natuurwetenskap. Wanneer ’n mens ook – in die sin van die heuristiese beginsel – mag aanneem dat iets soortgelyks in ander wetenskappe moontlik mag wees, is die kuns van die oordraagbaarheid van hierdie gedagte voor alles eers ’n probleem wat sorgvuldig ondersoek moet word, want nie op elke gebied is die eksemplariese moontlik nie. Dit kan nie sonder meer kritiekloos op alle gebiede gebruik word nie, terwyl dit by Wagenschein op ’n spesifieke gebied ontwikkel is en daarom ’n heel besondere struktuurverbondenheid vertoon. Ook moet nie vergeet word nie dat dit by Wagenschein self slegs ’n formulering naas baie ander was waarom dit by hom by onderrig gaan en wat ’n mens alleen teen die agtergrond van sy gesamentlike strewes moet sien. Die onderskeidende moet nie vergeet word nie: Wanneer Wagenschein praat van “schillernd fluktuierende Begrifflichkeit” (fluktuierende definieerbaarheid) is dit geen toeval nie, maar gee hy uitdrukking

211. Bollnow, Otto Friedrich, *op. cit.*



aan die onmoontlikheid om die begrip in 'n gangbare formule uit te druk.

4.1 ENKELE EKSEMPLARIESE WERKWYSES

Waarop kom die eksemplariese werkwyses in die didaktiek neer? *Kan bepaalde spesifieke werkwyses onderskei word?*

Soos tevore gestel, is die primêre doelstelling van die didaktiese aanbieding ontsluiting van die werklikheid vir die kind. ²¹² Vanweë die omvang en inhoudelik fyn gedifferensieerde aard van die werklikheid, veral in die moderne tyd, is dit nie sonder meer vir die kind en selfs nie vir die volwassene toeganklik nie. Die wêreld en die werklikheid is te omvanryk om vir iemand aan te bied met die hoop dat hy dit in sy totaliteit sal verower. Dit is daarom dat die volwassene *dele of aspekte* van en uit die werklikheid selekteer wat na sy mening 'n geldige, *verteenwoordigende struktuur* het en wat hy dan as algemeen geldige aangeleentheid in sy opvoedings- en onderwysituasies indra.

Die didaktikus gaan bewustelik daartoe oor om ervaringsruimtes, *ervaarbare inhoudes en vormende metodes* te soek aan die hand waarvan die leerling se ervaring verbreed kan word deur aanskouing, veraanskoulikhede en struktureeringe. ²¹³ Dit hang ten nouste saam met die “teorie van die vrugbare moment” wat aan die onderwyser in die praktyk juis die uitdaging rig om situasies te ontwerp, geleenthede en strukture daar te stel wat op so 'n manier 'n appél tot die kind rig dat hy hom spontaan ten opsigte van 'n sodanige struktuur waag. So gesien is die vrugbare moment 'n aangeleentheid van didaktiese insig by ontsluiting van die werklikheid vir die kind.

Die onderwyser/didaktikus het dus in die eerste plek as taak om die klimaat te skep vir die vrugbare moment. Daarby kom die opgaaf om dit as vrugbare moment te realiseer.

In hierdie arbeid lê verskillende hindernisse op sy weg. Die reeds genoemde probleem van leerstofoorlading, dié van 'n ensiklope-

212. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 122, e.v.

213. Van Dyk, C.J., *op. cit.*, p. VI.



diese kennis van die werklikheid en 'n kronologiese aanbiedingstruktuur bly voortdurend feite om rekening mee te hou.

Hierdie probleme wat getuig van andersdenkendes onder didaktici word raak deur Heinrichs ²¹⁴ getipeer as hy praat van die onderwyser wat van 'n volledigheidse fanatisme besete skyn te wees. Sy leerstofindelingsplan bevat dikwels slegs die betrokke bladsynommers van sy leerboek wat hy op 'n bepaalde tyd wil inskakel. Sy onderrigjaar is ingedeel in leerboekbladsye: sistematies, leemteloo, "stofsiker" ("stoffsicher"), grondig – 'n opstapelende vulling. Steeds is in sy skadu ook die ouer te bespeur wat die vordering van sy kind aan bladsynommers meet en by elke geleentheid die nommerstand met een uit 'n parallele klas vergelyk.

Dit is so 'n sistematiese leergang wat volgens Wagenschein verlei tot volledigheid, maar daarmee saam tot haas en ongrondigheid. 'n Sismatiek van leerstof word verwar met sismatiek van denke.

Dit is vir hierdie benarde toestand dat die eksemplariese werkwyse 'n oplossing is.

Van Dyk ²¹⁵ wys daarop dat die beginsel van eksemplariese onderrig en leer die moontlikhede inhou wat die oorlading van die leerinhoud en leerplanne neutraliseer, die ensiklopediese kennis van die werklikheid en kronologiese aanbieding eenkant toe skuif sonder om die omvang van die kind se insig in die werklikheid te beskadig.

Dit is ook 'n feit dat vir sover dit die praktyk betref vormingsinhoud nie altyd tot eenvoudige begryplike doelstrukture onderverdeel kan word nie. Daar is komplekse en soms onoorsigtelike strukture wat slegs aan die hand van 'n eksemplaar (wat die fundamentele van die saak toeganklik of openbaar maak) ontsluit kan word en betekenis kan kry in die daaropvolgende abstraheringsgebeure. ²¹⁶

-
214. Heinrichs, Heribert, *Brennpunkte neuzeitlicher Didaktik*, p. 81.
215. Van Dyk, C.J., *op. cit.*, p. VIII.
216. *Ibid.*, p. 34.



Soos vantevore gesê, is die eksemplariese gedagte nie geheel nuut in die didaktiek nie. Die gedagte van 'n keuse van leerstof gaan reeds na die jare her terug, dit is oeroud. 217 Reeds vroeg moes al 'n keuse gemaak word.

Beskou 'n mens daarby die gebruikmaking van 'n voorbeeld in die didaktiese gebeure as 'n elementêre aspek van eksemplariese onderwys, dien daarop gewys te word dat Aristoteles 218 die voorbeeld gesien het as 'n onontbeerlike aspek van die mens se begrip van alles wat om hom en met hom gebeur. Ook Buck 219 wys daarop dat die eksemplariese aanpak van onderrig en leer reeds vir Aristoteles nie onbekend was nie. Hy pas dit nie net toe nie, maar praat ook dikwels daarvan. Vir hom het die voorbeeld 'n "epagogiese" struktuur. Om te leer deur 'n voorbeeld is om induktief te werk te gaan.

Volgens Buck is Aristoteles se verwysing na die epagogiese struktuur van die voorbeeld derhalwe instruktief, omdat dit duidelik aandui dat die uitgaan van die kennis van die "besondere", inderdaad 'n uitgaan van die daarin implisiete kennis van die algemene is. 'n Voorbeeld kan 'n mens nie op die algemene bring nie, as die besondere nie reeds in algemene opsig bekend is nie.

Heinrichs 220 wys daarop dat ook Pestalozzi se gedagte van "elementar"-vorming wesenlik dieselfde gedagte as die eksemplariese inhoud. Hy haal Ritter, 'n leerling van Pestalozzi aan, wat onder andere ook op oervorme en oertipes wys (en) waaraan alle ander vorme as sekondêre vorme verbind moet word.

Die Tübingen-kongres was egter die geboorteplek van die gedagte soos dit tans bekendheid geniet. Dit het die groot stimulus gegee. Die klem val vervolgens op die kern, op die wesenlike en nie op kwantitatiewe volledigheid nie, nie logiese en kronologiese leemtelooheid nie, maar paradigmas, brand- en swaartepunte moet voortaan leerstofgebiede verteenwoordig. Hiermee word die aanhangers van 'n didaktiese materialisme uit die speelveld geslaan.

-
217. Heinrichs, Heribert, *op. cit.*, p. 82.
218. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 122–123.
219. Buck, Günther, *op. cit.*, p. 36, e.v.
220. Heinrichs, Heribert, *op. cit.*, p. 82.



Heinrichs vestig die aandag daarop dat die eise ten opsigte van leerstofreduksie nie 'n beperking op die aantal vakke gelê het nie. Dit is eers later deur Scheuerl opgehaal.

Volgens Flitner 221 is daar met die resoluëie te Tübingen in die eerste plek gestrewe na 'n beperking van die leerstofmassa in die onderrig, na 'n konsentrasie op die wesenlike. Die eis was om daardie oerfenomene of modelgevälle te vind wat die aanskoulike natuur duidelik sigbaar sou maak.

Voortspruitend uit die besluite, eise en goeie voornemings ontstaan en ontvou nou aan die didaktiese horison die een na die ander sogenaamde "eksemplariese" werkwyse soos die van eksemplariese onderrig en leer van Martin Wagenschein, Herman Heimpel se beginsel van paradigmatiese onderrig en leer, Hans Ebeling se beginsel van eilandvorming, Wolfgang Klafki se idee van kategoriale vorming, die van elementaries leer van Hugo Möller, Eduard Spranger se pedagogiese insig in die vrugbaarheid van die elementare, Wilhelm Flitner se idee van verdigting en Scheuerl se struktuur van 'n eksemplariese grondleer ("Grundlehre"). 222

Vervolgens rig ons die aandag op enkele van hierdie werkwyses om daardeur die idee van eksemplariese te werk gaan, te illustreer.

4.1.1 DIE PARADIGMA EN PARADIGMATIESE WERKWYSE

Onder die sogenaamde "eksemplariese" werkwyses wat sedert die Tübingen-kongres in die didaktiek algemeen geword het, is die begrip "paradigma" en die "paradigmatiese" werkwyse relatief die algemeenste maar tog die minste oorbela. 223

Die woord "paradigma" is Grieks van oorsprong en beteken letterlik om te "toon" of "voor te wys" ("daneben vorzeigen"). Dit

-
221. Flitner, Wilhelm, *Grund-und Zeitfragen der Erziehung und Bildung*, p. 129.
222. Heinrichs, Heribert, *op. cit.*, p. 90.
223. Scheuerl, Hans, *op. cit.*, p. 43.



het reeds vroeg 'n heel algemene betekenis en daarmee 'n minder wisselbare. Reeds vroeg in die klassieke kon dit as 'n soort oorkoepelende begrip vir talle soorte modelle, tipes en voorbeelde of ideale dien.

Terwyl dit alle moontlike soorte voorbeelde omvat, is dit die wydste en tegelyk aanskouing-armste begrip in die reeks. Daarmee is dit weliswaar as versamelnaam vir die ganse kompleks van didaktiese tendense wat hom agter die problematiek van die eksemplariese verberg, baie geskik, maar aan die anderkant gee die taal- en fenomenologiese analise volgens Scheuerl nie veel meer as 'n blote heenwyse dat telkens 'n iets, vir 'n ander iets voorgehou word nie ("jeweils ein Etwas für ein anderes Etwas vorgezeigt wird").

Scheuerl sê verder dat met 'n paradigma kan derhalwe net so wel 'n verbale of saaklike demonstrasie-objek bedoel wees as 'n historiese individu of 'n etiese model. 'n Paradigma kan in diens van die planvolle bearbeiding van 'n onderwysgebied staan waarby dit iets nuuts kan ontsluit, reeds bekends verklaar, en reeds bemeesterde oefen en vestig. Dit kan egter ook die onopsetlike en onberoepebare genadegif van 'n verligte oomblik wees.

Daarom is "paradigma" of "paradigmatiese" as 'n begrip wat in die didaktiek 'n spesifieke verhouding moet aandui, te algemeen en is begrippe wat met groter aanskouing en sinspeling gelaai is, nodig.

As metode van onderrig en leer word die paradigmatiese gewoonlik met Herman Heimpel verbind. Reeds in 1949 het hy in 'n bylae tot 'n boek van Erich Weniger "Neue Wege im Geschichtunterricht" met 'n voorbeeld geïllustreer hoe hy dit sien. Inderdaad gebruik hy die didaktiese term "paradigmatischen Lehrens und Lernens" eers twee jaar later in 'n artikel "Selbstkritik der Universität" wat in duidelike verband met die Tübingen-konferensie staan. 224

Sy benaderingswyse is kortliks dat hy die geskiedenisgebeure, bv. dit wat bekend staan as die geskiedenis van die Middeleeue tot twaalf treë ("Schritte") of brandpunte reduseer wat elkeen deur 'n historiese figuur, ('n paradigmatiese gestalte), 225 verteenwoordig word.

224. *Ibid.*, p. 15.

225. Heinrichs, Heribert, *op. cit.*, p. 92.



Die stroom gebeurtenisse word aldus nie in lengte- of dwarsnitte bestudeer nie, maar in 'n *spieëling in enkele brandpunte* waarin tipiese trekke van die geskiedenis hulle self kondenseer. So geniet die religieuse, die sosiologiese, die kuns, ens. die aandag. Die figure word vryelik en verspreid gekies. Net so vryelik is die tematiese ordening om die figuur. Ook die kronologiese ordening is slegs in die breë alhoewel elke trap of tree ongeveer 100 jaar voorstel, maar van elke paradigmatiese figuur af kan die tematiese samehang voor- en terugwaarts afgerol word. Die besondere van die paradigmatiese metode bestaan daarin dat 'n eenmalige "wêreld" in eenmalige "figure" weerspieël word.

Dit is egter nie die enigste werkwyse van die paradigmatiese nie. Heimpel self verskuif later die klem. Volgens hom kom dit byvoorbeeld in die geskiedeniswetenskap nie daarop aan om alle tydperke en gebiede eenders te bestudeer nie, maar om in omvang van 'n algemene oorsig, op 'n enkele punt 'n *ware ontmoeting* met die historiese wêreld te hê en hierdie ontmoeting as ervaring op ander gebiede aan te wend. 226 Die *algemene* en die tipiese word *sigbaar gemaak* 227 om van daaruit ook verder te kan gaan. Hy verduidelik sy stelling met 'n voorbeeld uit die Middeleeuse konstitusionele geskiedenis. Leerstof word nie weggelaat of aangekleef nie, maar georganiseer. Dit gaan nou minder om 'n historiese figuur en meer om die metode en word bepaal deur die oortuiging dat in "Einzelnen das Allgemeine enthalten und auffindbar sei". Die betrokke paradigma verteenwoordig hier geen konkrete historiese inhoud meer nie, maar 'n *kategorie van inhoude in die algemeen*. Die enkele of besondere "Historikum" word eenvoudig 'n formeel-vormende oefening vir die *historiese denke en metode*. Heinrichs 228 som dit op deur te sê dat die besondere van Heimpel se paradigmatiese metode in die praktyk van die geskiedenisonderrig daarin bestaan dat die *individuele* in die individuele te spieële is ("dass sich Individuelles in Individuellen spiegeln soll").

-
226. Scheuerl, Hans, *op. cit.*, p. 17;
Gerner, Berthold, *Das Exemplarische Prinzip*, p. XI.
227. Heinrichs, Heribert, *op. cit.*, p. 92.
228. *Ibid.*, p. 92.



Heinrichs 229 wys daarop dat Heimpel se idees van paradigmatische aksente, eksemplariese swaartepunte en paradigmatische kerne vir 'n groot aantal historici van naam onaanvaarbaar is, maar meen dat die verskille meer spruit uit 'n beklemtoning van die innerlike samehang van die historiese gebeure of histories-filosofiese ooringe as uit histories-didaktiese probleemstelling.

4.1.2 DIE BEGINSEL VAN "EILANDVORMING" ("INSELBILDUNG")

Verwant, maar tog verskillend van die paradigmatische werkwyse, is die beginsel van eilandvorming wat by die geskiedskrywer en didaktikus, Hans Ebeling, 230 aangetref word. Hy gaan van die psigologiese veronderstelling uit dat die primêreskoolkind nie die hele historiese verloop kan oorsien nie. Volledigheid is 'n illusie. Die psigiese wordingstand van die leerling en die tydsbeperktheid van die onderwyser dwing daartoe dat leerntes gelaat word. In iedere geval word nie verder as *onderrigeilande* gekom nie waartussen oriënteringsonthalwe in gunstige gevalle afgesonderde *vastrapplekkies* (trapstene) lê.

Hy staan 'n klemverskuiwing voor van die ekstensiteit van inprenting van 'n blote kronologiese oorsig, na *intensiteit van eksemplaries leer aan eilande wat as voorbeelde uit die historiese verloop geneem word*, om aan die hand daarvan die werklike vormende waarde van 'n historiese ontmoeting werksaam te maak.

4.1.3 DIE EKSEMPLARIESE WERKWYSE

Hierdie werkwyse is die volledigste uitgewerk en kan derhalwe in meer besonderhede weergegee word.

Ter aanvulling by die begripsverklaring in paragraaf 3.1 kan net weer gesê word dat aan die woord "eksemplaar", wat afgelei is

229. *Ibid.*, p. 92.

230. Ebeling, Hans, "Die Geschichtsunterricht in der Volksschule", in *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* Jrg. 11, 1951, p. 352; Scheuerl, Hans: *op. cit.*, p. 19.



van en verwant is aan die Latynse werkwoord “eximere” (ex-im-ere), verskeie betekenis toegeëdig word.

Volgens Scheuerl 231 beteken die woord in Duits onder andere “herausgreifen” (uitruk uit of ontruk van) en is daarmee oorspronklik nie minder algemeen as die Griekse woord “paradigma” nie.

In adjektiewe en bywoordelike gebruik staan “eksemplaries” dan ook nie agter by “paradigmaties” nie. Dit word eweneens as ’n soort oorkoepelende begrip (“Oberbegriff”) vir verskeie wendinge benut.

Soos “paradigma” dui “eksemplaar” iets formeels aan, naamlik dat uit ’n menigte iets uitgelig word. Om watter rede en hoekom dit uitgelig word, is nie ommiskienbaar bepaal nie: dit kan as ’n uitruilbare afsonderlike objek of as verteenwoordigende deursnee monster of voorbeeld uit die menigte ontruk wees.

Die eksemplariese werkwyse word in hoofsaak met die fisikus, Martin Wagenschein, verbind by wie dit allereers gaan om die oorvolle en dikwels *sieldodende skoolleerplanne deur soepeler werkplanne (“Funktionspläne”)* te vervang.

Onder sy doeleindes (“Funktionzielen”) het dit onder andere om *fundamentele ervaringe en insigte* deur die prysgawe van volledigheid, aan verskillende onderwerpe as voorbeelde, eksemplaries *te wen*. Wanneer dit behaal is, is kennis van die leerstof ’n vanselfsprekende nuwe-resultaat. Minder leerstof word bestudeer, want aan enige welgekose leerstofinhoud kan die tipiese werkmetodes en ervaringe van die vak, eksemplaries en oordraagbaar verwerf word.

’n Tweërlei doel is hier in een vervat: naamlik eerstens om te ervaar wat ’n eksperiment is. (Dit kan op verskeie plekke in die fisika bewerkstellig word). Tweedens: insig op een plek verwerf, is op ’n ander plek oordraagbaar.

Hy begin sy ondersoek met fisika in die hoogste klasse in die skool maar rig ook sy denke op ander klasse en vakke. 232

231. Scheuerl, Hans, *op. cit.*, p. 44.

232. Newe, Heinrich, *op. cit.*, p. 9.



Daar is by Wagenschein *tipiese metodes of handelwyses*. Hy praat dan ook van 'n "eksemplariese metode" en van "eksemplariese stof". Daarby dui die woord "eksemplaries" in beide gevalle verskillende betekenisse aan: In die een geval is die probleem van 'n metodiese formele vorming aangesny; in die ander geval die vraag van kategoriale vorming.

As sy "funksieprogram" ("Funktionsprogramm") vervul moet word, moet twee doeleindes tegelyk bereik word: (i) 'n reeks oordraagbare metodes van 'n vak, bv. die fisika, moet aangeleer en ingeef word en (ii) 'n reeks onvervangbare struktuurinsigte in die fisikaliese grondsamestelling moet verwerf word.

In die verband sê Van Dyk ²³³ juis dat behalwe dat 'n eksemplariese onderwysvorm meehelp om die volheid van die inhoude te beperk, dit ook bydra tot die *ontsluiting van die diepere, fundamentele insigte en verwantskappe van komplekse strukture. Aan die hand van die elementare, as besondere geval*, word gepoog om tot die beheersing van 'n algemene begrip ten opsigte van 'n totale of groter struktuur deur te werk. *Die metodiese denkweg vir 'n eksemplariese aanbieding is dan om vanaf die besondere geval, induktief en deduktief, tot die wetmatige deur te breek.* Die beheersing van die werkwyse is daarom hier nooit in die strengste sin van die woord 'n doel op sy eie nie, maar bly alleen 'n weg tot 'n hoëre en verwyderde doelstelling.

Wagenschein se werkmethode is om by enkele *leerstofeenhede en probleme te vertoef en dit deeglik te behandel* en wel dié wat die verbasing, belangstelling en aktiwiteit van die leerling wek. ("Das Selt-same fordert uns heraus, und wir fordern ihm das Einfache ab").

Van die besondere probleem word deurgedring *na die fundamente*, na die *onuitputlike* van die *oorspronklike*. Op hierdie wyse wil hy die mensvormende diepte en die totaliteit van die vak, ewenas die geestelike wêreld ontsluit en daarmee saam die rangskikking en vakoorskryende samehang. In die verband sê Heinrichs ²³⁴ dat die eksemplariese die teenoorgestelde van spesialisasie is. Dit gaan nie om verruimde stofvoorsigte nie, maar voor alles om insig.

233. Van Dyk, C.J., *op. cit.*, p. 37.

234. Heinrichs, Heribert, *op. cit.*, p. 106.



'n Sodanige dieptepeiling vereis egter deeglike kennis van die samestelling en bou van die vak. In sy agt funksiedoeleindes (“Funktionszielen”) wat in die plek van stofdoeleindes tree, gaan dit vir hom om iets “eksemplaries natuurkundigs”, meer bepaald om tipiese geestelike funksies, *ontmoetingswyses* wat aan welgekose leerstof eens vir altyd (“ein für allemal”) te ervare is.

Daarom dink hy ook aan en praat hy van *eilandvorming*, *verdigting*, *opeenhoping* (“Ballungen”) en *pilare-bou*. Hy praat van platvorme binne 'n toring, van afsonderlike gevalle (“Einzelfallen”) en begrensde snitte wat die geheel weerspieël en bestraal, wat verteenwoordigend is en as modelle dien. Hy vergelyk dit met Spranger se idee van “*vrugbaarheid van die elementare*”. Die leerling moet so tuis raak in 'n onderwerp dat die homself openbaar en verlig. Deur so te werk te gaan, word tot wetenskapsteoretiese beskouinge deurgedring.

Wagenschein stel dit dat “eksemplaries” leer nie trapsgewyse geskied nie, maar sprongsgewyse voltrek word. Dit onderskei hom hierin van 'n sistematiese leergang, asook in die oprigting van platvorms. Die werklike eksemplariese is nie trappe (“Stufen”) nie, maar 'n spieëling van die geheel; dit lei nie voort nie, *maar bestraal en prikkel* die verwyder, dog verwante deur resonansie. Die geheel word in 'n gedeelte teenwoordig gedink net soos die makrosmos in 'n mikrosmos. Die spieëling moet nie slegs die geheel van 'n vak nie, maar ook die geheel van dit wat geleer moet word, dit wil sê die totaal aan leerstof, verhelder. Dit gaan hier om die eksemplariese as ontmoetingswyse.

Wanneer Wagenschein²³⁵ in die versamelband, “Das exemplarische Prinzip,” self aan die woord gestel word om die onderrigbeginsels van die eksemplariese werkwyse te verduidelik, doen hy dit aan die hand van uittreksels uit sy vorige geskrifte en uit ervaring met die werkwyse in wiskundige en natuurwetenskaplike onderwys in die Duitse gimnasium. Die mate van oordraagbaarheid daarvan op ander dissiplines en skoolstelsels kan volgens hom alleen met die medewerking van teoretici en praktici uit hierdie gebiede bewys word. Vir hom is dit egter 'n onderrigbeginsel waarvan hy oortuig is dat dit die wiskundige en natuurwetenskaplike onderrig aan alle onderwysinstellings, universiteite ingesluit, doelmatiger

235. Wagenschein, Martin, *Zur Klärung des Unterrichtsprinzips des Exemplarischen Lehrens*, in Gerner, Berthold, *Das Exemplarische Prinzip*, p. 1, e.v.



kan maak en wat ook op ander kennisgebiede van waarde kan wees.

Die *eerste noodsaaklike element* van die eksemplariese is vir hom *grondigheid of deeglikheid*. Dit beteken om by 'n onderwerp te vertoef, om 'n keuse te maak. Die leerling moet hom verdiep, as't ware verlore raak in 'n bepaalde leerstofgebied. Hy moet stilstaan en hom ingrawe, in plaas daarvan om van leerstofeenheid tot leerstofeenheid voort te yl. Vir hom is dit 'n alledaagse verskynsel dat die kind (en dit word hom dikwels beny) hom in 'n saak verloor ("Sich-in-eine Sache-versenken"). Die volwassene sien dit dikwels as spel, maar dat werklike arbeid so begin, word gewoonlik vergeet.

Vervolgens noem hy 'n *volkome funksionele kennis of begrip* van die leerstof ("Selbsttätigkeit"). Haastige onderrig met vele uiterlike tekorte van selfwerkzaamheid is dikwels onderrig met vlugge duursaamheid. Onbewese "saamneem" van leerstof in die wiskunde byvoorbeeld, is van weinig waarde. Leerling en leerstof moet mekaar wedersyds aangryp. Leerstof moet betrag en eie gemaak word. Dit moet groei en gedy saam met die leerling. Veelbeskrywend is die Duits in die verband.*

Ewe belangrik in eksemplariese onderrig is om self te soek en self te vind. Wagenschein vergelyk dit met die soek en vind van 'n edelgesteente in 'n steengroef. Plotseling skitter dit voor die oog en spontaan word daarna gegryp. Dit is onvergeetbaar. So kan dit ook in die skool wees. Ongelukkig is die teenoorgestelde waar. Die leerling en student gaan onder haelstene van kennis, waaronder ook die edelstene is, deur, wat hom eerder kwes as verruk. Die kennis-"hael" werk verwarrend en afwerend, en die gebaar van afwering weeg gaandeweg swaarder as die oorspronklike en natuurlike houding van opneem en soek.

In die *vierde plek* hou die eksemplariese prosedure vir hom verband met 'n *genetiese verloop*. Dit is om die wetenskap as wordende en ge-wordende te sien en dit met die wordingstrappe van die kind te verenig.

* "Untätiges Hinnehmen ist fruchtlos; er müsste es ergreifen und vorher müsste es ihn ergriffen haben. Er meint also jenes Tiefere, das uns durch den überladenen Lehrplan verwehrt ist, und das allein 'sich lohnt': jenes in der Stille Hin-und-Her-Wenden, von-allen-Seiten-Betrachten, Sich-Aneignen und An-sich-anwachsen-lassen. Mit Luthers Worten: 'In seinem Herzen bewegen' (credere = cor dare), ohne das es – selbstverständlich auch in der Mathematik – nicht geht."



Die fisika kan nie begryp word as dit nie ook geesteshistories verstaan word nie. Alle vordering en bevindinge, ook in die wiskunde, is die produk van 'n spannende soeke. Wanneer tot die wortel van 'n begrip teruggegaan word, val die stof van die tyd af en staan dit weer as lewensvol voor die mens. ("Nicht um die Geschichte handelt es sich, sondern um die Genesis Unerschöpflich kann man so aus der Historie für die didaktische Methode lernen.") Die kind se denke moet gelei word om begrippe self te konstrueer, hom met groot persoonlikhede te verenig en tragsgewyse met hulle tot die top te klim.

Vir *Wagenschein* behoort tot *eksemplariese* onderrig en leer 'n ander soort opmerkzaamheid as wat die skool en universiteit (nie wil nie, maar) noodgedronge begunstig. Hy noem dit 'n afwagtinge opmerkzaamheid.

Op die keper beskou, beteken die eksemplariese werkwyse vir *Wagenschein* *verdieping* – verdieping in 'n onderwerp, verdieping in 'n vak. Daarmee saam gaan dit nie bloot om die baasraak van leerstofeenhede nie, maar om werkplanne ("Funktionspläne), funksiedoeleindes ("Funktionsziele"). Dit gaan nie om die belangrikste leerstofeenhede in 'n vak baas te raak nie, maar om aan die hand van die leerstofeenhede as eksemplare tot die essensiële van die vak deur te dring. Dit gaan om *bepaalde vaktipiese geestelike funksies, ontmoetingswyses* wat aan welgekose stofeenhede eens vir altyd te ervaar is. *Funksiedoeleindes is fundamentele* ("fundamentale") *ervaringe van die vak*.

Dit beteken *verder tematiese onderwys*. Dit beteken dat die onderrig die beste aan die hand van voorbeelde, modelgevalle ("Modelfällen") volbring word. In die fisika beteken dit dat nie alle bevindinge saamgedra hoef te word nie, maar om te ontsluit wat die mens binne die dissipline met die natuur doen.

So is daar in alle vakke stof en metodes te vinde wat aan die lig bring wat die vak in die algemeen doen, hoe die vak die wêreld aanspreek.

Wanneer 'n tema goed gekies en deeglik bestudeer is, is die leereffek blywend van aard. Dit openbaar nie 'n struktuur van 'n deel wat by ander dele gevoeg hoef te word nie, maar word verteenwoordigend daarvan en daarmee uitstralend op die geheel.



Volgens Flitner ²³⁶ is die beginsel van eksemplaries onderrig en leer aan bepaalde onderwerpe en inhoude gebonde. Hy glo dat dit veral daar moontlik is waar die vormende waarde van 'n skooldisipline of 'n studiegebied in die metode, respektiewelik in die struktuur waarna dit opgebou is, lê, soos bv. in die fisika waar Wagenschein dit eintlik opgebou het. Dit kan vir hom nie alle vrae na stofbeperking in alle vakke oplos nie. Daarvoor is ander beginsels ook nodig.

Sover dit die metode betref, onderskei Derbolav ²³⁷ vier struktuurmomente van eksemplaries onderrig en leer. Sy analise is in die eerste plek een van 'n didaktiese metode. In die opsig noem hy die volgende momente:

- a) dié van tematiese keuse, dit wil sê die keuse van die onderwerpe geskik vir eksemplariese onderrig;
- b) dié van heuristiese handelswyse, wat heenwys na die beginsel van geestelike selfwerksaamheid van die leerling;
- c) die van genetiese houding, wat wys op die vrugbaarheid van die resultaat;
- d) die van vormende en opvoedende funksie ("propadeutische Funktion").

Laasgenoemde is natuurlik die belangrikste.

Binne die propadeutiese funksie wys hy op drie aspekte van die werklike plek en betekenis van die eksemplariese ("Sinnbestimmungen des Exemplarischen"). Daarmee word kenmerkende eienskappe van leerstof of 'n onderwerp wat eksemplaries vir iets anders sal wees, gegee.²³⁸ Die eksemplariese word naamlik as "grondliggend" of "basies", "oopsluitend" of "verklarend" en "ophelderend" gekenskets. Binne die omvang van die bestemming van die "basies-oopsluitende" wys Derbolav dan weer op vier verskillende verteenwoordigingswyses van die eksemplariese

-
236. Flitner, Wilhelm, *Der Kampf gegen die Stofffülle*, in Gerner, Berthold, *Das Exemplarische Prinzip*, p. 20.
 237. Derbolav, Josef, *Das Exemplarische im Bildungsraum des Gymnasiums*, p. 53.
 238. Stenzel, Arnold, *op. cit.*, p. 59.



afhangende van die feitlike van die tema. Hy noem naamlik die modelmatigvereenvoudigde (“Modellmässig-Vereinfachte”), die geheel oorspronklike (“Ganzheitlich-Ursprüngliche”), die sprekend-kenmerkende (“Ausdruckmässig-Charakteristische”) en die simbolies-gelykenis-ooreenstemmende (“Symbolisch-Gleichnishafte”).

Stenzel 239 op sy beurt wys weer op die dubbelsinnigheid van die eksemplariese in ’n skema wat in menige opsig ooreenkoms met Derbolav se betekenisbestemminge (“Sinnbestimmungen”). Hy illustreer eintlik hiermee trappe in ’n eksemplariese aanpak van leerstof. Dit is vir die goeie begryp van die eksemplariese werkwysse ’n baie belangrike uiteensetting en verdien nadere aandag:

- a) In die eerste plek word ’n grondige studie van die wesenskenmerke van ’n spesifieke onderwerp gemaak, bv. die kenmerke van ’n besondere landskap.
- b) Vervolgens word die verworwe kennis mutatis mutandis op ander onderwerpe, of dan landskappe, van dieselfde tipe oorgedra.
- c) Derdens word met die oorgang van die individuele na die tipiese, waarby dié aan die besondere (“Individuum”) verbreed kennis op alle van dieselfde tipe behorende “gevalle” (“Individueen”) oorgedra word, tot nuwe verdere wesenlike kennis gekom. Daar word naamlik waargeneem dat die dinge wat daarmee saamhang ’n wetmatige karakter het, byvoorbeeld wat die gevolge is as die mens onder heel besondere klimaats-, geologiese- en morfologiese veronderstellinge in die natuurlandskap ingryp en hoe hy die gevolge van hierdie ingryping weer kan balanseer.
- d) Ten slotte volg dan die kennis dat die samehange tussen landskap en menslike ingryping orals bestaan en dat dit basies nie sonder gevolg is as die mens in die natuur ingryp nie en dat hy nie sonder meer in staat is om die natuur te beheers nie.

Aan hand van hierdie vier punte beskryf Stenzel dan vier verskillende betekenis van “eksemplaries”, alhoewel die uitgangspunt elke keer dieselfde saak is.



Die betekenis sal afhang waarvoor die besondere geval 'n voorbeeld moet wees en in watter betrekking dit staan tot dit wat dit verteenwoordig.

Op die eerste trap van genoemde kennisverwerking staan die uitgeligte besondere geval, dit wil sê die tema in die betekenis wat Derbolav daaraan gee, naamlik as voorbeeld (“Beispiel”) vir 'n individuele saak of onderwerp wat as sodanig eenmalig is. Die voorbeeld is self 'n deel van dit wat dit verteenwoordig. Dit kan so wees omdat dit die kenmerkende wesenskenmerke van die geheel in 'n besondere pregnante wyse bevat.

Stenzel wys daarop dat wat hier op die gebied van die aardrykskunde geïllustreer is ook op ander vakke moontlik is.

In die tweede trap wys die “exemplum” waarvan uitgegaan word reeds op groter samehange. Dit help nie net om 'n individuele gegewe te begryp nie, maar dit voer ook tot die begryp van 'n tipe, en op die manier tot ander wat daarmee ooreenstem. Die “exemplum” wys dus heen oor die saak waarop dit in die eerste plek betrekking het, en word verklarend (“aufschliessend”) vir ander en verderes. Dit toon die tipe-vormende krag van die eksemplariëse.

Alhoewel Stenzel hier van “tipe” praat, wys hy daarop dat in die ander wetenskappe hier ook begrippe soos die “eenvoudige geval” of “model” gebruik kan word. In geskiedenis sal weer van “types” gepraat word. In al hierdie gevalle kan ook van “analogie” sprake wees.

Die derde trap toon 'n tweesydigte karakter. In die eerste plek toon dit dat aan die hand van die “exemplum” 'n algemeengeldige en basiese wet vir 'n lewensfeer, respektiewelik vir dié lewensfeerooreenstemmende wetenskap gevind kan word. Andersyds word met die aanskoulike van die tipe en soort (“Gattung”) as basis na die ryk van die abstrakte in die wetmatige en kategoriale gegaan. Dit is juis 'n feit dat in die eksemplariëse aanpak die abstrakte via die aanskoulike-konkrete bereik word en dat dit nooit geheel onaanskoulik is nie. Ook hierdie derde trap is aan verskeie vakke te illustreer.

Met die vierde trap word die leerstofgrense van die skool oortree. Nou wys die “exemplum” op samehange wat orals bestaan.



'n Oorskouing van die vier trappe wys dat dit in die rigting van die abstrakte gaan; dit voer weg van die konkreet-aanskoulike en individueel-eenmalige na die abstrakte en algemeen-geldige. Die “exemplum” bly by elkeen van hierdie trappe dieselfde, maar dit waarvoor dit voorbeeld (“Beispiel”), is, is van trap tot trap logies iets anders. Gelyk bly ook die feit dat dit elke keer om 'n eksemplariese verhouding gaan. Die enigste verskil lê in die graad van abstraksie van dit wat telkens deur die “exemplum” verteenwoordig moet word. Stenzel formuleer die trappe dan soos volg:

1. Die trap van eksemplaries ontsluite individuele (“Die Stufe des exemplarisch erschlossenen Individuums”);
2. Die trap van eksemplaries ontsluite tipe of soort (“die Stufe des exemplarisch erschlossenen Typus oder der exemplarisch erschlossenen Gattung”);
3. die trap van eksemplaries begrepe wetmatige en kategoriale samehang (“die Stufe des exemplarisch begriffenen gesetzmässigen und kategorialen Zusammenhangs”);
4. die trap van eksemplaries gewonne ervaring van 'n wêreld- en lewensamehang. (“die Stufe der exemplarisch gewonnenen Erfahrung eines Welt und Lebenszusammenhanges”).

Ten slotte bring Stenzel 'n allerbelangrike aspek na vore wanneer hy die resultate van die vier trappe vanuit pedagogiese standpunt beoordeel. Dan is die vierde trap die belangrikste omdat die vormende funksie van die eksemplariese daarin ten volle ontvou word. Dit ontnem egter die die eerste drie trappe hulle waarde nie, omdat daardie insig wat as resultaat van die vierde trap daargestel word, nie sonder die onderbou van die kennis van die voorgaande drie verwerklik kan word nie. Daarin lê juis die vormende betekenis van die eksemplariese werkwyse, naamlik dat dit al hierdie insigte nie papegaaagtig (“blosse Wort-Lehre”) bewerkstellig nie, maar laat ervar aan 'n konkreet-aanskoulike voorbeeld. ²⁴⁰ Die pedagogiese betekenis van die ophelderende funksie (“erhellenden Funktion) van die eksemplariese werkwyse word sodoende op hierdie manier verwesenlik.

240. Wagenschein, Martin, “Das exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung der Höheren Schule”, *Schriften zur Schulreform*, Heft II, 1954, p. 29.



Wat volgens hom verhelder moet word, is dit wat agter die eerste twee trappe ontsluite saaksamehange lê, naamlik die grondvrae (fundamentele) en kategoriale veronderstellinge van die wetenskapsgebied, respektiewelik die daaraan ten grondliggende betekenis; tweedens die metodiese weë vir die ontsluiting van die wetenskapsgebied en derdens die moontlikhede van 'n verruimende en veranderende menslike begrip (“Selbstverständnisse”).

Vervolgens toon hy dat in die vierde trap die aksent van die saaklike sy na die menslike sy verskuif word. (“Es geht also nun um das Selbstverständnis des Menschen, während es vorher mehr um sein Weltverständnis ging”).

Hier kom volgens Stenzel die belangrike begrippe “elementaren” en “fundamentalen” soos dit deur Wagenschein 241 verstaan word, ter sprake. Die begrip “elementaren” het betrekking op daardie trap waar die grondslag vormende (basiese) wetlike en kategoriale samehange van 'n lewensfeer of 'n wetenskap verwerf word. Die begrip “fundamentalen” het betrekking op die vierde trap, naamlik gewonne grondervaringe waarop 'n begrip van die mens in die wêreld vorm aanneem. Die weg van die “elementaren” na die “fundamentalen” is die van die saak na die mens.

Samevattend onderskei Stenzel dus dat wanneer van pedagogiese sy gesien, die eksemplariese trappe 'n verskil in waarde het en dat die vormingsfunksie van die eksemplariese eers op die derde en vierde trappe vervul word.

Onses insiens is Stenzel se belangrikste bydrae egter die feit dat hy daarop wys dat die eksemplariese aanpak nie net sy plek het waar dit in 1951 histories ontstaan het nie, naamlik as middel teen die leerstofveelheid nie, maar dat dit deur sy vormingskrag ook 'n belangrike pedagogiese betekenis het en dat dit ongeag leerstofvolheid, sy plek in die didaktiese pedagogiek het.

4.2 SAMEVATTING: VORME VAN EKSEMPLARIESE VERTEENWOORDIGING – EKSEMPLARIESE NUANCES

Volgens Scheuerl 242 moet wanneer sekere wesenskenmerke van die eksemplariese uitgelig word ook tegelyk op die verskeidenheid van speel-

-
241. Wagenschein, Martin, “Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens”, *Zeitschrift für Pädagogik* 2, 1956, p. 129.
242. Scheuerl, Hans, *Orts und Wesenbestimmung des Exemplarischen*, in Gerner Berthold, *op. cit.*, p. 54–57.



wyses (“Spielarten”) binne die eksemplariese gewys word. Hieruit blyk juis die pedagogiese vrugbaarheid van die beginsel. Volgens hom is hierdie nuances in só ’n mate spesifiseer- en varieerbaar as die geesteswêreld wat daarin vervat is. Daarom sal metodemonisme die dood van die eksemplariese wees en daarom moet die katalogus van speelwyses steeds ope en onafgeslote bly.

Ook Van Dyk ²⁴³ meen dat, om die rykdom en vrugbaarheid van die eksemplariese teorie vir die didaktiek werklik te kan begryp, daar nie met die paar teorieë of werkwyses van enkele didaktici volstaan kan word nie. Die kennis moet uitgebrei word om ook ander modi, nuances, speelwyses en variante grondtemas te omvat. So is daar in pedagogiese geskrifte ’n reeks begrippe wat slegs met ’n geringe verbuiging of verwisseling nog steeds dieselfde fundamentele begrip na vore bring sonder dat die sinvolheid en geldigheid van dit wat gesê wil word, baie verander. Al hierdie woorde of begrippe wys op ’n verwantskap tussen ’n besondere en ’n algemene en waar insig in die een die ander sal bestraal en verhelder. Dit is nie soseer ’n deel-geheelverhouding nie, maar veel eerder ’n swaartepunt wat uitgewys word.

4.2.1 DIE PARADIGMA

Hierdie begrip is alreeds in paragraaf 4.1.1 beskryf.

Scheuerl ²⁴⁴ sê dat die woord “paradigma” net so omvattend en dubbelsinnig soos die Duitse woord “Beispiel” is. Basies beteken dit slegs dat ’n enkele of enkelvoudige (“Einzelnes”) naas ’n andere voorgebou of vertoon word in die sin van “in plaas van”. Wat die doel van die voorhouding is, is nie onmiskenbaar bepaal nie. Dit is ’n wye en onbepaalde begrip en word daarom in die didaktiek as ’n plaasvervangende oorkoepelende begrip vir vele ander nuances van die eksemplariese gebruik. Dit is derhalwe nodig om dit altyd deur ander wisselvorme aanvullend toe te lig.

Reeds van vroeg af het die begrip ’n algemene betekenis. ²⁴⁵ By die Grieke van die klassieke tyd diën dit as oorkoepelende begrip vir ver-

243. Van Dyk, C.J., *op. tit.*, p. 173.

244. Scheuerl, Hans, *Orts- und Wesensbestimmung des Exemplarischen*, Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. 54.

245. Scheuerl, Hans, *Die exemplarische Lehre*, p. 42.



skillende modelle, tipes en monsters. Algemeen gesien, gaan dit om die feit dat iets vir iets anders oorgeteken word. Gevolglik kan met paradigma sowel 'n verbale as 'n saaklike objek aangedui word met die oog op demonstrasie van 'n waarheid, 'n wet of 'n ander aspek van die werklikheid. As begrip geld dit in algemene sin. Dit dien dikwels die doel om wat vaag is, enigins in 'n begrip vas te lê. Hoe algemeen die begrip is, blyk daaruit dat die gebit van die huiskat paradigmatis vir tier- en luiperdgebite kan wees, maar net so kan die held in 'n roman en die stemming van 'n gedig beide paradigmatis vir sedelike houdinge wees.

In die didaktiek is dit veral deur Heimpel in die geskiedenis-
onderwys bekend gemaak waar hy 'n beeld van 'n geskiedenis tydperk
aan die hand van paradigmatisiese gestaltes wil probeer gee.

Dit gaan by hom nie om volledigheid nie, maar om die kern-
agtige uitbeelding van swaartepunte waardeur algemene opvattinge en
tipiese strukture sigbaar word. Sodoende bekom die leerling 'n sleutel
in die vakgebied en word dit moontlik om selfstandig ander temas op
soortgelyke wyse aan te pak en te ontsluit.

4.2.2 EKSEMPLAAR EN EKSEMPEL (“EXEMPEL”)

Die begrip “eksemplaar” het reeds die aandag geniet. Ook dit
is soos “paradigma” 'n algemene oorkoepelende begrip en word in by-
voeglike en bywoordelike verband vir dieselfde wendinge as “paradigma-
tias” gebruik.

Soos “paradigma” dui dit eerstens slegs iets formeels aan: dat
uit 'n menigte iets uitgelig is sonder dat die doel daarvan aangedui word.
In die historiese ontwikkeling van die begrip was daar egter klemver-
skuiwinge.

Oorspronklik weeg die betekenis van modeloerbeeld (“Muster-
haft-Urbildlichen”) die swaarste ²⁴⁶ wanneer van 'n eksemplaar sprake
is. Sedert die uitvinding van die boekdrukkuns is die betekenis van 'n
eenheid (“Einzelstück”), “enkele eksemplaar”, toenemend ingeburger.
Gedurende die 19de eeu het dit sy teenswoordige algemene betekenis ge-

246. Scheuerl, Hans, *Die exemplarische Lehre*, p. 43–52.



kry. Die betekenis van “model” het gaandeweg vervaag. Tegelyk was egter die woord “exemplum” as letterlike vertaling van “voorwys” in gebruik en leef dit nog voort in die betekenis van voor- of oerbeeld.

Daar is dus twee verskillende rigtinge van assosiasie wanneer van “eksemplaries” gepraat word. Afhangende daarvan of “eksemplaar” of “eksempele” bedoel word, kan dit groot verskil in betekenis hê. Die begrip “eksemplaries” vermeng eintlik twee nuances. Daarom is die inhoudelike van die “eksemplariese” begrip wisselend en onnoukeurig en tegelyk van twee kante vooraf bepaal. Waar die ‘eksemplaar’ slegs ’n voorbeeld van iets, ’n soort, ’n spesie kan wees en slegs ’n bepaalde waardevrye, bepaalbare kenmerk aandui, het ’n mens by “eksempele” te doen met ’n eis, ’n norm wat gestel word: die eksempele moet as voorbeeld geld van wat behoort te wees, of hoe ’n saak daaruit behoort te sien om as voorbeeld te kan dien. Waar die eksemplaar ’n algemene verteenwoordig, daar stel die eksempele ’n wesenlike voor.

Scheuerl wys daarop dat reeds Kant ’n onderskeiding ten opsigte van eksempele getref het. Die eksempele was vir hom ’n besondere geval van ’n praktiese reël. Hierteenoor was die voorbeeld (wat hy onderskei van die eksempele) slegs ’n teoretiese voorstelling van ’n begrip. Hy probeer dus die voorbeeld op die teoretiese, die eksempele op die praktiese sy vas te lê. Hierteen is daar egter etimologiese besware, want met die voorbeeld kan net sowel op die praktiese bedoel word.

Alhoewel die twee begrippe dus in verskillende rigtinge wys, het hulle tog ’n enerses nuwe-effek waar dit om die individuele gaan: die enkelvoudige word uitgesonder en uit sy samehang gelig.

Afgesien hiervan, moet daar steeds duidelik tussen die begrippe onderskei word: nie elke eksemplaar sal as sodanig ook eksempele wees nie, en nie alles wat eksempele is, is eksemplaar van ’n duidelik omskrewe soort nie. Die gevaar lê juis in die vermenging van die twee begrippe.

Die *eksemplaar* is eerstens die resultaat van ’n menslike daartelling waardeur ’n besondere voorbeeld op grond van sekere wesenskenmerke uitgekern, afgesonder en uitgelig kan word. ’n *Eksemplaar* word in die algemeen altyd as een van ’n aantal met dieselfde bepaalbare kenmerke geneem, byvoorbeeld ’n boek as *eksemplaar* van ander soortgelyke boeke. Daarom is een *eksemplaar* met ’n ander te vervang. Die een is so goed soos die ander.



Die besondere voorbeeld kan egter uit sigself soveel waarde hê dat dit as model voorgelê word. Dan word van 'n eksempeel gepraat. Dit stel dan 'n norm waaraan die ander moet voldoen. Dit kan dan nie sonder meer met 'n ander voorbeeld vervang word nie. Dit wys dus nie op die algemene nie maar op die wesenlike. Om te leer aan die hand van 'n *eksempeel* vereis 'n groter dieptewerking want nou moet daar deurgedring word tot die essensiële sodat dit as maatstaf vir verdere beoordeling en ontsluiting kan dien. Die kind moet tot kennis van die norme en tot 'n waardeoordeel kom.

4.2.3 DIE TIPE OF TIPIESE GEVAL

Hierdie term is strenger, meer beperkend, enger. Klafki²⁴⁷ voer die begrip “tipe” terug na die stamwoord “Typus”. 'n Tipeese geval word dan daardie “iets” wat 'n besondere “Typus” te voorskyn roep. Hier is die waardeverminderende newewerking tot 'n minimum beperk, want die faktore word nou nie as eksemplaar deur 'n eksemplaar verteenwoordig nie maar as “tipeese individuele” deur 'n “Typus”.²⁴⁸ Die eenmalige word nou nie onder klasse of soorte ingedeel nie, maar word met 'n ewe aanskoulik – eenmalige vorm vergelyk. Die tipe bly grootliks aan die aanskoulike gebonde. Klafki noem as tipes onder andere die woestyn as geografiese tipe, die naaldboom as biologiese tipe, absolutisme as politieke tipe. Die aanskoulike hoef egter nie noodwendig fisies waarneembaar te wees nie. Dit kan aanskoubaar in die betekenis van geestelike aanskouing en intuïsie wees. Die aanskoulikheid is weliswaar 'n logiese, maar nie 'n eenvoudige saak nie. Aan die eenkant is die tipe “iets streng objektiefs, saakliks” wat nie “voorgestel” maar “gevind” word, omdat dit uit die konkrete “waargeneem” word. 'n Bepaalde huistipe of die tipe van 'n Mozart-komposisie is geen onwerklike konstruksie nie, maar dit bestaan wesenlik. Dikwels is dit 'n eenmalige wat soos “rooi” en “geluk” geen meervoud het. Hier het dit die stempel van 'n “suiwere” geval.

Aan die anderkant is die tipe tog ook iets “algemeens”, dit wil sê dit kan slegs sin maak as dit meermaal te vinde is. Dit kan gevolglik

247. Klafki, Wolfgang, *Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategoriale Bildung*, p. 445.

248. Scheuerl, Hans, *Orts- und Wesensbestimmung des Exemplarischen*, in Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. 55.



net met die bedoeling van toevallig-besondere gevind word. Hier gaan dit om 'n besondere vorm van abstraksie. Die geval vertoon 'n struktuur wat min of meer ooreenstem met wat by 'n aantal ander gevalle raakgesien word en dus as algemene of tipiese opvattinge geneem kan word. In plaas van 'n bedoeling van 'n "individuele" of eenmalige tree nou 'n rangskikking van die individuele volgens tipiese trekke ná vore.

Volgens Van Dyk 249 gaan dit by eksemplariese onderwys aan die hand van tipes derhalwe nie om die sigbaarwording van 'n sekere wet, reël of beginsel nie, maar veel eerder om die "afkyk" van 'n bepaalde struktuur.

Die "tipe" is ook 'n voorbeeld van 'n soort of spesie maar in 'n heel besondere sin. Van der Stoep 250 sê dat 'n voorbeeld wat as tipe kan geld, 'n naastenby ideale karakter het. Die tipe geld dan eintlik in 'n normatiewe sin, dit wil sê as iets dergelyks gekonstrueer moet word, moet dit in die fynste besonderhede met die tipe ooreenstem.

Dit het algemeen geldige krag ten opsigte van die bepaalde saak of objek. Dit laat geen ruimte vir verandering nie en daar is van bespiegeling en verbetering geen sprake nie.

4.2.4 DIE SUIWERE GEVAL ("REINE FALL")

Scheuerl 251 verduidelik die suiwere geval deur van voorbeelde uit die regs wetenskap gebruik te maak.

Oënskynlik is elke afsonderlike diefstal, egbreuk of moord 'n suiwere geval, want geen twee diefstalle of moorde kan eners wees nie. Elkeen is eenmalig, duidelik, onmiskenbaar.

'n Onderwerp kan egter gelykertyd 'n eksemplaar van verskillende soorte ("Gattungen") wees. Word dit op die "geval" toegepas, wys dit op 'n tweede moontlike betekenis van die begrip "suiwerheid": 'n Geval kan "eenvoudig" of "meervoudig" ("gemischt") (gemeng) wees. So kan 'n oortreding tegelyk 'n enkele of meer motiewe hê. 'n Ander

249. Van Dyk, C.J., *op. cit.*, p. 176.

250. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 126.

251. Scheuerl, Hans, *Die exemplarische Lehre*, p. 58–63.



soortgelyke oortreding kan weer ander motiewe hê. Die geval kan dus as sodanig “elementar” of “ingewikkeld” wees en hoe minder komponente dit vermeng, hoe “suiwerder” sal dit wees. Dit kom dus daarop neer dat byvoorbeeld elke moord ’n onmiskenbare uitkoms vertoon, maar die somtotaal van die gevalle toon aan dat daar tog tussen moorde en moorde onderskei kan word.

Die “suiwerheid” wat hierby in baie gevalle op te merk is, moet nie met die “suiwerheid” van tipes verwar word nie. Die “eenvoudige” net soos die “komplekse” gevalle bly in die strenge sin van die woord eksemplare van klasse.

Die suiwere gevalle kan egter ook ’n derde betekenis hê, naamlik die van “tipiese”. ’n Huisvrou word op pad na ’n uitverkoop in ’n besige straat deur ’n onbekende van haar beursie beroof. As diefstal in hierdie geval sowel onmiskenbaar as eenvoudig en weliswaar onafhanklik daarvan of dit nou juis om die gedrang, om die uitverkoop of om die huisvrou gaan. Hierdie momente behoort nie tot die definisie van ’n misdaad nie, maar vir die situasie is dit tipies. Daarom kan die besondere geval al na gelang of die aksent meer op definieerbare onmiskenbaarheid en eenvoudigheid of op die tipiese trekke van die situasie lê, ter veraanskouliking van verskillende samehange dien. Dit kan didakties as paradigma verskeie dimensies oopsluit.

Waar ’n mens hom ook al studierend aan gevalle oriënteer, gaan dit om bepaalde komponente in ’n enkele geval uit te wys. Omdat daar veronderstel word dat ander gevalle uit dieselfde komponente opgebou is, kan ’n mens hom tot ’n analise van eksemplariese gevalle beperk.

Terwyl alles tot sover geneem betrekking het op die geval as eksemplaar van soorte gevalle, kan dit ook verskeie “tipiese” gevalle aandui: byvoorbeeld om krimineles uit te ken, om op watter aanskoulike momente in ’n konkrete situasie ag te gee, of dit kan ’n waarskuwende “exempel” vir huisvrouens wat hulle in ’n gedrang begewe wees.

Al na gelang van die didaktiese bedoeling kan ’n geval dus elemente, begrippe, metodes, beoordelingsbeginsels, beginselkonflikte of reëls beklemtoon. Sy paradigmatische funksie kan dit daarby al na gelang van omstandighede of meer as “onmiskenbare” (“eindeutiger”), “eenvoudiger” of as “tipiese” of miskien ook as besonders “twyfelagtige”, “komplekse” of “uitsonderlike” geval vervul. Die “suiwere” geval kan



dus, afhangele wat onder “suiwerheid” verstaan word, ’n verskeidenheid verteenwoordig: as “onmiskenbare” geval kan dit verteenwoordigend wees van definieerbare, verstaanbare prinsipes van ’n kategorie van gelyksoortige gevalle; as “eenvoudige” (“einfaches”) geval verteenwoordig dit die elementar-verskillende, maar uit dieselfde grondkomponente-gestruktureerde gevalle, en as “tipiese” geval ten slotte in variasies gelykvormige terugkerende situasie. 252

4.2.5 DIE KLASSIEKE GEVAL

Die begrip “klassieke” roep in die gedagtes ’n bepaalde en heel besondere tydvak in die mens se geskiedenis op. Dit is die tydvak van die groot Griekse en Romeinse wysgere, skrywers, denkers, kunstenaars en andere. Dit is ’n tydvak van besondere *kultuur-historiese waardes*. Wat 253 die kuns betref, het die Grieke sulke wonderlike meesterstukke van beeldhouwerk en argitektuur die lig laat sien dat hulle vir alle eeue as *modelle* gegeld het en vandag nog geld. Hulle kunsstandaarde en -vorme was die grondslag van alle latere kennis. Die beste letterkundige vorme en genres het hier hulle ontstaan. Hulle het ’n blywende gedagtestelsel ontwikkel. Hier al is die meeste fundamentele vraagstukke oor wêreld en lewe geformuleer, vraagstukke wat die denkers *vandag nog besig* hou. Baie van die moderne wis- en natuurkundige begrippe het by hulle hulle *oorsprong*, ens. Hierdie selfde parallel kan ten opsigte van die Romeine getref word, maar dit is voldoende om aan te toon dat baie eerste- en oerbeelde vir menslike navolging hulle ontstaan hier het.

Volgens Van Dyk 254 omvat die “klassieke” as didakties-pedagogiese begrip paradigmatische kultuurinhoude en kultuurvorme wat as van sentrale betekenis (vormingswaarde) vir menslike prestasie beskou kan word. Omdat die moontlikheid van prestasie so nou verwant is aan die regte ingesteldheid van die lerende persoon kan die begrip uitgebrei word tot die didakties-pedagogiese verskyningsvorm uit die verlede wat ook tegelyk dien as navolgingswaardig en waardevol. Die diep trefkrag van die fundamentele waarde en sin van die klassieke inhoud representeer

-
252. Scheuerl, Hans, *Die exemplarische Lehre*, p. 62. Sien ook: Scheuerl, Hans, *Orts- und Wesensbestimmung des Exemplarischen*, in Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. 55.
253. Coetzee, J. Chris, *Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde*, p.38.
254. Van Dyk, C.J., *op. cit.*, p. 180–181.



sodoende 'n *grondrigting* vir die innerlike handeling en gesindheid van die aangesproke persoon.

Om dan by die kind 'n bepaalde “waarde-houding” en “waarde-*rigting*” te ontsluit en werksaam te maak, moet daar in die didaktiese situasie na kultuurinhoude (wat ook inhoude uit die klassieke kan omvat, maar nie noodwendig die etiket van behorende tot die klassieke hoef te dra nie), gesoek word.

Die waarde van die klassieke inhoude lê daarin dat die algemene vir die kind aan 'n besondere individuele ontsluit en sigbaar word. Waar ²⁵⁵ hierdie ontsluiting van die algemene deur die leerlinge in die vorm van 'n besondere persoon uit die verlede ervaar word, sal dit die kind sterk aanspreek. Die kind gaan hom egter nie bloot naboots nie. Hy gaan deur die nawerking van die vormende invloed, gestalte aan 'n eie skepping gee. Die klassieke geval is dan nie bloot 'n model nie, maar 'n rigtinggewende en inspirerende voorbeeld.

Op die keper beskou toon die klassieke geval, volgens Van Dyk, 'n noue ooreenkoms met die suiwere geval met die verskil dat die klassieke geval altyd verwerklik word aan die hand van inhoude wat reeds in die verlede, as menslike prestasie, 'n waardeskatting verower het.

4.2.6 DIE PATROON EN MONSTER (“Muster”)

Wanneer die eksemplare, tipes of gevalle voortdurend eksemplaries met die oog op iets is wat in aansluiting daarby aangevul of voortgesit moet word, kan dit vir die aanvulling en voortsetting self die *patroon* waarvolgens dit moet geskied, voorsien. Dit stel dan 'n onmiskenbare en verpligte norm waaroor daar geen twyfel kan bestaan nie en eis dan die groots-moontlike gelyksoortigheid. ²⁵⁶

Van die begrip “patroon” is volgens Van der Stoep ²⁵⁷ slegs sprake wanneer die voorbeeld sonder enige wysiging van inhoud of

255. *Ibid.*, p. 182.

256. Scheuerl, Hans, *Orts- und Wesensbestimmung des Exemplarischen*, p. 56.

257. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 126.



vorm voortgesit word, byvoorbeeld wanneer gepraat word van die patroon vir gordynmateriaal wat sonder afwisseling herhaal kan word vir 'n hele rol, of 'n rokspatroon wat sonder afwisseling telkens dieselfde rok (rok met dieselfde snit) in aansyn roep. Die patroon eis dus die herhaling van 'n besondere spesifieke motief.

Die *monster* daarenteen is verteenwoordigend van 'n groot geheel of voltooide produk. Dit gee 'n presiese beeld van die groot geheel maar in 'n verkleinde vorm. Dit besit al die eienskappe van die geheel en is spesifiek uitgesonder om die geheel te demonstreer. Büthe²⁵⁸ sê dat die monster ("Muster" – Italiaans "monstra", van Latyn "monstrare", betekende "wys", "laatsien", "toon", "aantoon") eintlik die vertoonde ("voor-gewysde") voorbeeld is waarna op beroepsgebied andere (artikels) vervaardig, verkoop of gelewer word. Ooreenstemming, gelykheid en enersheid tussen die monster en wat moet volg, is 'n vereiste.

Omdat aan 'n monster die kwaliteit van die werklikheid getoets kan word, is die handeling van monstertrekking 'n bekende in feitlik alle vertakkinge van die eksakte wetenskappe. Dit wat die monstertrekking in die oog het en aan die hand van die monster self uitgewys kan word, moet as maatstaf vir toekomstige evalueringe geneem word.²⁵⁹ Dit gaan daarom makliker om 'n monstertrekking te maak van 'n saak waarvan die elemente groot homogeniteit vertoon. Die kenmerke of eienskappe soos verkry uit die monster kan net so oorgedra word na die groter werklikheid.

Waar die monster-begrip in die pedagogiese gesprekvoeringe ingevoer word, moet dit noodwendig die kenmerke van starheid en preutsheid behou en vertoon wat dan soms met normatiewiteit verwar kan word.²⁶⁰

4.2.7 DIE MODEL ("MODELL")

Groter aan vryheid en ryker aan speelruimte is die modus van voorbeeld by die model.²⁶¹ Dit kan bewustelik verander en verbeter word. Dit is beskikbaar en nie finaal vasgelê nie.

-
258. Büthe, Wilhelm, *Das exemplarische Verfahren*, in Gerner, Bertold, *op. cit.*, p. 79.
259. Van Dyk, C.J., *op. cit.*, p. 184.
260. *Ibid.*, p. 185.
261. Scheuerl, Hans, *Orts- und Wesensbestimmung des Exemplarischen*, p. 56.



Duideliker as by die monster blyk dit dat 'n samehang bloot om "voorwysingsonthalwe" afgesonder is. Alle voortsetting, aanvulling en herhaling kan op grond van vergelyking met die afgesonderde voorbeeld sinvol voltrek word. 'n Letterlike, starre oordraging van die hele model is nie nodig nie.

Van der Stoep ²⁶² onderskei tussen twee soorte modelle:- Eerstens 'n model wat dien as eerste beeld van 'n saak, byvoorbeeld 'n argitekmodel. Dit is nog nie 'n voltooide saak nie, maar slegs 'n voorstadium, 'n voorbeeld van wat moet word. Dit is 'n ontwerp en is in die opsig onderhewig aan verandering en verbetering. Dit bevat dus nie soos die monster onomstootlike norme nie. 'n Mens kan die model ook aanwend om uiteindelik geldige antwoorde vir 'n toekomstige werklikheid wat nog moet word, af te lees.

Tweedens kan 'n model ook die doel dien om 'n onvoorstelbare groot of klein werklikheid af te beeld vir die begrip soos in die geval van 'n planetarium, 'n aardbol of 'n atoommodel.

Van Dyk ²⁶³ onderskei tussen die monster as 'n eksemplaar (uitsnit) van die werklikheid en die model as 'n aanskoulik-konkrete voorstelling van die werklikheid. Volgens hom is die model-vergestalting van onskatbare waarde vir beter wêreldbeheersing en oriëntering.

4.2.8 DIE GELYKENIS ("GLEICHNES")

Die groot omvang en betekenis van die gelykenis is moeilik om in sy volle geesteskrag te begryp. Ook hier is weliswaar soos by die model en monster eerstens 'n basis van vergelyking gegee wat waargeneem, begryp en beskree kan word, maar andersyds is daar ook 'n onsigbare, moeilik te begrepe sy. ²⁶⁴ Die gelykenis het gevolglik 'n wye spanwydte. ²⁶⁵

262. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 126.

263. Van Dyk, C.J., *op. cit.*, p. 183-185.

264. Scheuerl, Hans, *Orts- und Wesensbestimmung des Exemplarischen*, p. 56.

265. Scheuerl, Hans, *Die exemplarische Lehre*, p. 67.



Hy wat daarna strewe om 'n monster te verwerklik, weet hoe alles daar moet uitsien. Die afstand tussen die voor- en nabeeld is bepaalbaar. Hy wat 'n model namaak, is meester van die situasie, maar hy wat 'n gelykenis verstaan, het geen sekerheid ten opsigte van sy kennis nie, maar glo en vermoed dit slegs. Die afstand tussen die die simbool en die betekenis is rasioneel onmeetlik. Die spanwydte tussen die alledaagse wat tot gelykenis word en die diepte wat daaruit voortvloei, is vir die gewone verstand onoorbrugbaar.

Twee sfere wat deur 'n afgrond van mekaar geskei is, word in die gelykenis saamgebind. So iets is slegs in die gelykenis moontlik. Daarom kan alles nie rasioneel beskrywe word nie. Die een skakel van die gelykenis reik tot in die oneindige en alles wat na die onbepaalde wys het 'n simboliese karakter en is moeilik empiries te begryp.

4.2.9 “PARS PRO TOTO”

Alle vorme van didaktiese verteenwoordiging, van die eksemplaar af tot by die gelykenis, het dit in gemeen dat in die leergang 'n enkele geval 'n hele gebied, 'n deel 'n geheel verteenwoordig. Potensieel behoort weliswaar die hele gebied ontsluit te word, maar aktueel moet die leerkrag en die leerling met 'n gedeelte genoeg neem. Dit is hierdie beginsel van “pars pro toto” wat ten grondslag van eksemplariese onderlig en leer lê.

Scheuerl 266 wys dat “pars” en “toto” afhangende van die verskeidenheid vorme van verteenwoordiging, in verskillende verhoudinge tot mekaar staan. Die begrip is dus dubbelsinnig en dit hang in elke besondere geval af wat onder “totum” verstaan moet word.

In die een geval kan met “pars” 'n eenheid en met “totum” 'n reeks, 'n somtotaal of 'n gebied bedoel word. Die deel verteenwoordig hier die geheel in soverre dit dieselfde kenmerke as al die orige dele dra. Hier is “pars” dus een (“Einzelstück”) van 'n reeks.

266. Scheuerl, Hans, *Die exemplarische Lehre*, p. 69.



Die verhouding tussen die deel en die geheel is egter nie altyd so eenvoudig dat 'n blote voortsetting van die deel voldoende is nie. As 'n tipe byvoorbeeld as 'n "suiwere" of "ideale" vorm opgebou moet word uit die mindere of meerdere onsuivere trekke van 'n groot groep individuele gevalle in onderlinge aanvulling en korrigering, is die geheel ("Ganze") wesenlik anders as die totaal. Die resultaat so verkry, is 'n gestalt-geheel wat terugwerkend op alle gestalt-dele is. Hier is "pars" dus nie een van 'n reeks nie, maar produk van aanvulling en korrigering wat telkens met elke verdere gebeure verder gewysig kan word.

'n Derde vorm van aanvulling van die paradigmatische of eksemplariese aanpak gaan om die eenvoudige geval as model vir 'n kompleksere werkgeheel ("Wirk-Ganzes"). Die elemente of komponente asook die beginsels van die geheel kan aan die hand van 'n model in die groots moontlike suiwerheid bestudeer word. Omdat dit nie letterlik so eenvoudig is nie, beteken dit dat die leerling voorsien moet word van 'n sisteem van moontlike elemente en beginsels. Die eksemplariese onderrig moet hom dus in besit van die kategorieë stel waarmee hy ook "onsuivere" gevalle tot hulle elemente kan terugvoer en dit vir homself deursigter kan opbou. Dit gaan dus hier om 'n elementar-skema.

Nog verdere vorme van "pars pro toto" kan aangedui word. Weliswaar kan "pars" ook 'n "fragment" of 'n "episode" wees, maar in alle gevalle 'n sodanige gedeelte dat dit op 'n bepaalde wyse weer 'n geheel behels.

Scheuerl²⁶⁷ wys daarop dat "pars pro toto" slegs een aspek is. 'n Mens kan net sowel van "totum pro toto" praat, omdat naas die aanvulling daar ook 'n eis van oordraging van die een op die ander, hetsy dit van die kleinere na die grotere of van die grotere na die kleinere samehang is. Ook "totum pro partibus" kan op eksemplariese wyse verder gevoer word omdat 'n begrip van 'n geheel soms eers die begryping van 'n gedeelte ontsluit.

267. Scheuerl, Hans, *Die exemplarische Lehre*, p. 73.



4.2.10 DIE ANALOGIE

Omdat die geesteswêreld nie genoegsaam deur slegs blote aanvulling in die sin van voortsetting en herhaling verruim kan word nie, is 'n vorm soos die analogie ook nodig. 'n Sprong moet in die nuwe gewaag word. Die analogie dien as 'n soort oordragingsbeginsel. 268 Vir navor-sing en vorming is dit 'n belangrike heuristiese beginsel.

4.2.11 DIE VOORBEELD (“BEISPIEL”)

Die voorbeeld is miskien die bekenste en eenvoudigste vorm van eksemplariëse vergelyking en aanvulling. Basies is die voorbeeld 'n gelykenis (“Gleichnis”) waarby “gelyk” (“gleich”) van dieselfde vorm of fatsoen en gesteldheid, van dieselfde waarde beteken. 269

Ook by die voorbeeld is gelykheid of identiteit tussen die voorbeeld en 'n ander iets voorhande.

Sover dan enkele van die nuances van verteenwoordigingswyses van die eksemplariëse. Volgens Stenzel 270 lê in hulle 'n gemeenskaplike prinsiep ten grondslag, naamlik dat die een nie hoër as die ander aangeslaan moet word nie, maar dat almal gelykwaardig is. Wat hulle wel van mekaar onderskei, is die verskillende rigtinge waarin hulle wys.

Dat die eksemplariëse grondvorm in sy breë 'n besondere didaktiese grondvorm is, is ongetwyfeld waar. Dit is groot in omvang en ryk aan inhoud en skakering. Sprekende bewyse hiervan is die feit dat verskeie outeure oor die onderwerp steeds die klem op 'n ander aspek daarvan laat val.

'n Volledige uiteensetting van hierdie aspekte is haas onmoontlik. Daar kon in 'n studie soos hierdie slegs op enkele gewys word en diegene wat 'n diepergaande kennismaking daarvan verlang se aandag op die lang lys van beskikbare literatuur gevestig word.

268. Scheuerl, Hans, *Orts- und Wesensbestimmung des Exemplarischen*, p. 57.

269. Büthe, Wilhelm, *Das exemplarische Verfahren*, in Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. 79.

270. Stenzel, Arnold, *Stufen des Exemplarischen*, in Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. 61.