



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 EKSEMPLEERIESE 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 EKSEMPLEERIESE?	19
1.4 DIE (LEERSTOF-) PROBLEEM: TE VEEL LEERSTOF	23
1.5 DIE EKSEMPLEERIESE AS OPLOSSING VIR DIE PROBLEEM VAN LEERSTOFVOLHEID	34
1.6 PROBLEEMSTELLING	37

HOOFSTUK 2

DIE EKSEMPLEERIESE 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 SYNWSYSES 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- vorme	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 EKSEMPLERIESE IN DIE VERSTELDE WERKLIKHEID: ENKELE “EKSEMPLERIESE” WERKWYSES EN VERWANTE BEGRIPE	85
4.1 ENKELE EKSEMPLERIESE WERKWYSES	88
4.1.1 Die paradigma en paradigmatische werkwyse	91
4.1.2 Die beginsel van “eilandvorming” (“Inselbildung”)	94
4.1.3 Die eksemplariese werkwyse	94
4.2 SAMEVATTING: VORME VAN EKSEMPLERIESE VERTEENWOORDIGING – EKSEMPLERIESE NUANCES	104
4.2.1 Die paradigma	105
4.2.2 Eksemplaar en eksempe (“Exempel”)	106
4.2.3 Die tipe of tipiese geval	108
4.2.4 Die suiwere 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 EKSEMPLERIES-INHOUDELIKE – KEUSE, ORDENING EN METODOLOGIE BY ’N EKSEMPLERIESE WERKWYSE	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 *grond-vorme 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.



HOOFSTUK 1

DIE EKSEMPLARIËSE IN DIE DIDAKTIEK

1.1 DIE BEGRONDING VAN DIE DIDAKTIESE HANDELING

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

7. *Ibid.*, p. 18.

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



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

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

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

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

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

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

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

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

11. *Ibid.*, p. 99.



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

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

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

Ook Jos Aarts ¹⁴ knoop die "onderwys" by die spontane wording van die kind aan. "Alle onderwysen,*

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

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

12. *Ibid.*, p. 152.

13. *Ibid.*, p. 153.

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

21. *Ibid.*, p. 9.

22. *Ibid.*, p. 9.



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

1.2 UITSONDERING VAN DIE DIDAKTIESE GRONDVORME

1.2.1 DIE DIDAKTIESE

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

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

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

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



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

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

1.2.2 DIE INHOUDELIKE EN VORMLIKE IN DIE DIDAKTIESE GEBEURE

1.2.2.1 DIE INHOUDELIKE

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

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

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

25. *Ibid.*, p. 91–93.



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

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

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

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

1.2.2.2 DIE VORMLIKE

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

26. *Ibid.*, p. 93.



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

Van der Stoep ²⁷ stel dit soos volg:

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

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

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

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

27. *Ibid.*, p. 94.

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



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

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

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

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

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

29. *Ibid.*, p. 28.

30. *Ibid.*, p. 31.



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

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

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

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

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

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

31. *Ibid.*, p. 32.

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

33. *Ibid.*, p. 101.



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

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

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

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

34. *Ibid.*, p. 102.



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

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

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

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

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

35. *Ibid.*, p. 103.

36. *Ibid.*, p. 103–105.



1.3 VANWAAR DIE EKSEMPLARIESE?

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

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

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

Die ontstaan van die gedagte kan teruggevoer word na die betekenisvolle vooruitgang op die gebied van die pedagogiek in Duitsland sedert 1945.³⁷ By watter persoon die gedagte eerste ontstaan het, is moeilik om te sê. Dit is klaarblyklik van verskillende oorsprong en verskeie didaktici mag moontlik aanspraak maak dat hulle daarvoor verantwoordelik was of aandeel in die ontstaan gehad het.³⁸ Dit word algemeen aanvaar dat dit die fisikus en didaktikus Martin Wagenschein was wat, deur sy intensiewe arbeid en lewenslange bemoeienis om vernuwing van die wiskundige en natuurkundige onderrig, die idee in sy mees pregnante vorm in die praktyk gebring en ontwikkel het. By hom kristaliseer naamlik die idee en begrip van die “eksemplariese”. Saam met Wagenschein noem Siewerth³⁹ die name van Herman Heimpels, Hans Scheuerl en Josef Derbolav as persone wat die eksemplariese leer in die middelpunt van die didaktiese diskussie geruk het.

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



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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

Tot so ver die besluit.

Die kruks van die saak was dat die Duitse didaktici in die eerste plek die stryd aansê teen die leerstofvolheid en kennisoorbeladenheid in die onderwys. Terselfdertyd word die "eksemplariese" (hoewel die woord nie gebruik is nie), as oplossing vir die probleem aangedui, naamlik in dié woorde dat die oorspronklike fenomene van die geestes- of verstandswêreld aan die hand van *enkele onderwerpe* wat die leerling wel kan begryp, sigbaar gemaak moet word of volgens Heimpel⁴² *dat in die enkele of afgesonderde die algemene vervat en te vinde is.*

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

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



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

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

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

Verskeie vrae duik vervolgens op, onder andere:

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

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

1.4 DIE (LEERSTOF-)PROBLEEM: TE VEEL LEERSTOF

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

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

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



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

Hierdie oorbeladenheid van die leerplanne het die bevattingsvermoë van die leerling ook reeds lank al oorskry. Die skool kom in die gevaar om sy oorspronklike betekenis te verloor, om vervreemd daarvan te raak. Dit word al minder kultuurburge en al meer kennisfabrieke. Leerstof word oorsigtelik en oppervlakkig behandel sonder dat deurgedring word na die wesenlike vormende waarde daarvan. Volgens Scheuerl⁴⁵ het 'n dilemma ontstaan: Die groot mengsel van aktueel-noodwendige oriënteringswete en die dwang na vakdeskundigheid ("Fachkönnerschaft") in heterogene dissiplines het die vormingswese in 'n uitweglose situasie laat beland. Wat weer nodig is, is 'n soeke na die wesenlike.

Newe⁴⁶ sê dat die skool as gevolg van die oorfloed aan leerstof en strenge vakgerigtheid deur die gevaar van 'n pedagogiese verstikkingsdood bedreig word.

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

55. *Ibid.*, p. 196.

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

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

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

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



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

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

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

Prins sluit met:

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

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

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



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

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

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

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

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



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

1.5 DIE EKSEMPLARIESE AS OPLOSSING VIR DIE PROBLEEM VAN LEERSTOFVOLHEID

Te Tübingen het dit gegaan om 'n oplossing te vind vir die probleem van leerstofvolheid en al die nadele wat dit inhou. Derbolav⁶² gee die doel aan as *oorwinning(oorkoming) van die blindelinge vakgespesialiseerdheid, kortliks 'n herstelling van die vormingsfunksie van die sekondêre skool- en universiteitswese. Daar was 'n geroep na radikale leerstofbeperking in diens van ware verdieping.

'n Moontlike oplossing is gesien om aan die hand van enkele voorbeelde en in beperkte maat 'n gees van wetenskaplikheid te ontvou en ware navorsingswerk te doen.^{63*}

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

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

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

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

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



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

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

Van der Stoep ⁶⁴ som eksemplariese onderrig soos volg op:

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

1.6 PROBLEEMSTELLING

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

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

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



HOOFSTUK 2

DIE EKSEMPLERIESE AS LEWENS- EN DIDAKTIESE GRONDVORM

2.1 LEER AS LEWENSVORM

In paragraaf 1.1 is na die begroning van die didaktiese handeling gesoek.

Daar is aangedui dat as dit op wetenskaplikheid wil aanspraak maak en op blywende sukses in die praktyk wil boog, dit sy begroning moet vind in *die spontane leefwêreld en antropologie van die kind*.

As die leersverskynsel by die kind (met inagneming en erkenning van die Godgewendheid van alle skepping, voortbestaan en voleinding, ja, ook met die moontlikheid om te kan en te wil leer), fenomenologies deurskou word, toon dit onteenseglik dat dit 'n *antropologiese verskynsel as oerverskynsel is*, wat met kindwees onties gegee is. 68

Dit is Langeveld 69 wat dan ook sê dat *die vormprinsipe in die kind self geleë is* en wel in sy verlange en strewe om self iemand te wil wees.

Sonnekus 70 wys daarop dat ten einde self iemand te word, dit as opgawe vir elke kind geld dat hy hom intensioneel op die omringende wêreld rig. Hierdie intensionele gerigtheid van die kind op die omringende wêreld spits hom gedurig af op sy *bepaalde leeraktiwiteite* sodat 'n kind wat self iemand wil word ook 'n *kind veronderstel wat self wil leer* – met behulp van of onder begeleiding van die volwassene. 71

-
68. Sonnekus, M.C.H., *Die leewêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 2; Sien ook: Guyer, W., *Wie wir lernen*, p. 21, e.v.
Hillebrand, M.J., *Psychologie des Lernens und Lehrens*, p. 14, e.v.
69. Langeveld, M.J., *op. cit.*, p. 30, 101, 105–107.
70. Sonnekus, M.C.H., “Die leersverskynsel by die kind: probleemstelling in antropologies-pedagogiese perspektief”.
71. Sien ook: Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 47–48; Van Niekerk, P.A., *Aandagsfluktuasie as verskynsel by die onderaktualisering van intensionaliteit met spesiale verwysing na die agterlike kind*, p. 52, e.v.



Volgens Langeveld ⁷² onderneem die kind in sy gerigtheid op die wêreld gedurig en voortdurend ontdekkingsstogte. Hy eksploreer en ontgin sy omringende wêreld en verbreed altyddeur sy visie in sy steeds groter-wordende omwêreld.

Na sy wese beskou Sonnekus ⁷³ dié op leer *gerigte intensie* en die gevolglike leerhandelswyse as konstituering of stigting van nuwe werklikhede deur die kind. Die totaal van die leeraktiwiteite in die kind *se lewe is sinvol* omdat dit voortkom uit *die kind se lewensgesitueerdheid*, en in besonder ook uit die pedagogiese situasie. Weens die feit van die lewensgesitueerdheid is 'n kind in sy leeraktiwiteite gedurig besig om 'n wêreld van betekenis, dit wil sê 'n leefwêreld vir hom te bou. Derhalwe is die leer ook eksistensiële aangeleentheid, aangeleentheid van "Dasein", dit wil sê, aangeleentheid van in die wêreld wees en op 'n eie, unieke en intensionele wyse aan die eie lewensgang rigting gee. Die bemoeienis van 'n volwassene in hierdie opsig is sinvol omdat 'n kind oopstaan na die toekoms toe, sodat die onderwys, 'n ingrypende vormende invloed op sy lewensvoltagekking kan uitoefen.

Met reg kan dus beweer word dat *leer 'n oerverskynsel* by die mens is. *Dit is 'n wyse van syn, 'n wyse van menswees*, ⁷⁴ 'n *primêre lewensvorm*, 'n egte kinderlike lewensvorm. ⁷⁵ Tereg kan gevolglik ook beweer word dat indien dit anders was, opvoeding nie moontlik sou wees nie. Indien dit weerspreekbaar sou wees, sou enige bemoeienis met die kind 'n vermorsing van tyd, krag en energie wees.

Van der Stoep ⁷⁶ som Sonnekus se siening soos volg op:

- a) Die leerhandeling vind die oergrond vir sy openbaringswyse in verskillende maniere van menswees, dog primêr in dié besondere lewenshouding dat 'n kind iemand is wat self iemand wil wees.

72. Langeveld, M.J., *Ontwikkelingspsychologie*, p. 44.

73. Sonnekus, M.C.H., "Die leerverskynsel by die kind: probleemstelling in antropologies-pedagogiese perspektief".

74. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 47.

75. Bijl, J., *op. cit.*, p. 80.

76. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 48.



- b) Die leersverskynsel manifesteer hom in die intensionaliteit van die kind enersyds maar andersyds ook in sy openheid, dit wil sê, die lewenswerklikheid self rig 'n appèl, 'n oproep aan 'n kind wat noodwendig daarop moet antwoord.
- c) Om te leer beteken wesentlik ook om te eksisteer, dit wil sê om uit jouself te tree en 'n bepaalde afstand ten opsigte van jou eie bemoeienis met die werklikheid daar te stel. Derhalwe is die leerhandeling ook aangeleentheid van verowering.
- d) Die leerhandeling in die lewe van 'n kind is aangeleentheid van toekomsmaak. Die “self iemand wil word” kan nie gedy sonder die “self wil leer” nie.

Sonnekus ⁷⁷ stel dit dan ook dat leer geen suiwer kognitiewe of bewussynsaangeleentheid is nie. Die leerverskynsel openbaar hom as 'n gedifferensieerde totaliteit in die kind se uitgaan op wêreld en lewe, 'n totaliteit met komponente wat onderskeidend maar nie skeidend is nie, naamlik:

- a) leer as 'n liggaamlike wyse van menswees,
- b) leer as 'n affektiewe (patiese) wyse van menswees,
- c) leer as 'n kognitiewe (bewussynsmatige) wyse van menswees.

Hierdie insig in die begroning van die leerverskynsel is vir die didaktikus in sy onderwyshandeling van die allergrootste belang. Van der Stoep ⁷⁸ sê:

“Sonder die noukeurigste kennisname van die wyse waarop die spontane leerhandeling hom in die spontane leefwêreld openbaar, kan die didaktikus weinig hoop koester dat hy eventueel werklik by leerkatégorieë sal uitkom wat vir die ontwerp van die didaktiese situasies eniger mate beduidend kan wees.”

-
- 77. Sonnekus, M.C.H., “Die leerverskynsel by die kind: probleemstelling in antropologies-pedagogiese perspektief”.
 - 78. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 50.



Terselfdertyd moet egter gedurig in gedagte gehou word dat die leerverskynsels, die spontane leerintensie en die leerhandeling by die kind, nooit geïsoleerd gedink moet word van sy korrelaat, die onderrigverskynsel en onderrigintensie by die volwassene nie, want in sy in-die-wêreld-wees is die kind nie net in 'n wêreld van mee-lerende kinders nie, maar ook tussen en met volwassenes van wie hy voor alles vir sy bestaan en voortbestaan, vir sy sorg en leiding, afhanklik is.

Ook die onderrighandeling is oer, ook dit is 'n spontane lewensvorm van menswees.

Van leer sonder hulp om te leer, van steunsoeking sonder steun-gewing, is daar in die onderwys en opvoeding geen sprake nie, want om in die ware sin van die woord self iemand te kan word, moet die kind hom noodwendig wend tot die volwassene as gewordene om hom hulp en steun te verleen. 79

Vervolgens geld die vraag: Hoe handel 'n lerende kind in die spontane lewensituasie sodat die volwassene met oortuiging kan sê dat so 'n kind op een of ander wyse iets leer? Dus: Hoe uiter die leerintensie hom by die kind? Watter uitingsvorme van die presterende bewussyn is bespeurbaar, dit wil sê, kan leerwyses duidelik onderskei word?

Vooraf dien eers aandag gegee te word aan die kinderlike synswyses, want terwyl leer hom as primêre eksistensiële wyse van syn, as beleweniswyse van die presterende bewussyn in die onmiddellike klimaat van die leefwêreld openbaar, ontstaan die vraag na die verskillende wyses van syn waarin die leerhandeling tot vergestaltung kom.

Die uitgangspunt is en bly dat die kind se beleweniswêreld as grondslag vir die leerverskynsel geneem word. Daarom moet die kind steeds getemoet getree word in sy kinderlike gesitueerdheid.

79. Vergelyk: Buck, G., *Lernen und Erfahrung*, p. 7, e.v.
Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 51.
Oberholzer, C.K., *op. cit.*, p. 9, e.v.



42

2.2 PRIMÊRE LEWENSVORME OFTEWEL KINDERLIKE SYNSWYSES IN DIE BELEWENISWêRELD VAN DIE KIND

Beide Sonnekus ⁸⁰ en Van der Stoep ⁸¹ lê in verband met kinderlike sinswyses besonder klem op twee verbandhoudende en bepalende faktore, naamlik *intensionaliteit* en *singewing*, wat eers vooraf aandag moet geniet.

Van der Stoep ⁸² wys daarop dat vir sover leer aangeleentheid van intensionaliteit is, beteken dit dat leer 'n wyse van eksistensie is op grond waarvan die mens bewus word van die dinge wat hom omring. Die op leer ingestelde persoon word bewus van 'n werklikheid wat hy tot op daardie bepaalde stadium nog nie essensieel deurvors het nie. As *intensionele* handeling is die leer dan aangeleentheid wat bekend staan as bewussyn of bewus wees van iets. Bewus-wees is 'n komplekse sinswyse waarby die persoon in sy totaliteit, dit wil sê intellektueel, affektief en somaties teenwoordig is.

In dié mate wat die mens *bewus* word van die werklikheid, *rig* hy hom *intensioneel* op die werklikheid om dit te leer en te beheers.

Die *intensionaliteit* as wese van die bewussyn, is gerig op en word bepaal deur die *sin* wat 'n *bepaalde struktuur openbaar*.

Die bewussyn *soek* spontaan *na die sin* van 'n voorhande saak en die intensionaliteit sal bepaal word deur die *sin* wat dit vir die bewussyn het.

Sonnekus ⁸³ tref op sy beurt by intensionaliteit 'n onderskeid tussen *aktintensionaliteit* en *fungerende intensionaliteit*.

-
80. Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 17–24.
81. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 51–54.
82. *Ibid.*, p. 52.
83. Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 18.



Hy sê dat alle menslike handeling volgens Husserl intensionele handeling is en in direkte verband staan met die noue verbondenheid van mens en wêreld. Volgens Langeveld ⁸⁴ is handeling dan ook 'n uitmonding van die spontaneïteit en aldus van die inisiatief wat met mens-wees gegee is, dit wil sê eksistensie.

Handeling hier beteken geen refleksiewe handeling nie, maar handeling as antwoord op 'n appèl deur die wêreld gerig aan die kind.

Dit is in verband met die diepere wese en veral sin en betekenis van die intensionele handeling dat denkers soos Husserl, Merleau-Ponty en Heidegger ⁸⁵ 'n onderskeiding tref tussen handeling as aktintensionaliteit en handeling as fungerende intensionaliteit.

Die aktintensionaliteit as handeling spruit voort uit die menslike bewussyn wat self intensioneel is, dit wil sê altyd op iets gerig is.

Met die fungerende intensionaliteit word 'n sinsbetrekking bedoel. Dit is in hierdie sin dat intensionaliteit 'n akt of *handeling van singewing en betekenisinlegging het*.

Sonnekus ⁸⁶ sê: "*Die fungerende intensionele handeling is dus 'n singewende handeling* en die handeling kry hierdeur nie slegs 'n kenende betekenis nie, maar wesenlik sins- en sinsbetekenis. Dit volg hieruit dat die handeling aldus modus van die Da-sein is."

In sy handeling is die kind daar-teenwoordig en bewoon hy die wêreld en stig hy vir hom 'n nuwe betekeniswêreld. Daarom is handeling in sy wese eksistensie.

Singewing is van die uiterste belang, want die sin van 'n bepaalde werklikheidsstruktuur is die inspirasie van die intensionaliteit wat die han-

84. Langeveld, M.J., aangehaal deur Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 18.

85. Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 18.

86. *Ibid.*, p. 19.



delinge van die bewussyn sterk of flou op die voorgrond sal stel. ⁸⁷ “Buite die singewing om het die werklikheid vir die konstituerende of stigterende bewussyn eintlik weinig betekenis.” Daarom sê Van der Stoep dat na dié mate wat die intensionele bewussyn die sin van ’n bepaalde werklikheidsstruktuur kan ontdek en orden, ken hy ook betekenis daaraan toe. In hierdie besondere opsig word sin en betekenis dan vir die didaktikus identiese begrippe.

Singewing in die lewe van die kind is vir hom wesenlik ’n bewuste strewe tot sinsvervulling van sy eie betrokkenheid tot dit wat hom omring. Ontdek die intensionale bewussyn die sin van die appèl tot hom, bou hy al lerende ’n individuele of eie lewenstyl op.

Van der Stoep ⁸⁸ meld verder dat singewing *implisiet* of *eksplisiet* kan wees.

Met *implisiet* word bedoel dat die sin in die saak self geleë is en word dit deur die presterende bewussyn veronderstel wanneer hy intensioneel op die saak uitgaan. *Eksplisiet* is die sin wat die lerende persoon self aan die saak toeken na aanleiding van die ordening en betekening waartoe die presterende bewussyn reeds oorgegaan het. Dit is duidelik dat die werklikheid en die sin daarvan nou verbonde is met die belewing daarvan. In sy lerende aktiwiteite belewe en verinnerlik hy die sin van die situasie reekse en hierdie belewenis bepaal weer sy houding, vertolking en beheersing van toekomstige situasies.

Die kind gaan dus gaandeweg daartoe oor om ’n eie betekeniswêreld vir hom daar te stel.

Op hierdie wyse ⁸⁹ slaan singewing dan eintlik ’n brug tussen die lewensinhoudes waarop die kind uitgaan en die *lewensvorm of lewensstyl wat hy eventueel openbaar*. Van der Stoep stel dan die vraag of die

87. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 53.

88. *Ibid.*, p. 54.

89. *Ibid.*, p. 54.



mens in die leefwêreld van 'n kind *nie bepaalde oer-, primêre lewensvorme aantref wat spontane uitingsvorme van die leerintensie as sodanig is nie?*

Ook Sonnekus ⁹⁰ stel die vraag, Hy wys op die dieper betekenis van die fungerende intensionaliteit-as-singewing, waar singewing 'n eg personale, subjektiewe betekenis dra. Dit beteken dat die subjek in sy intensionele uitgaan op die dinge in sy leefwêreld, hierdie dinge op 'n eie individuele, eg personale wyse *belewe* en dus gevolglik sodanig *daaraan betekenis gee*.

Menslike “ervaringe” in sy suiwere betekenis beteken dus personale belewenisse. Elke individu gee 'n eie subjektiewe betekenis aan sy “ervaring”. Dit is en bly 'n eie individuele eenmalige belewenis.

Sonnekus ⁹¹ sê dat met kinderervaring uit fenomenologiese oogpunt bedoel word oorspronklike oerervaring as voorwetenskaplike ervaring in die leefwêreld van die kind. Juis vanweë die *belewing* deur die kind van sy oorspronklike ervaringe, stig hy vir homself 'n ge-intensionaliseerde leefwêreld, synde 'n met-sin-beklede leefwêreld of *betekeniswêreld*.

Die vraag is nou: *Wat is die wese van die belewinge?* Op welke wyses kom hy tot singewing aan sy leefwêreld, nou gesien as beleweniswêreld? Hoe handel die lerende kind in die spontane lewensituasie dat met oortuiging gesê kan word dat hy op een of ander wyse iets leer?

Alhoewel sekere synswyses aangestip kan word, moet vooraf gestel word dat leer nie gereduseer kan word tot slegs 'n “proses” van die intellektuele bewussyn nie. Die mens belewe sy wêreld in en met sy totaliteit van mens-wees. Daarom sal hierdie totaliteit hom ook in die uitingsvorme van sy leerintensie moet openbaar.

90. Sonnekus, M.C.H., *Die leewêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 21.

91. *Ibid.*, p. 25.

Sien ook: Van Niekerk, P.A., *op. cit.*, p. 75 e.v.



2.2.1 SINTUIGLIKE BELEWINGE AS KINDERLIKE SYNWSYSE

Die kind belewe sy wêreld en leer sy wêreld ken deur sy sintuie. Dit bly 'n feit dat sintuiglike belewinge van die mees oorspronklike belewinge in die wêreld van die pasgebore kind is. ⁹²

Sonnekus behandel aan die hand van Bollinger elkeen van hierdie sintuiglike belewinge afsonderlik.

2.2.1.1 SKOU (SIEN).

Hy wys daarop dat aanskouing (sien) by die mens geen blote sien van dinge is nie. Aanskouing is patiese deelname wat voer tot gnostiese sinbelewing. Sien (kyk) of aanskou beteken 'n aktiewe uitgaan tot die wêreld. Skouend is hy besig om die wêreld te eksploreer. ⁹³

2.2.1.2 HOOR

Hoor is een van die belangrikste kinderlike synswyse. Dit staan in nou verband met memorisering as synswyse. ⁹⁴ Daar is ook 'n noue verband tussen hoor en taalverwerwing. In dié verband dien daarop gelet te word dat as die gehoor gerem is, die taal en gevolglik die affektiewe wording gerem sal wees.

2.2.1.3 RUIK EN SMAAK

Dit is hoofsaaklik lyflik-patiese wyses van singewing.

2.2.1.4 TAS, GRYP, REIK EN WYS

Ook dit is eg-kinderlike wyses van belewing. Bollinger ⁹⁵ wys op die betekenis van tas en gryp as kinderlike synswyses waarlangs die

92. Sonnekus, M.C.H., *op. cit.*, p. 25.

93. *Ibid.*, p. 25.

Vergelyk ook: Van der Merwe, A.A., *Aanskou as wyse van intensionaliteits-aktualisering in die beleweniswêreld van die kind*, p. 143.

94. Sonnekus, M.C.H., *Die leewêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 27.

95. Bollinger, H., *Das Werden der Person*, p. 23–24.



nabyheid van die wêreld belewe word. Die kinderlike greep word gesien as 'n menslike wyse van syn, van intensioneel bepaalde toe-eiening van die wêreld. Dit is 'n konstituering of stigting van die wêreld as eie-wêreld. Reik en wys word gesien as synswyse wat hoewel dit spruit uit die patiese, heenwys na die gnostiese, na distansie, na die toekoms.

2.2.2 NADOEN AS KINDERLIKE SYNWSYSE

Volgens Sonnekus ⁹⁶ is nabootsing of nadoen 'n intensioneel bepaalde vorm van identifikasie of vereenselwiging met die tegemoet-tredende wêreld van die syndes. Dit beteken 'n beleving as synswyse, gerig op die eie-maak, die vereniging van kind en wêreld.

Nabootsing hou 'n kinderlike antwoord in, as gehoorsaming aan die appèl wat hom vanuit sy Umwelt tegemoet tree. ⁹⁷ Dit is dus 'n wyse van dialoogvoering met sy omringende wêreld.

Dit is seker een van die belangrikste synswyses van die kind. Via sy sintuiglike waarnemings kom hy deur nabootsing tot groter beheersing van sy werklikheid. Min aspekte van die wêreld en van veral die lewe van die volwassene ontsnap sy nabootsing. In baie opsigte is sy nabootsings 'n poging om op praktiese en sinvolle wyse dit toe te pas wat hy in alledaagse lewensituasies by sy ouers en by ander volwassenes gesien en geleer het. ⁹⁸ Daarom is, volgens Van der Stoep, ⁹⁹ nabootsing in vele opsigte skeppend en presterend van karakter.

2.2.3 SPEL AS KINDERLIKE SYNWSYSE

Volgens Sonnekus ¹⁰⁰ is Vermeer die eerste persoon wat kinderspel fenomenologies ontleed het. Vermeer ¹⁰¹ dui onder andere aan dat spel eksplorasiemedium, maar veral belevingsmedium tussen kind en wêreld is.

96. Sonnekus, M.C.H., *Ibid.*, p. 29.

97. *Ibid.*, p. 30.

98. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 58.

99. *Ibid.*, p. 58.

100. Sonnekus, M.C.H., *Die lewewêreld van die kind as belewenis-wêreld*, p. 30.

101. Vermeer, E.A.A., *Spel en spelpedaagogske probleme*, Hoofstukke 2–5.



Sonnekus 102 kom na verdere ontleding tot die besluit dat spel 'n sinswysse van die kinderlike openheid is waardeur die kind hom in sy spelbelewings op die wêreld rig.

Vir Bollinger 103 is spel verwerwing van toekomstige moontlikheid. Alle toekomsmoontlikhede word in spel uitprobeer en daarom kan die betekenis van spel vir die wording van die kind nie te hoog ge-ag word nie.

2.2.4 PRAAT AS KINDERLIKE SYNSWYSE

Om uiteindelik oor die hantering van taal te beskik is seker die belangrikste kinderlike sinswysse. Van der Stoep 104 noem taal die belangrikste enkele prestasie van die intensionele bewussyn in die lewe van 'n kind. Met die verowering daarvan het die kind die totale werklikheid binne sy moontlikheidsgreep. Omgekeerd is taal die belangrikste enkele faktor wat die goeie verloop van sy leerhandelinge in die spontane leefwêreld proklameer en vir beoordeling ten toon stel.

Die gebruik van taal openbaar hom in die spontane leerhandeling in tweërlei opsig, naamlik eerstens om te bevraag, dit wil sê in die kindervraag, en tweedens in die benoeming van dinge in sy leefwêreld.

Sonnekus 105 gee 'n wye uiteensetting van taal-as-spreke as kinderlike sinswysse in die beleweniswêreld van die kind. Hy wys daarop dat Langeveld 106 aan taal 'n ontdekkingskarakter toeken. Hierby knoop Vliegthart 107 aan wat daarop wys dat die kind deur sy taal (en taalverwerwing) aan sy omringende wêreld deelneem. Daar is dus

-
102. Sonnekus, M.C.H., *Die leewêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 31.
 103. Bollinger, H., *op. cit.*, p. 37–40.
 104. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 57.
 105. Sonnekus, M.C.H., *Die leewêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 32–36.
 106. Langeveld, M.J., *Ontwikkelingspsichologie*, p. 54–58.
 107. Vliegthart, W.E., *Op gespannen voet*, p. 35.



'n "kommunitatiewe singewing". Die taalverwerwing kry vir hom betekenis en het 'n gans ander wêreldverhouding ten gevolg, onder andere losmaking van die sintuiglik-konkrete en toetrede tot die wêreld van simbool. Die werklikheid word deur die taalverwerwing vir die kind verwoorde-werklikheid. Taalrelasie is vir die kind intieme relasie tot die werklikheid, gevul met die patiese maar waarby ook die gnostiese te voorskyn kom.

Sonnekus wys verder op die belangrikheid van taal as teken binne die raamwerk van die tekenstruktuur as struktuur van die werklikheid. Die kind beskik in sy wording oor verskillende moontlikhede wat hulle almal as tekens onderskei, byvoorbeeld kognitiewe moontlikheid. Binne die onderskeibare moontlikhede tree taal-as-spreke egter as hoogste teken op en staan dit tot diens van al die ander tekens.

In die tekenstruktuur tree verder veral vier momente na vore, te wete die verband tussen taal en denke, taal en intelligensie, taal en affek, en taal en eksistensie.

Sonnekus 108 behandel ook die kindervraag as afsonderlike sinswyse. Die menslike vraag is 'n oerverskynsel en as sodanig word dit geopenbaar in die vraag na die Wat en die vraag na die Waarom.

Die kindervraag is 'n taalvraag en lei daarom tot transending van denke en intelligensie, tot hoëre gnostiese niveaus. Daarom sal 'n deurskouing van die kinderlike denke en intelligensie as sinswyse 'n aanvang neem in 'n deurskouing van die kindervraag. Die kindervraag is 'n soeke na die kousale en die sinvolle, betekenisvolle. Die kind wat vra, is die kind wat wil weet.

Hy noem die kindervraag een van die mees basiese sinswyses in die beleweniswêreld van die kind.

2.3 DIE KINDERLIKE SINSWYSES AS LEERWYSES

Die vraag is: Hoe kondig die *leerverskynsel* hom aan in die beleweniswêreld van die kind? Hoe kondig die kind hom as *lerende kind* aan in sy aanskouing, sy nadoen, sy spel, ens.? 109

-
108. Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 36–39.
109. *Ibid.*, p. 40.



Sonnekus 110 vat dit saam deur te sê dat leer 'n oerverskynsel is. In die kind se uitgaan tot die omringende wêreld rig hy hom tot die wêreld op verskillende wyses as wyses van syn, wat basies as wyses van kinderlike belewenisse geopenbaar word. *Deur sy belewenisse is hy besig om self iemand te word.* Hy is dus van die *begin af aan op leer ingestel* want daardeur is hy besig met sy eie wording. Hierby is hy paties en gnosties betrokke.

Aangesien die kind egter nie iemand kan word sonder die hulp van die volwassene nie, is dit die plig *van laasgenoemde om kennis te neem van die lerende kind in sy sinswyse en belewingswyses en die belewenisse sodanig te manipuleer dat dit tot pedagogies-didakties verantwoordbare wording van die kind sal lei. Sekere sinswyses moet as leerwyses uitgelig en ontgin word.* Vervolgens: Kinderlike sinswyses as leerwyses.

2.3.1 GEWAAR-WORD AS LEERWYSE

Gewaar-word as sinswyse en as beleweniswyse het primêr 'n patiese inslag. 111 Dit is sinswyse van die persoon in kommunikasie met die wêreld. Dit gaan om *iemand*, 'n persoon wat *iets* gewaar-word. Dit is 'n totaliteitshandeling of eerder 'n totaliteitskommunikasie met die wêreld.

Sonnekus 112 wys vervolgens op die noue verwantskap tussen gewaar-word en beleefde beweging. Gewaar-word is in die eerste plek gebonde aan die vitale beleefde beweging van die kind-in-wording.

Daarom kan dit 'n sinswyse van wording genoem word, 'n wording-met-andere (Mitsein) wat ook mee-lewe (Mitleben) en meewording (Mit-werden) is.

Sonnekus 113 dui aan dat 'n persoon in sy gewaarword voortdurend grense deurbreek en sy horison verskuif.

110. *Ibid.*, p. 48–49.

111. *Ibid.*, p. 63;
Van der Merwe, A.A., *op. cit.*, p. 132.

112. Sonnekus, M.C.H., *Die leër-wêreld van die kind as belewenis-wêreld*, p. 64.

113. *Ibid.*, p. 64.



Sintuïglike belewinge (skou, hoor, smaak, ens.) kom as totaliteit tot vergestaltung in die sinswyse van gewaar-word.

2.3.2 WAARNEEM

Waarneem is 'n oorspronklike wyse van syn, ¹¹⁴ 'n oergegewe by die mens. Dit is geen bloot bewussyn-aangeleentheid nie, maar is 'n intensionele handeling van die persoon-in-kommunikasie. Dit is 'n besondere vorm van gerigtheid by die mens. ¹¹⁵ As intensionele handeling van die presterende bewussyn is dit ingestel op die kwessie van singewing wat noodwendig met elke handeling van die waarneming self saamgaan.¹¹⁶

Volgens Straus ¹¹⁷ verskil dit van gewaar-word deurdat die patiese karakter van laasgenoemde deur waarneming deurbreek word en dus gnosties word. Daar word oorgegaan tot die problematiese, tot besinning en denke.

Waarneem gaan dus om ken, om kennis, feite, skeppinge, besinning, denke, stellings. Dit is reproduseerbaar, dus memoriseerbaar. ¹¹⁸

Straus ¹¹⁹ wys daarop dat tydens waarneem verskeie vrae en antwoorde daarop ontstaan. Dit beteken dat die taal as ordeningsmiddel nou ter sprake kom.

Volgens Van der Stoep ¹²⁰ is waarneming, taal en denke 'n onafskeidbare trio. Die singewing waartoe elke lerende kind op grond van sy waarneming deurwerk, is aangeleentheid van wisselwerking tussen waarneming, denke en taal.

-
114. Merleau-Ponty, M., *The primacy of perception and its philosophical consequences*, p. 31–54.
115. Gruhle, H., *Verstehende Psychologie*, p. 30.
116. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 63.
117. Straus, E., *The primary world of senses*, p. 316–331.
118. Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 66.
119. Straus, E., *op. cit.*, 103.
120. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 67.



Sonnekus 121 noem waarneem 'n gedistansieerde gnostiese wyse van syn, 'n handeling waar die onmiddellikheid van die gewaarwording (patiese) oorboord gegooi word. Die ek as persoon staan in sy waarneming teenoor iets, as bepaalbare iets en die ek spreek 'n universele taal. Die patiese is egter nie geheel en al uitgeskakel nie. Die patiese wyse van syn in die gewaarwording vorm nog die oorsprong, die gepreformeerde veld tot die gedistansieerde gnostiese beleving in die waarneming.

As leerwyse 122 het waarneem diepgaande betekenis vir die persoon as leerder want nou tree hy toe tot die terrein van die feitelike, die kenbare, ens. Dit is dus 'n basiese wyse van syn wat ten grondslag van alle leer lê, in besonder leer op gnostiese niveau. Van der Stoep 123 gaan verder deur te sê dat sonder waarneming daar van sinvolle leer geen sprake kan wees nie.

2.3.3 VOORSTEL EN FANTASEER

Voorstel is 'n intensionele akt, maar 'n akt of handeling wat van 'n heel ander verhouding tot die werklikheid spreek as byvoorbeeld waarneem. As sinswyse beteken dit die konstituering van 'n werklikheid, 'n wêreld, maar 'n irriële wêreld en werklikheid.

Langs die weg van voorstelling ontsnap die persoon die werklikheid of onttrek hom daaraan. 124 Hy distansieer hom van die patiese verbondenheid daarmee en beweeg op 'n gnostiese niveau.

Daar is 'n groot verskil tussen die akte van waarneem en voorstel. Die een sluit selfs die ander uit. Wanneer iets voorgestel word, word dit nie langer waargeneem nie en vervang die een die ander. Sonnekus 125 sê verder dat dit 'n wyse van syn as beleefde kommunikasie met 'n irriële wêreld op gnostiese niveau is. Dis geanker in die personale en daarom sinswyse van die persoon as totaliteit. Dit is nie onbegrens nie en geskied binne die grense van die leefwêreld van die persoon, as wyse van beleving.

-
121. Sonnekus, M.C.H., *Die leerswêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 66.
122. *Ibid.*, p. 67.
123. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 68.
124. Sonnekus, M.C.H., *Die leerswêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 67.
125. *Ibid.*, p. 67.



Fantasie as wyse van syn is nog meer gedistansieerd van die werklikheid as voorstelling. 126 Dit beteken 'n distansiëring tot die onbekende ook in die toekomstige na dit wat nog geen werklikheid is nie, of na die moontlike wat waarskynlik nooit werklikheid sal word nie. Dit oorskry alle grense van die bewussyn as bewussyn van iets, is algeheel gedistansieerd van waarneming. Dit deurbreek verdere grense en horison op die niveau van die gnostiese. Tenspyte van die gnostiese word dit veral by die jong kind nog vergesel van die patiese. Fantaseer is dus 'n "vrye spel van voorstellinge". Dit is betekenisvol vir die persoon en is singewend.

Sonnekus 127 wys daarop dat beide voorstel en fantaseer ingrypende betekenisse inhou as kinderlike synswyses ten grondslag aan kinderlike leer. In hierdie tweërlei wyses van syn as *leerwyses*, is die moontlikheid tot distansiëring, transendering en dus tot eksistensie gegee.

2.3.4 DINK

Volgens Sonnekus 128 moet die kind in sy uitgaan tot die werklikheid die werklikheid as probleem belewe ten einde die dinkakt te aktiveer. Dink as synswyse beteken 'n intensioneel bepaalde, gerigte wyse van syn, gerig op die werklikheid as probleem. Dit gaan dus om 'n denkende konfrontasie met die werklikheid as problematiese konfrontasie waar die persoon beplannend, vergelykend, handelend en ordenend optree, en waar die resultaat tot 'n oplossing moet lei.

Volgens Straus 129 is dink as wyse van syn gerig op die kennis en wete van dinge soos hulle is. Hy beklemtoon die deurbrekiingskarakter van die denke. Dit is by uitstek 'n gnostiese wyse van syn en beteken die soeke na en verkryging van 'n greep op die werklikheid as probleem soos dit is. Hoewel die patiese belewingsmomente die denkende uitgaan kan inisieer, speel dit geen rol in die dinkakt nie, en beteken dink wesenlik 'n transendering vanaf die patiese tot die gnostiese.

126. *Ibid.*, p. 67.

127. *Ibid.*, p. 69.

128. *Ibid.*, p. 71.

129. Straus, E., *The primary world of senses*, p. 312–318.



Die denkende uitgaan van die kind tot die wêreld het noue verband met sy taalverwerwing. ¹³⁰ So het Nel ¹³¹ al vantevore gewys op die genetiese parallelisme tussen denke en taal, waar laasgenoemde wesenlik as vastrapplek vir die denke dien. Enige geremdheid in taalverwerwing, rem ook die verloop van die denke. Omgekeerd bevorder die taalverwerwing die denkverloop. Daarom kan taal as denkmiddel beskou word. Volgens Bollinger ¹³² is taalverwerwing regstreeks verantwoordelik vir die ontstaan van begrippe en begripsverhoudinge.

Sonnekus ¹³³ sê die rol van taalverwerwing word nog duideliker wanneer gedink word aan die betekenis van taal (as spreke) asook die kindervraag as taalvraag, as kinderlike synswyses.

Taalverwerwing beteken vir die denkverloop volgens Sonnekus die daarstelling van die taal as gnostiese middel op weg na die begripsmatige. Daar is 'n duidelike verband tussen denke en intelligensie en taal en intelligensie.

2.3.5 DIE AKTUALISERING VAN DIE INTELLIGENSIE AS LEERWYSE

Die kind staan voortdurend in 'n situasionele verhouding jeens sy wêreld. ¹³⁴ Dit is 'n verhouding waarin die kind self op eie kenmerkende wyse intensioneel toetree en deelneem aan die omringende wêreld. Deur aktiewe, dinamiese stigting en omstelling van die objektiewe wêreld as wêreld waar teenoor hy staan, tot geïntensionaliseerde eie wêreldvir-my, is die kind steeds by die dinge van die wêreld teenwoordig en maak hy dit tot eie wêreldontwerp, waardeur ook hy in sy eie wyse van syn verander en omgestel word.

Dit is egter so dat die kind ook in en deur sy intelligensie tot die wêreld uitgaan en dit ook vanweë die aktualisering van sy intelligen-

-
130. Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 72.
131. Nel, B.F., en F. van der Stoep., *Wêreldverhouding en taalimplémentering by die dowe kind*, p. 23–26.
132. Bollinger, H., *Das Werden der Person*, p. 63–66.
133. Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 73.
134. *Ibid.*, p. 77.



sie deurbreek en omstel tot eie-wêreld. 135 Intelligensie is dus 'n kognitiewe wyse van syn en as sodanig is dit 'n krag tot beskikking van die kind ter deurbreking van situasies waarvoor die kind staan. Die aktualisering van hierdie deurbrekingskrag, as kognitiewe wyse van syn, is volgens Sonnekus 136 onderhewig aan die intensionele gerigtheid van die kind. Dit is dus 'n belewenis op gnostiese niveau, maar gerugsteun deur die patiese beleving.

In die aktualisering van sy intelligensie is taal 'n uiters noodsaaklike aktualiseringsmiddel.

2.3.6 MEMORISEER AS LEERWYSE

Volgens Straus 137 is die volgende fundamentele synswyses onderliggend aan memoriseer:

Ten eerste is die persoon in sy memorisering bewus van die verlede as verlede. Hy onthou dus die verlede in die hede. Dinge, gebeure en persone is “teenwoordig in absentia”.

Tweedens beteken memorisering 'n beskrywing van gebeure in die verlede tyd. Daarom is dit 'n temporale verhouding waarin gebeure in die verlede tyd beskrywe word in verhouding tot die hede en die toekoms.

Derdens gaan die tydsbeleving om iemand, 'n persoon wat sy hede belewe in kontras tot sy verlede en tot sy toekoms. Daarom beteken memoriseer basies self-besinning, dit wil sê die persoon is bewus van sy aktuele hede, besin oor, en beleef homself as die iemand wat dit of dat in die verlede gedoen het, of met wie dit gebeur het.

Memorisering is 'n personale synswyse. Dit is 'n beleving van 'n personale historiese tydorde, waarin die persoon se historiesiteit deur hom in die hede belewe word in kontras met die verlede en die toekoms.

-
135. *Ibid.*, p. 78; Van der Merwe, C.A., *Die aktualisering van intelligensie by die agterlike kind*, p. 18 e.v.
136. Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as belewenis-wêreld*, p. 78.
137. Straus, E., *Phenomenological Psychology*, p. 59–74; Vergelyk ook Van der Merwe, A.A., *op. cit.*, p. 166–168.



Volgens Sonnekus 138 beklemtoon Straus dit dat memorisering in noue verband tot die wording van die kind staan, synde 'n beleving van sy eie wording in die tyd.

Sonnekus 139 dui vervolgens aan dat memorisering 'n kognitiewe wyse van syn as gedistansieerde gnostiese wyse van syn is, waar die persoon in sy aktualisering daarvan in tweeledige verhouding tot sy tydsbeleving tree: die memoriseringsakt as beleving van die hede en die gememoriseerde as beleving van die verlede.

2.4 TEN BESLUITE

In die kinderlike belevinge as synswyses kan gewaar-word, waarneem, voorstel en fantaseer, dink, aktualiseer van die intelligensie en memoriseer as leerwyses onderskei word. Hierdie synswyses as leerwyses toon patiese en gnostiese momente en word ook intensionaliteit genoem. 140 Dit is moontlikhede wat aan die kind gegee is en spruit uit die kinderlike openheid as antropologiese oergegewenheid. 141

2.5 PEDAGOGIES-DIDAKTIESE GRONDVORME VAN ONDER-RIG EN LEER: DIE EKSEMPLARIESE GRONDVORM

2.5.1 DIE GRONDVORME

Hierdie saak is alreeds in Hoofstuk 1 aangeraak. Kortliks kan dit soos volg saamgevat word:

In noue verband met die leerwyses staan die pedagogies-didaktiese grondvorme van onderrig en leer, dit wil sê die vorme waarin die werklikheid (leerinhoud) deur die volwassene vir die kind vir verowering aangebied word en wat deur die kind op 'n bepaalde leerwyse eie maak word.

Dit gaan immers in die pedagogies-didaktiese ontwerp om ontsluiting van die werklikheid vir die kind. Hierdie werklikheid kan die

138. Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as belewenis-wêreld*, p. 86.

139. *Ibid.*, p. 87.

140. *Ibid.*, p. 125.

141. *Ibid.*, p. 125.



onmiddellike en omringende werklikheid wees wat direk aan die kind meegedeel word, dit wil sê, wat hy onmiddellik kan waarneem ervaar en verower. Andersyds kan dit ook 'n verwyderde werklikheid wees. Maar wat ook al die aard van die werklikheid is, dit moet in een of ander vorm aangebied word. Die volwassene moet hom van bepaalde vorme bedien waarin die werklikheid vir verowering gegiet word.

Volgens Van der Stoep ¹⁴² konstitueer die didaktiese gebeure 'n tweepolige struktuur, naamlik 'n verhouding tussen enersyds 'n volwassene en andersyds 'n nie-volwassene met die leerinhoud as veld of terrein van hulle saamwees.

In die aanbieding van die leerinhoud word getrag om 'n harmonie tussen die twee pole te skep. Die harmonie lê daarin dat 'n verhouding by 'n lerende persoon ten opsigte van 'n bepaalde leerinhoud 'n sekere opsigtelike gestalte met die oog op sy toekoms kry.

“Sou hierdie harmonie wel tot stand kom, sou mens kan praat van 'n nuwe betrokkenheid van die kind (respektiewelik die persoon) by die werklikheid. Hierdie betrokkenheid van 'n kind by 'n nuwe werklikheid grond hom as verskynsel van “leer” veral op die basiese aktiwiteitsvorme wat in die primêre lewenswêreld die verskynsel as sodanig konstitueer, naamlik, waarneming, ervaring en objektivering”. ¹⁴³

Die vraag kan vervolgens gevra word of daar *bepaalde grondvorme* is waarvan die onderwyser hom bedien om die gewenste harmonie op so 'n wyse te bewerkstellig dat dit 'n direkte appèl rig op die “spontane, in die leefwêreld openbare leerkategorieë van waarneming, ervaring en objektivering”?

'n Kyk vervolgens in die praktyk van onderrig en leer, toon duidelik dat die onderwyser in sy onderwysbemoenisse van *vele didaktiese vorme* gebruik maak, maar as *werklike grondvorme* kan alleen enkeles wat in ooreenstemming met die realiteit van die spontane leerintensie en leergierigheid van die kind is, kwalifiseer, dit wil sê daardie vorme wat 'n aanknoping is by, en 'n ontginning van die spontane lewensvorme van die kind is – daardie lewensvorme waardeur en waarlangs die kind spontaan leer.

142. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 100.

143. *Ibid.*, p. 100.



Vier vorme wat aan hierdie basiese vereistes voldoen, kan uitgesonder word, te wete die spel, die gesprek, die opdrag en die voorbeeld (die eksemplaar). Hulle kan dan as grondvorme gekwalifiseer word.

Hierdie grondvorme wat in die lig van die didaktiese- en leer-kategorieë hulle as dié aangewese vorme vir die ontsluiting en bemeestering van die werklikheid openbaar, veronderstel geen metodiese variasies in die onderwys nie, maar is almal aangeleenthede van lewensvorm, van die Dasein van die mens. So is spel (speel) by die kind 'n suiwer aangeleentheid van lewensvorm, 'n spontane uiting daarvan. Dit is 'n oorgegewe en oerfenomeen van menswees, van die mens se betrokkenheid by die werklikheid. Dit behoort tot die onbevange lewe van die kind.

In die spontane lewe van die kind het spel oorspronklik geen doel nie – dit is doel op sigself. In die onbevangenheid van sy spel en met sy spel, gaan hy uit op die lewe en die werklikheid, eksplorieer en ontdek hy en – leer hy spontaan, kom hy dus tot verowering van die werklikheid.

Die wakkere en opmerksame didaktikus sal by betragting van die kind en sy spel gou merk dat die spontane kinderspel 'n ryk geskaakte veld van ontginning en oorgangsmoontlikhede tot “skoolse” leerhandeling bied. Dit is hier waar hy sy aansluiting sal vind as hy verseker wil wees dat sy onderwysbemoenisse geslaag is. Daarom moet hierdie lewensvorm as didaktiese grondvorm ontgin en uitgebou word.

Met verwysing na die kinderspel skryf Van der Stoep: 144

“Die didaktiese opgaaf lê derhalwe grootliks daarin om 'n situasie te konstitueer wat na sy basis voortvloei uit die lewensvorm “spel”, maar wat in sy uitloop die speelsituasie as sodanig sal oortref of oorskry en 'n breër reeks van doelstellings binne die bereik sal stel wat veral die vorming van die kind in sy betreklikheid tot wêreld en lewe op die oog sal hê.”

Die lewensvorm word dan formeel 'n didaktiese grond- en leer-vorm.

Die didaktikus moet dus die grondvorme as lewensvorme noukeurig ondersoek om sodoende sy praktyk beter te kan beskryf. Eers na



'n deeglike studie van die grondvorme as lewensvorme sal hy die weë vanuit die grondvorme na die metodeleer kan aandui. Dit is 'n gewigtige, maar uiters belangrike taak.

Net soos die spel, en miskien nog meer as die spel, openbaar die gesprek hom as spontane lewensvorm, want min dinge is so eie aan die mens as sy taal. Hy is die enigste wese wat oor taal beskik. Die mens is in werklikheid taal. Hy is voortdurend en uitsluitlik deur sy taal in dialoog met sy wêreld, met die werklikheid. *Deur sy taal, deur die gesprek, deurdat hy in dialoog tree met die werklikheid, verower hy die werklikheid.* 145

Daarom net so wenselik as wat die gesprek lewensvorm is, is dit 'n grondvorm om die werklikheid te bemeester, veelmeer, dit is onteenseglik onvermybaar. Dit is 'n vanselfsprekenheid – 'n aksioma. Dit is so vanselfsprekend dat dit nie eers opvallend is nie dat die didaktikus/opvoeder gedurig spontaan na die oorspronklike lewensvorm van die gesprek terugkeer om daardeur die kind tot verowering van die werklikheid te lei. In sy praktyk bedink hy weë hoe om die gesprek as spontane lewensopenbaring as leervorm vir die kind te realiseer: Waar en hoe kan hy by die gesprek aanknoop? Hoe maak 'n mens van 'n spontane lewensvorm 'n didaktiese leer- en onderrigvorm? Watter vorm moet die gesprek aanneem? Watter denkstootjies moet gegee word?

Dieselfde verband van grondvorm met leervorm kan ten opsigte van die opdrag getrek word wat dan ook elders in literatuur breedvoeriger beskryf is. Hierdie studie het egter die eksemplariese ten doel. Die vraag is: In hoe 'n mate is dit lewens- en derhalwe didaktiese grondvorm van onderrig en leer?

2.5.2 DIE EKSEMPARIESE AS LEWENS- EN DIDAKTIESE GRONDVORM

Hoërop is dit alreeds gestel dat die mens vanaf die moment van sy geboorte op 'n veroweringstog van sy wêreld, oftewel, die werklikheid is.

Gesien die oerfeit van ongeslotenheid en openheid, is die mens ook 'n spontaan-handelende wese wat steeds wordend en nooit-voltooid,



voortdurend besig is om dié vir hom steeds wyer-kringende werklikheid te verken, te betree, te eksploreer, te ontdek en te verower, en ter wille van selfbehoud of gewaande selfbehoud, selfs tydelik by tye te ontvlug.

Daarby is hy by uitstek ontvanklik vir die indrukke van en beïnvloeding deur die werklikheid, want dit vergemaklik sy ontdekkingsstogte en vervolmaak sy ontdekkingsmondering.

Op hierdie veroweringstogte vergesel sy opvoeders hom en poog om die werklikheid doelbewus vir hom te ontsluit. Hulle bedink vele weë en bedien hom van alle denkbare raadgewinge en middele om die werklikheid op die mees optimale wyse te bemeester. Dit is in hierdie totale gebeure van ontsluiting, ontdekking en bemeestering dat die *eksemplariese* prominensie geniet as basiese lewensvorm en as grondvorm van onderrig en leer, dus, as didaktiese grondvorm.

Oor die verskynsel “leer” is alreeds veel gesê. Dit gaan ook nie hier om dit weer eens te beskryf nie. Literatuur daaroor is massaal. Om egter by die eksemplariese uit te kom, dien kortliks aandag gegee te word aan die twee basiese aktiwiteitsvorme waarsonder “leer” en derhalwe die eksemplariese nie beskryf kan word nie, naamlik “waarneming” en “ervaring”.

Ook “waarneming” het hoërop alreeds aan die beurt gekom. Daarom nog net die volgende:

Dit is deur waarneming dat die mens bewus word van die omringende werklikheid.

Waarneming is, in sigself oergegewe by die mens, nie bloot 'n fisiologiese aangeleentheid nie. Dit is in die eerste plek 'n bewussyns-aangeleentheid. Gruhle 146 beskryf dit as 'n besondere vorm van gerigtheid, want die totale indrukke waarvan die mens as bewussyn sigself gewaar word, word deur die waarneming saamgestel tot sinvolle besonderhede.

Waarneming is 'n intensionale handeling van die presterende bewussyn wat ingestel is op die kwessie van singewing wat noodwendig met elke handeling van die waarneming self saamgaan. Van der Stoep 147 wys

146. Gruhle, H., *op. cit.*, p. 30.

147. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 63.



daarop dat die samehang tussen waarneming en leer daarin gesien moet word dat die waarneming 'n besliste ordening en klassifikasie uit die totale chaos van wat is, tot stand bring en betekenis daaraan gee.

Van sinvolle leer sonder waarneming is daar geen sprake nie.

“Die waarneming waartoe 'n kind kom, in besonder sy aanskouing stel die uitbreiding van en die *uitgebreide ervaring* gelyktydig binne sy bereik as lerende persoon. As aangeleentheid van die onderwyser waarborg die waarneming die werklikheidsbetrokkenheid daarvan”. 148

Die *waarnemingstotaliteit* waaroor 'n kind beskik en wat hy met hom saamneem skool toe, sal vir 'n lang tyd in 'n besondere opsig die basis van sy leeraktiwiteite vorm.

Hierdie *waarnemingstotaliteit* is wesenlik niks anders as sy “ervaring” nie.

In die verband dien daarop gelet te word dat Sonnekus 149 om goeie redes verkies om die begrip “ervaring” sover moontlik te vermy en liefs te praat van “belewenis” in konnotasie met “beleweniswêreld” (“Lebenswelt”) of “leefwêreld”.

In sy “ervaring” of dan die belewing van die werklikheid, kan die mens nie los van sy leefwêreld gedink word nie.

Sonnekus beskryf “leefwêreld” as dié wêreld wat deur elke subjek intensioneel gekonstitueer word in sy verhouding tot al die syndes waartoe hy hom rig, byvoorbeeld: dinge, plante, diere en mense. Die subjek staan intensioneel verbonde met al sodanige syndes en is nooit geïsoleer daarvan nie. Die leefwêreld is oergrond vir die eie lewe en is voorgegewe tot alle skouing, kenning en besinning met ander woorde tot alle wetenskap. In hierdie leefwêreld wortel die kind se *oorspronklike ervaringe* oftewel, belewinge dan. Juis vanweë die belewing deur die kind van sy oorspronklike ervaringe, stig hy vir homself 'n geïntensionaliseerde leefwêreld, synde met sinbeklede leef- of

148. *Ibid.*, p. 68.

149. Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p. 20, e.v.



betekeniswêreld. Ter onderskrywing hiervan kan Siewerth 150 aangehaal word wat praat van die * onberekenbare skeppingskrag van die menslike gees.

Om terug te keer tot die meer bekende en algemeen-gebruikte term “ervaring” moet daarop gewys word dat daar ’n noue verband tussen “ervaring” en “leer” bestaan en dat in die gewone spreektaal die twee terme dikwels as sinonieme vir mekaar gebruik word. 151

Aristoteles 152 het reeds die aandag op die samehang van leer en ervaring gevestig. Hy sien dit daarin dat *ervaring die grond van die leerverskynsel vorm. Ervaring is die noodwendige aanvang van die leerhandeling* omdat die besonderhede van die waarneming in die ervaring veralgemeen word en daarmee as geldig verklaar word.

Husserl 153 wys op ’n eenheid tussen leer en ervaring. Hy bring dit met die teorie van intensionaliteit in verband. Die leerhandeling behoort oorspronklik tot die geheel van die werklikheidsbegrip waaroor die mens beskik – of dit nou ’n waarnemende leer-ken van die werklikheid, die handelende omgangservaring, of aspek van die mens se wetenskaplike kennis is. *Dit is nie vir die mens moontlik om ’n begrip van die werklikheid oor die algemeen te vorm indien daar nie van ervaring sprake is nie.*

Vir Buck 154 is die vraag na die wese van leer steeds tegelyk ’n vraag na die verloopstruktuur (“Geschehenstruktur”) van die ervaring.

Hy heg ’n dubbele betekenis aan die begrip ervaring en daarmee saam dus aan leer.

Eerstens beteken “ervaring” die eenvoudige ervarings van iets. Die enkelvoudige ervarings is die begin of die eerste “ervarings” waarmee die kennis ’n aanvang neem. *Dit is die eerste onderrig (“Belehrung”) wat die*

-
150. Siewerth, Gustav, *op. cit.*, p. 125:
* “..... dass der Geist jedes Menschen ein schöpferischer Grund unzähliger Qualitäten sei”.
151. Buck, G., *op. cit.*, p. 13.
152. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 69.
153. Husserl, E., *Erfahrung und Urteil*, p. 28.
154. Buck, G., *op. cit.*, p. 8, e.v.



subjek ontvang. Tegelyk egter is “ervaring” ’n gebeure van voortdurende toevoeging van iets *nuuts op grond van reeds gemaakte ervaring.* Met die “ervaring” brei die subjek se kennis uit, sy “ervaring” verbreed. Dus beteken “ervaring” nie net die eerste (kennis) maar ook die toename aan kennis of informasie.

Tweedens wys die woord “ervaring” na ’n struktuur heen wat as ’n interne wederkerigheid van die ervaring beskryf kan word. Hierdie wederkerigheid bepaal reeds die toename-karakter van die ervaring. Met elke “ervaring” maak die subjek naamlik ’n ervaring oor hierdie ervaring. Hierdie tweede ervaring rig hom nie op die inhoud van die eerste ervaring nie, maar op wat die eerste ervaring as sodanig beteken, respektiewelik *op watter wyse die eerste ervaring die konsekwensie ten opsigte van verdere ervaringe by voorbaat bepaal.* Tegelykertyd maak die ervarende ook ’n selfervaring: hy ervaar iets oor sy verhoudingswyses (“Verhaltensweisen”) en leer iets oor sy toekomstige verhoudingswyses.

Eers in hierdie terugkeer van die ervaring op homself, wat tegelykertyd ’n wysiging van die subjek se ervaringskennis is, lê die eintlike onderwysende krag van die ervaring, vind die eintlike “leer” plaas. Eenvoudig gestel: die ervaring keer in die leerhandeling telkens op homself terug, maar veral om die moontlikhede van die nuwe ervaring te beoordeel. Sonder die eerste vorm is die tweede egter nie moontlik nie, sodat die leerhandeling en dit is van die uiterste belang, besonder sterk op ’n bepaalde *voorwete* berus en ingestel is, en die lerende persoon voortdurend met sy voorwete gekonfronteer word wanneer hy al ervarende leer. 155

Dit sluit volkome aan by Sonnekus se siening dat die kind (subjek) deur die belewing van sy oorspronklike ervaringe vir homself ’n sinbektele leef- en betekeniswêreld stig.

Belangrik is om te weet dat hierdie voorwete ook antisipasies kan wees, dit wil sê voorveronderstellings van die werklikheid wat met

-
155. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 70–71; Buck, G., *op. cit.*, p. 9.



die daaropvolgende “ervaring” gestaaf of weerlê kan word. In elke ervaring is ’n wisselspel tussen antisipasies en die stawing of weerlegging daarvan.

Daarom is hierdie *voorwete* van die uiterste belang, *want dit is eksemplaries van ’n werklikheid wat dien om ’n “nuwe” werklikheid beter te leer ken*. Hierin setel die hele *eksemplariese gedagte*. Wagenschein 156 sê dat daar vir elke nuwe “kennisgebeure” ’n oer-fenomene begin (“Ausgang”), oer-kennis is. Om iets te verstaan, beteken nie net blote aanvaarding van stellings en die gevolge van hulle toepassing en aanvullende verifikasie nie, maar wesenlik ’n “herkenning” van ’n samehang waarmee die mens “lank” reeds bekend is. Die verloopstruktuur van die bemeestering van nuwe kennis is in ’n groot mate een van steunsoeking en verifikasie van reeds “verworwe” kennis, dit wil sê van dit wat reeds bekend is.

Die eksemplariese is in so ’n mate ’n grondvorm dat alhoewel leer, volgens Buck, 157 in hoofsaak beteken om iemand oor besondere veronderstellings iets te laat verstaan, reeds die alledaagse onderlinge redevoering, die gemeensame besorgheid oor die lewenspraktyk, deurspek is van daardie elementêre vorme van “verstaan maak” (“Verständlichmachens”) wat ook die planmatige onderrig en onderwys ten grond lê. Sulke elemente is *byvoorbeeld* die “analogie” en die “voorbeeld”, beide verduidelikende vorme van universele betekenis.

Die verstaan van ’n voorbeeld (“Beispiel-Verstehen”) is ’n baie goeie vorm van ’n sodanige konfrontasie met dié in die ervaring-optredende voorwete. Die uitdrukking “voorbeeld” (“Beispiel”) beteken volgens herkoms eintlik “ervaringsvoorbeeld”. Selfs die bloot “uitgedinkte”, gekonstrueerde voorbeelde, kry hulle verstaanbaarheid daaruit dat dit op ’n moontlike ervaring steun. Die verduidelikingskrag (verliggende krag) van die voorbeeld berus egter nie eenvoudig daarop dat dit in ’n onbepaalde sin aanknoop by ’n onderhawige ervaring nie, maar dat dit in ’n mate bewus maak wat in die voorbeeld stilswyend voorverstaan is.

Buck 158 beklemtoon die samehang tussen leer en ervaring en haal in die verband Herbart en Kant aan. Volgens Herbart is “ervaring”

-
156. Wagenschein, Martin, ‘Didaktik der naturwissenschaftlichen Unterrichts’ in *Zeitschrift für Pädagogik*, 1960.
 157. Buck, G., *op. cit.*, p. 8.
 158. *Ibid.*, p. 13, e.v.



een van die oerbronne van die geestelike lewe, *as die dagtig waarin alle onderwysende onderrig en leer eers moontlik is*. Volgens Kant bring ervaring die eerste kennis van die wêreld. Deur “ervaring” “leer” ons die wêreld ken.

Die vraag is waarom die ervaring ten grondslag van leer lê? Kant antwoord soos volg: Die ervaring is die “eerste produk” van die menslike “verstand”. Teenoor die chaos van die gewaarwordinge het hier vir die eerste keer iets tot stand gekom. Wat die menslike “verstand” met *hierdie ervaring* tot stand bring, is ’n eerste verstaan (begrip) van die dinge *as grond waarop alle verdere begrip steun*. Omdat die mens in die ervaring iets verstaan, daarom is hy ook nou in staat om te leer, dit wil sê, hy is ook in staat om verdere begrip te verwerf.

Deur die ondervindelike (“erfahrungshaften”) begryp van dinge verstaan die mens ook eers wat ander in hulle onderwysing bedoel, wat die onderrig beteken.

In dié verband geld die pedagogiese spreuk van dade voor woorde, van aanskouing voor begrip.

Belangrik egter is *dat ervaring beteken by dinge self teenwoordig te wees*. Elkeen moet sy ervaring self maak. “Ervaring” is die “eie-ervaring”, onbeïnvloed deur die ervaring van ander.

Buck 159 wys daarop dat die ervaring nie net ’n grond vir leer is en dat leer bloot uit die ervaring volg nie. Leer is nie net ’n moontlike gevolg nie, maar ’n noodwendige gevolg. Dit is ’n immanente konsekwensie van ervaring. *Elke ervaring het noodwendig leerkonsekwensies*. ’n Ervaring wat sonder konsekwensies bly, waaruit niks geleer is nie, was geen ervaring nie. Daarom beteken ervaring nie net “bloot leer-ken” nie, maar “ná iets leer”, wat weer weselik ’n verandering in die ervaring is (“ein Umlehren”), dit wil sê, die *vorige insigte word gewysig* ten einde die nuwe werklikheid waarvoor hy in ’n nuwe leesituasie te staan kom, te kan deurvors. Ervaring verander dus die ervarende, respektiewelik sy gedrag.

Gewoonlik word die negatiewe ervaring, dit wil sê dié waarvan gesê word dat “skoolgeld betaal is”, as eintlike ervaring (ervaring waar-



deur iets geleer is) beskou. In dié opsig is die negatiewe ervaring juis positief.

Die standpunt kan dus gehuldig word dat leer nie net die gevolg van ervaring is nie, maar ook die omgekeerde is waar: ervaring is die gevolg van leer.

Om saam te vat dus: *die menslike oer-ervaringe* as noodwendige aanvang van die leerhandelinge, *is eksemplaries van sy oorspronklik-in-die-wêreld wees*, van *die oorspronklike werklikheid wat hy "beleef", "ervaar", "verower"*. Dit vorm 'n "voorwete" by die "belewing" van elke nuwe "ervaring". Dit is 'n "voor-beeld" van die werklikheid vir die te belewe werklikheid en dien om die verowering van die werklikheid met groter gemak te laat geskied.

Aristoteles 160 beskryf die "voorbeeld" as die "begin en eerste grond" van waaruit kennis en oortuiging tot stand kom. Voorbeelde is aanvangsgronde van begrip en oortuig-wees. *Alle leer geskied van 'n reeds voorhande kennis of wete.* ("Das Beispiel ist ein Proteron, ein Früheres und Bekannteres, das uns zu dem der Sache nach Früheren und Bekannteren hinführt"). Buck verduidelik dit soos volg: Die struktuur van die voorbeeld ("Beispiel-Verstehens") is dieselfde as die van beginselnavorsing. Die eienaardigheid van laasgenoemde laat hom aan die hand van die voorbeeld ("Beispiel-Verstehen") besonder goed duidelik maak, veral ten opsigte van die moeilike vraag, in hoeverre die vir die mens vroeëre en bekende ten minste die moontlikheid van 'n oorgang tot die aan hom vroeëre en bekende inhou. Hierdie oorgang is slegs denkbaar omdat tot kennis van die enkelvoudige – net onuitdrukliker en onbepaalder – 'n vooruitblik op die algemene prinsipiële behoort. Van presies dieselfde implisiete kennis maak die voorbeeld gebruik. Dit stel 'n besondere saak met die doel voor oë om dit vanuit die gesigsveld van die algemene te betrag. Dit gee die algemene nie sonder meer nie, maar bring 'n mens daarop, terwyl dit op 'n kennis van die voorbeeld-materie-werksame voorwete sinspeel, wat 'n mens verder self kan eksplisiteer.

Aan die hand van ervaringsvoorbeelde as eksemplare kan die werklikheid belewe, "ervaar" en verower word. In die taal van Tübingen



en op die praktyk van die didaktiek oorgedra: oorspronklike fenomene van die geesteswêreld kan aan die hand *van enkele onderwerpe wat die leerling werklik begryp, sigbaar gemaak word*. 161 In die enkele en afgesonderde is die algemene vervat en te vinde, “mundus in gutta”. 162

Eksemplariese onderrig beteken dus wesenlik dat bepaalde gekose onderwerpe as aspekte van ’n leergebied grondig behandel word en dat analoë onderwerpe informatief en met groter verantwoordelikheid aan die leerlinge oorgelaat kan word. 163

Vir Heimpel beteken eksemplariese onderrig en leer om ’n *ware ontmoeting met die leerstof (wêreld) te bewerkstellig*.

Die vraag kan gevra word: Watter onderwerpe is eksemplaries? Watter leerstof dien die eksemplariese gedagte?

Hans Scheuerl 164 antwoord soos volg:

Eksemplaries noem ons in die vormingsverloop *sulke gebeurtenisse wat ons geestelike wêreld plotseling verwyd of verruim*: ’n Lig gaan op, ’n venster word oopgestoot.

Dit is wat Max Scheler “ideieren” noem. Dit is al die dinge waaraan ’n voorbeeld genoem kan word.

Die wete só opgedoen, alhoewel aan ’n enkele onderwerp gewen, geld in ’n oneindige algemeenheid van alle moontlike dinge.

Hierdie dinge of gebeurtenisse moet as voorbeeld (“beispielhaft”) en eenmalig (“einmalig”) gesien word.

Die eksemplariese grondvorm van onderrig en leer vat dus in hom saam ’n wye omvang van belewenisse of “ervaringe”, hetsy dit die produk

-
161. Flitner, Wilhelm, *Grund-und Zeitfragen der Erziehung und Bildung*, p. 127–128.
162. Heimpel, Herman, *op. cit.*, p. 67–73.
163. Van der Stoep, F. en O.A., *Didaktiese oriëntasie*, p. 245.
164. Scheuerl, Hans, *Die exemplarische Lehre*, p. 32–33.



68

van gewaarwording, sintuiglike waarneming, voorstelling, vrug van denke, ens., is.

Eksemplaries kan dus wees enige sintuiglike, gevoelsmatige of gnóstiese belewenis wat die geestelike wêreld verryk. Die insig eksemplaries verwerf, kan van die besondere na die algemene oorgedra en gevoer word.

In die oorspronklik-in-die-wêreld-wees, toon die eksemplariese hom dus as dié lewensvorm wat by uitstek grondvorm van onderrig en leer is.

Die vraag, (wat hierbo alreeds effens aangeraak is,) is gevolglik: Hoe kan die eksemplariese in die verstelde-werklikheid van formele of skoolse onderrig en leer geïmplimenter word? Wat het die onderwyspraktyk met die eksemplariese gemaak? Hoe word die *wesenlike* van die eksemplariese uitgelig en tot toepassing gebring?



HOOFSTUK 3

DIE WESENLIKE VAN DIE EKSEMPLARIESE

Soos aangedui in hoofstuk 1 het die voortdurende oneindige en massale toename aan kennis, wetenswaardighede en leerstof die vormingswese in 'n moeilike en byna uitweglose situasie laat beland.

Sedert die vroegste tye was skole, die opleiding van onderwysers en spesiale kursusse die tradisionele instellings of weë vir die oordra van die kennis. Maar ook die lewe daar buite om, naamlik die openbare en private lewe, die kunste, die literatuur en allerlei moderne publikasie-middele neem permanent deel aan die verdere ontwikkeling van die intellektuele wêreld. 165

Dit is algemene kennis dat geen beplande leergang meer die geheel van leerstof kan omvat nie. 'n Keuse daaruit moet gevolglik gemaak word. Maar desnieteenstaande stuur die leerstofvolheid op 'n openbare noodtoestand af en 'n ernstige besinning op nuwe moontlikhede tot beperking het 'n dringende noodsaaklikheid geword. Met die slagspreuk "eksemplaries leer" het in die jongste tyd 'n steeds toenemende kring van pedagoë van die probleem bewus geword. 166 Te Tübingen is die "eksemplariese" dan ook formeel as 'n oplossing vir die leerstof-oorbelaantheid wat as verstikkend vir ware vorming gesien is, aangebied.

Vanweë die veelheid aan leerstof kan nie deurgedring word tot die wesenlike van 'n onderrigsonderwerp en gevolglik ook nie tot die wesenlike van 'n onderrigsvak en selfs die vormingswese nie. Vanweë die baie leerstof kan die onderrig nie anders as oppervlakkig en karig wees nie. Daar kan geen werklike verdieping met blywende effek wees nie. Die massa leerstof wat in 'n beperkte tyd onderrig, verwerwe en vir eksamendoeleindes aangebied moet word, word net so gou weer vergeet want selfs die menslike verstand het nie onbeperkte bevattings- en retensievermoë nie. Leerstof word op 'n oppervlakkige en uiterlike wyse eie gemaak en het geen permanente vormende waarde nie. Met reg kan beweer word dat dit 'n enge vorming ten gevolge het.

165. Scheuerl, Hans, *op. cit.*, p. 80.

166. *Ibid.*, p. 81.



Met die Tübingenbesluit wou die didaktici en pedagoë hierdie toestand in die vormingswese oorkom en wou hulle weer deurdring tot die wesenlike daarvan. Daarom lui die reeds voorheen aangehaalde besluit dan ook:

“Die Durchdringung des Wesentlichen der Unterrichtsgegenstände hat den unbedingten Vorrang vor jeder Ausweitung des stofflichen Bereichs. Ursprüngliche Phänomene der geistige Welt können am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfassten Gegenstandes sichtbar werden”.

Daar word 'n “freiere Gestaltung des Lehrplans zum Zweck der Vertiefung in das Wesentliche” ge-eis.

Die eksemplariese moet egter nie nou gesien word as 'n ontvlugting uit 'n chaos nie. Dit * is geen gelate-aanvaarde nooduitgang nie, maar 'n herbesinning op dit wat leer werklik kan wees. 167

Dit word deur verskeie outeure beklemtoon, onder andere deur Josef Derbolav, wat sê dat om eksemplaries te leer, is om in die kring van eeu-oue pedagogiese grondervaring te beweeg. 168

Volgens Scheuerl¹⁶⁹ is die eksemplariese aanpak van *verteenvoording van groot gehele in gedronge paradigmas* nie iets nuuts nie, maar is reeds lank 'n erkende werkwyse. Dit behoort reeds jare her tot die vanselfsprekende belangrike voorwaardes van leer en onderrig. Dit is 'n struktuur- en wesensmoment van alle leer. Andersyds het dit egter eers onlangs – met die verlies van sy vanselfsprekendheid – tot 'n

167. Wagenschein, Martin, *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*, p. 324:

* “Es ist kein Notausgang Sondern es ist eine Rück-Besinnung auf das, was Lehren, Unterrichten immer nur hat sein können, wenn es die höchsten Ansprüche stellte”.

168. Derbolav, Josef, *op. cit.*, p. 12: (“dass das exemplarische Lernen sich, im Umkreis uralter pädagogischer Grunderfahrung bewegt”).

169. Scheuerl, Hans, *op. cit.*, p. 81.



dringende didaktiese probleem geword. Hy wys onder andere daarop dat aangesien dit 'n struktuurmoment van alle leer is, dit nie net in heterogene saakgebiede en vorme optree nie, maar ook onder voorwaardes wat sterk van mekaar verskil.

'n Nadere presisering van nie net die begrip nie, maar ook van die idee en omvang van die eksemplariëse is ter wille van verdere betoog daarom uiters noodsaaklik. Dit is egter 'n gewigtige taak wat nie sonder meer deur 'n penneveeg afgemaak kan word nie. Vele uitsprake is daarvoor gegee en vele artikels en boeke is daaraan gewy. Uitsprake daarvoor, soos die invloed daarvan, is groot in omvang. Daarom is enige omskrywing van die eksemplariëse slegs 'n floue poging – veel sal ongesê bly. Alles beklemtoon net die omvang, volheid en veelvoud van die eksemplariëse begrip.

Newe 170 praat dan ook van 'n saaklike funksie van die eksemplariëse wat alles oopsluit wat eng, star of dogmaties skyn te wees.

Geen uitspraak oor die eksemplariëse kan egter volledig wees sonder om te verwys na die besondere bydrae van die groot maestro, sover dit die eksemplariëse aangaan, naamlik Martin Wagenschein nie. Sy uitsprake het gemeengoed en klassiek geword.

Hy laat hom in die eerste plek uit oor die eksemplariëse in die vak: fisika, maar beklemtoon dat die opvoeder sy vak se grense moet oorskry anders verloor hy sy vormingsopdrag. Daarom is daar uit sy pen ook uitsprake ten opsigte van die eksemplariëse arbeid in die wiskunde, die sterrekunde, die biologie en die geskiedenis. Dit wys dan ook volgens Gerner 171 op die wydte van sy blik, maar ook op die wydte van die probleem van die eksemplariëse, want laasgenoemde is nie net 'n vakprobleem nie, maar 'n algemeen-didaktiese. Dit blyk ook uit die arbeid van ander ondersoekers. Die vraag na die eksemplariëse word dikwels ten opsigte van 'n bepaalde vak gestel en beantwoord, maar tegelykertyd word daarby die vraag na die *wese van die eksemplariëse in die algemeen gestel*, sodat eksemplariëse arbeid in 'n bepaalde vak as aanwysing of modifikasie van 'n algemene eksemplariëse beginsel verskyn. 172

-
170. Newe, Heinrich, *op. cit.*, p. 8.
171. Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. XIII.
172. *Ibid.*, p. XIV.



Gevolgtik dan eerstens: Wat is die *wesentlike van die eksemplariese?*

3.1 DIE EKSEMPLARIESE FENOMENOLOGIES GESIEN

Büthe 173 benader die probleem fenomenologies. Hy dui aan dat die begrip “eksemplaries” afgelei is van die Latynse “eximere” wat as grondbetekenis “uitneem” (“herausnehmen”) het. Die onsydige vorm van die woord, naamlik “exemplum” (in plaas van ex-em-lum) beteken net so die “uitgenemene” (“Herausgenommene”).

Grammatikaal is “exemplum” of “Herausgenommene” ’n selfstandige passiewe naamwoordvorm. Die passiewe of lydende vorm dui aan dat die “Exemplum” nie uit homself uit, eo ipso, tot verskyning of betrekking kan tree nie. Dit moet deur ’n “iemand” daargestel word.

Wanneer die passiewe karakter van die woord misgekyk word, voer dit daartoe dat outeure mekaar oortroef met die waarde wat hulle aan die eksemplariese heg en gee hulle die term “exemplum” meer inhoud as wat dit werklik het, naamlik selfs ’n aktiewe werking. 174

Die “exemplum” is egter meer as ’n daarwees (“An-sich-Sein”). Dit neem hom nie uit homself nie. Die uitneming (“Herausnehmens”) waarby iets tot “exemplum” word, is net moontlik wanneer iets voorhande is waaruit iets geneem kan word. Voor en na die onttrekking moet meer oorwees as wat uitgeneem is, want ’n voorwerp kan nie bloot uit homself geneem word nie. Dit beteken dat die eenmalige, enkelvoudige en individuele (“Nur-Einmalige, Nur-Singulare, Nur-Individuelle”) nie “exemplum” kan wees en word nie.

Dit wat uitgeneem is (uitgenemene) of “exemplum” het nie die karakter van toevallige en willekeurige nie. Dit mag wees ’n kopie, afskrif, monster, model, voorbeeld, ens., maar almal het iets gemeenskapliks, naamlik dat hulle aanspraak maak op gelykheid.

Die “exemplum” druk iets algemeens uit. 175

-
173. Büthe, Wilhelm, *Das exemplarische Verfahren*, in Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. 76, e.v.
174. *Ibid.*, p. 77.
175. *Ibid.*, p. 79.



Dit het as doel om te verbeeld, te verduidelik en te konkretiseer. Daardeer word toegang tot die abstrak-algemene verkry. Dit is 'n werktuig, 'n middel. 176

'n Eksemplariese handelswyse (metode – “Verfahren”) is vir Bütthe 177 die benutting of hantering van 'n “exemplum” in ooreenstemming met sy synstruktuur (“Seinstruktur”) as werktuig (“Zeug”).

Formules, begrippe, ens., word deur die “exempla” onmiskenbaar as beeld (“bildhaft”), voorstelbaar, bepalend en konkreet in bewussyn gebring. 178

Bütthe, wys verder daarop dat die werkwoord “eximere” wat van die vorm “exemplum” afgelei is, as bybetekenis “opsy sit”, “wegneem” (“beseitigen”), “verwyder” (“entfernen”) “losmaak” en “bevry” het. 179

Die pedagogiese betekenis van die eksemplariese berus vir hom daarin dat die “exemplum” 'n werktuig op geestelike gebied is. Die “exemplum” dien daartoe om abstrakta (begrippe, formules, reëls, ens.) te veraanskoulik, te verbeeld, te verduidelik en te konkretiseer – 'n prestasie wat van besondere betekenis vir die skool en onderrig is. *Dit dien verder daartoe om algemene, abstrakte waarhede te herken en met dié hulp nuwe, onbekende, maar soortgelyke gevalle te ontsluit en te kies.* 180 Dersens dien dit daartoe om spesifieke geestelike arbeidsvorme aan te wys, aan te leer en tot voleinding te bring. 181

3.2 DIE EKSEMPLARIESE IS 'N VERHOUDINGSBEGRIP

Die eksemplariese het sy plek in die didaktiese-pedagogiek waar dit gaan om die vorming of selfvorming van persone, om verstaan en leer, insien en waardes eie-maak. 182 Die belewinge of waarneminge wat die persoon deur die eksemplariese toespreek, is treë of spronge op die weg

-
176. *Ibid.*, p. 82.
177. *Ibid.*, p. 83.
178. *Ibid.*, p. 89.
179. *Ibid.*, p. 92.
180. *Ibid.*, p. 94.
181. *Ibid.*, p. 95.
182. Scheuerl, Hans, *op. cit.*, p. 27.



van verruiming van sy geestelike wêreld. Deur die eksemplariese word vir die persoon iets, tot hiertoe onbekend, ontsluit.

Die eksemplariese is dus wesenlik 'n verhoudingsbegrip. 183* Volgens Scheuerl, druk dit 'n betrekking of samehang uit. Dit kenmerk geen substansie en geen met substansiële vir ewig verbonde kwaliteit nie, maar staan tussen 'n iets wat dit verteenwoordig en iemand vir wie dit gedoen word. Dit vorm 'n brug. Maar wanneer van brugvorming sprake is, moet dit van twee kante of pole af betrag word, naamlik van die kant van die individuele vormingsverloop van die betrokke persoon en van die kant van die objektiewe saakinhoud wat geleer moet word. Elkeen van hierdie twee pole staan relatief selfstandig en hoewel die een wesenlik in die vorminggebeure met die ander verbind, kan dit nie daarin oplos nie.

Eksemplaries is in die vormingsverloop gebeurtenisse wat 'n persoon se geestelike wêreld plotseling verwyd: 'n lig gaan op, 'n venster word oopgestoot. Scheler 184 noem dit "ideieren".* Dit is, ongeag die

183. *Ibid.*, p. 27 en 81, e.v.;

* Gerner, Berthold: *Das exemplarische Prinzip*, p. 59.

"Relationsbegriff ... als Ausdruck für die Beziehung zwischen einem Beispiel und dem, wofür es Beispiel sein soll".

184. Scheler, Max, aangehaal deur Scheuerl, Hans, *op. cit.*, p. 32.

* "Ideieren heisst also, unabhängig von der Grösse und Zahl der Beobachtungen, die wir machen, die essentiellen Beschaffenheiten und Aufbauformen der Welt an je einem Beispiel der betreffende Wesensregion mit erfassen. Das Wissen aber, das wir so gewinnen, gilt obschon an einem Beispiel gewonnen in unendlicher Allgemeinheit von allen möglichen Dingen, die dieses Wesens sind"

Hy lei dit woord "Ideieren" heelwaarskynlik af van die Griekse woord "eidos" (beeld).

Elseviere Filosofiese en Psigologiese Encyclopedie, p. 68, beskryf "Eidetiek" as "de studie van het door Urbantschitsch in 1907 ontdekte, door E.R. Jaensch en zijn leerlingen uitvoerig onderzocht vermogen om voorwerpen en afbeeldingen die men vroeger heeft waargenomen, in letterlijke zin vorm- en kleurgetrouw weer te zien, doordat men de voorstellingen ervan projecteert op een scherm of een ander grijs of zwak gekleurd effen vlak of althans: ze als in de ruimte geplaatst "ziet", alsof se weer in levenden lijve aanschouwd werden."



grootte en aantal waarneminge wat die mens maak, die essensiële gesteldhede en samestellende dele van die wêreld waarby 'n voorbeeld van die betrokke wesensgebied aanknoop. Die kennis egter so opgedoen, geld, alhoewel bekom deur 'n enkele voorbeeld, in oneindige algemeenheid.

Elke onderwerp of gebeurtenis sal nie dieselfde paradigmatiese krag besit nie.

Dit is ook nie los te maak van “vrugbare momente” nie.

Ook sal die paradigmatiese krag en invloed afhang van die rol wat die tussenganger (“Vermittler”) tussen die betrokke persoon en die te ontsluitende wetenssterrein (“Wesensbereich”) speel.

Die intree of uitbly van vrugbare momente is inderdaad afhanklik daarvan of 'n onderwerp vir die betrokke persoon 'n eksemplariese ervaring bewerkstellig. Maar watter onderwerpe eintlik paradigmas kan wees en wat dit ontsluit, kan alleen deur struktuuranalitiese ondersoek vasgestel word.¹⁸⁵ Gerner 186 praat van 'n verhouding tot die “Kanon”;

Of die “kanon”, bv. die eenvoudigste natuurkundige verskynsels in samehang of die geskiedenisfries, moet in alle eenvoud tevore daar wees voor die eksemplariese kan funksioneer, òf die moeiliker en kunsvoller, soos by die bou van 'n brug: eers die eksemplariese pilare en daartussen die verbindende boë. Eers dan skep die “exemple” om hom die kontinuum van die kanon.

3.3 DIE EKSEMPLARIESE LIG UIT EN HOU VOOR

Seker die méés wesenlike van die eksemplariese kom tot spreke uit die woord “eksemplaar” self. Letterlik beteken “eksemplaar” uit 'n veelvoudige (meervoudige) geheel *uitgelig* of *uitgesonder*.¹⁸⁷ Wat die doel of nut van die uitsondering is, is nie onmiddellik ter sake nie. Die klem val in die eerste plek op die uitligging, die ontrukking.

In samehang met die woord “eksemplaar” kry 'n mens egter die woord “exempel” wat in sy oorspronklike, oer- of eerste beeld van 'n saak

185. Scheuerl, Hans, *op. cit.*, p. 34.

186. Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. 6, e.v.

187. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 125.



of objek beteken. Van der Stoep wys daarop dat 'n mens, die ontwikkeling van die spraakgebruik in ag geneem, kan aflei dat die eksemplaar of voorbeeld dit as 'n vereiste stel dat die mens hom moet toespits op 'n bepaalde waardeevrye, bepaalbare soort kenmerk. "*Eksemplaar*" is 'n voorbeeld van 'n soort ding, 'n spesie. By "*exempel*" het 'n mens egter te doen met norm: die "*exempel*" moet as voorbeeld geld van wat behoort te wees, of hoe 'n saak daaruit behoort te sien om as voorbeeld te kan dien.

3.4 DIE EKSEMPLARIESE REDUSEER, VERLIG EN VERRYK

Tegelykertyd gaan dit by die eksemplariese om 'n objektiewe verhouding van plaasvervanging: 'n omvangryke iets word deur 'n uitgeligte voorbeeld verteenwoordig. ¹⁸⁸ Hierdie eksemplariese verteenwoordiging laat aktueel-afwesige stof potensieel aanwesig wees. Dit verlig (maak ligter) sodoende die leergang omdat dit die stofveelheid begrens, maar verryk dit tegelykertyd deur 'n potensieële samehangstruktuur van voortsetbare lyne, parallelle en analoë. Enersyds wys dit op die wesenlike en lê daardeur die fondament vir verdere leerstappe. Tegelyk verlig dit die leergang kwantitatief van alle sywaarts-strekkende materiaal wat op dieselfde of op 'n analoë wesenlike berus. Verwante leerstof word slegs "aangestraal".

Dat die eksemplariese die leergang verlig, beteken voor alles egter nie dat dit ook die vormingsgebeure verlig nie. Intendeel. Die eksemplariese gedagte verander niks aan die feit dat rykdom en oorfloed met betrekking tot die geesteslewe kwaliteitsmaatstawwe is en bly nie.

Die verliggende begrensing kan hom op tweeërlei konsentreer: Op fundamentele saakstrukture wat op verskeie stofgebiede te vinde is én op grondliggende opvattinge en metodes van geestelike verhoudings ("geistigen Verhaltens"). Werklike eksemplariese onderwerpe ontvou hulle voorbeeldgewende krag in beide rigtings: dit maak kategoriale- sowel as metodevorming moontlik. ¹⁸⁹ Van Dyk ¹⁹⁰ meld dat die eksemplariese

188. Scheuerl, Hans, *op. cit.*, p. 82.

189. *Ibid.*, p. 82.

190. Van Dyk, C.J., *Vanaf vorming (Bildung) tot eksemplariese onderig en leer*, p. 186, e.v.



opnuut in die onderwysteorie en praktyk opgeneem is omdat dit moontlikhede vertoon wat as teenpool kan dien vir: enersyds enige verdere neiging tot pedosentriese onderwys, en andersyds die gevaar van die oormatige objektivistiese tendense van die verwetenskapliking van die onderwyservaring. Hy sê dan dat in dié lig gesien, eksemplariese onderwys 'n reduksie tot die eenvoudige en oorspronklike beteken waardeur tegelyk potensiele toegange tot die komplekse ontdek kan word.

3.5 EKSEMPLARIES LEER IS OM INDRINGEND NA TE VORS

Vir Knübel 191 is die eksemplariese nie nuut nie. Dit word tans net skerper omlin en fyner uitgewerk. Die wesenlike daarvan is dat uit 'n breë stofgebied 'n kerngebied uitgekies en in die middelpunt van die onderwys gestel word. 192 Dit help die leerlinge om die stof te begryp. *Navorsing* en nie memorisering sal weer op die voorgrond wees. *Die onderwyser sal in die diepte gaan om die fundamentele uit te lig.* Die leerlinge sal leer om soortgelyke dinge volgens die voorbeeld te behandel. Eksemplaries leer is sodoende die teenoorgestelde van sistematies leer. Die sistematiese behandel onderdeel na onderdeel. Die eksemplariese belig vanuit die deel die geheel. Die onderwyser kan hom met kernstof behelp en tog die wese van sy vak na vore bring en sodoende die stofvolheid oorwin.

Daar moet dus gewys word op die *indringendheid* en *deurdringendheid* van eksemplariese onderwys. Welgekose onderwerpe (eksemplare) word uitgelig en indringend, intensief en grondig bestudeer, sodat die wesenlike van die onderwerp duidelik sigbaar en begrypbaar word. Volgens die Tübingen-besluit het die *deurdringing* van die wesenlike van 'n onderrigonderwerp dan ook die besliste voorrang bo enige uitbreiding op stoflike gebied. Daar word geglo dat oorspronklike fenomene van die geesteswêreld vir die leerling sigbaar kan word deur 'n enkele voorbeeld wat hy werklik begryp.

-
191. Knübel, Hans, *Exemplarisches Arbeiten im Erdkundeunterricht*, in Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. 297.
192. *Ibid.*, p. 297;
Bekelman, Hans, "Der pädagogische Consensus", *Zeitschrift für Pädagogik* 5, 1959.



Wagenschein 193 beklemtoon dat deeglikheid en grondigheid 'n noodsaaklike element is. In die loop van die leergebeure word *op 'n sekere punt vertoef, verwyl, verdiep, ingegrawe*. Vir hom is dit eie aan die kind om verlore te raak in 'n onderwerp waarin hy geïnteresseer is. Dit is die teenoorgestelde van voortsnel van onderwerp na onderwerp om sodoende in beperkte tyd 'n *massa stof te bekom*, maar wat in 'n korte tyd weer vergeet word.

Hy stel dit dat hoe indringender en nadrukliker in die oplossing van 'n enkele probleem van 'n vak verdiep word, des te meer word gewen aan die hele vak.* 'n Indringende studie van 'n vak los weer die wande van die vak op wat lei tot 'n steeds groter verdieping.

Klafki 194 wys op sy beurt daarop dat die poging tot verwetenskapliking van die skool soos dit aangetref word by vele moderne didaktici, met reg die geroep na drastiese stofbeperking en dus van ware verdieping is soos die program van eksemplariese onderrig en leer vereis. Andersyds is daarin die kring van moderne didaktici juis diegene wat die eksemplariese aanbeveel omdat dit die moontlikheid bied om aan die hand van voorbeelde en in beperkte maat ("an Beispielen und in begrenztem Rahmen") die gees van wetenskaplikheid te ontvou – om egte navorsingswerk te verrig.

193. Wagenschein, M., *Das exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung an den Gymnasien*, p. 15.

* I. "Je tiefer man sich eindringlich und inständig in die Klärung eines geeigneten Einzelproblems eines Faches versenkt, desto mehr gewinnt man von selbst das Ganze des Faches.

II. Je tiefer man sich in eine Fach versenkt, desto notwendiger lösen sich die Wände des Faches von selber auf, und man erreicht die kommunizierende, die humanisierende Tiefe, in welcher wir als ganze Menschen wurzeln, und so berührt, erschüttert, verwandelt und also gebildet werden."

194. Klafki, Wolfgang, "Kategoriale Bildung", *Zeitschrift für Pädagogik*, Jrg. 5, 1959.



3.6 EKSEMPLARIESE ONDERWYS IS INSIGTELIKE ONDERWYS

Eksemplariese onderwys is gevolglik *insigtelike* onderwys, want dit stel hom ten doel om by die leerling insig in die bepaalde onderwerp onder behandeling tot stand te bring, sodat die leerling soos hierbo aangedui, sal leer om by soortgelyke dinge volgens die voorbeeld te handel. Die leerstof word insigtelik eie gemaak. Wagenschein 195 tipeer dit met die woord “Selbsttätigkeit”. ’n Passiewe aanvaarding van leerstof is vrugteloos. Leerstof moet nie onbewese aangeneem word nie, maar die leerling en leerstof moet mekaar wedersyds aangryp. Die leerstof moet van alle kante betrag en eie gemaak word.

De Hey 196 beveel juis ’n eksemplariese aanpak as waardevolle hulpmiddel in pedagogies-didaktiese vernuwing by die onderrig van aardrykskunde, geskiedenis, fisika en biologie aan. Tradisioneel gee hierdie vakke baie feite en weinig insig. Hy adviseer om die lesse so in te rig dat meer aandag aan die sin en agtergrond van die feite bestee word, in plaas van die feite self. Dit beteken ’n vermindering van die feitekennis, dog ’n verdieping van die insig in die samehang van die feite. Hy verstaan onder eksemplaries leer die bestudering van die onderwerpe uit ’n bepaalde wetenskap, wat dit vir ’n persoon moontlik sal maak om die grondbegrippe van die wetenskap sy eie te maak. Insig deur die persoon so bekom, help hom om ander analoë gevalle te begryp.

3.7 EKSEMPLARIESE ONDERWYS STEUN OP DIE OORDRA VAN VERWORWE KENNIS. DIT IS INFORMATIEF EN ORIËNTEREND

Enige onderwys wat insig bestrewe, het ’n wyer doel, naamlik die *oordra van die verworwe kennis en insig* op ’n breër terrein.

-
195. Wagenschein, M., *Das exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung an den Gymnasien*, p. 16.
196. De Hey, W., “Een Mulo-onderzoek en de toepassing van de verkregen resultaten in de practijk”, *Paedagogische Studiën* 4, April 1960.



Daarom is eksemplariese onderwys ook *informatief* en *oriënterend*. Volgens van der Stoep 197 beteken eksemplariese onderrig dat bepaalde gekose onderwerpe as aspekte van 'n leergebied grondig behandel en afgehandel word, en dat analoë onderwerpe informatief en met groter verantwoordelikheid aan die leerlinge oorgelaat word. Dit *steun* dus grootliks op die *moontlikheid van 'n oordrag van kennis en insig* na die bestudering van 'n bepaalde onderwerp of verwante of soortgeleke onderwerpe.

Hy wys daarop dat eksemplariese onderwys veral ook oriënterende onderwys is. Die doel daarvan is om die oordrag intensief in die breedte te bewerkstellig. 'n Deeglike studie van die tema is 'n voorvereiste ten einde die aanbiedingseffek te kan beoordeel en tot rangskikking te kan kom. Die aanbieding by die eksemplariese is nie net bloot op die aanbieding van kennis ingestel nie, maar op 'n verdieping en insig wat die aanbieding insluit, maar ook opvolg.

Dit bring mee dat eksemplariese onderwys dus afwisselend twee momente het: a) Onderwys wat op die eksemplaar as sodanig gerig is en tot denke oproep. b) Onderwys wat die eerste moment tot verdieping wil bring, waardeur die eintlike begrip en insig na vore kom, deurdat die kennis op 'n nuwe, hoewel verwante, niveau geïmplementeer word.

3.8 EKSEMPLARIESE ONDERWYS IS TEMATIES IN PLAAS VAN SISTEMATIES

Hoërop is al reeds op die nie-sistematiese karakter van eksemplariese onderwys gewys. Dit kan die beste as tematiese onderwys beskryf word.

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



Derbolav 198 beskryf 'n tema* onder andere as die geheel van sin en uitnodiging of opeising, 'n opgawe wat hom tot behandeling stel, 'n betekenisveld waarin 'n mens nie sonder persoonlike gewin aandag aan gee nie, wat 'n mens bearbei, knie, gestalte gee en wat hom ook op een of ander manier laat bemeester. Dit is 'n swaartepunt van geestelike aktiwiteit, die oopsluit van 'n inhoud, wat nie veel oor homself uitwei nie, maar in homself genoegsaam is.

Dit stem ooreen met Wagenschein se werkmetode. Hy werk volgens tipiese temas.

Wagenschein 199 self haal Ernst Mach aan wat in 1880 alreeds sê dat hy hom niks skrikwekkenders kan voorstel nie as die arme mense wat soveel geleer het. Wat hulle besit, is 'n spinneweb van gedagtes: te swak om hulle daarop te stut, maar gekompliseerd genoeg om hulle te verwar. Ernst Mach stel die vraag hoe 'n beter wiskundig-natuurwetenskaplike opvoeding met vermindering van leerstof vereenselwig kan word? Sy antwoord is dat hy glo dat dit kan geskied deur die laatvaarding van *sistematiese* onderrig. Hy is tevrede as die jongmens slegs enkele wiskundige of natuurkundige ontdekkings kan meelee en in hulle verdere konsekwensies volg.

-
198. Derbolav, Josef, *Das 'Exemplarische' im Bildungsraum des Gymnasiums*, p. 55.
- * "Ein Thema ist ein Ganzes von Sinn und Aufforderung, eine Aufgabe, die sich zur Behandlung stellt, ein Bedeutungsfeld, in dem man nicht ohne persönlichen Gewinn – sein Interesse investiert, das man bearbeitet, knetet, gestaltet, und das sich auch irgendwie bewältigen lässt. Thema ist ein Schwerpunkt geistiger Aktivität, das Aufschliessen eines Gehaltes, der nicht über sich selber hinausweist und für sich selber genug ist. Thematisch Stoffe behandeln heisst, sie noch in der Nähe des Interesses, des persönlichen Angehens, des unmittelbaren menschlichen Bezugs halten und doch auch darin den Anspruch der "Sache" nicht unterbieten.
199. Wagenschein, Martin: *Das exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung des Unterrichts an den Gymnasien*, p. 8.



Gerner 200 sê in verband met die tema dat onderrig die beste aan die hand van voorbeelde, aan modelgevalle, volbring word. Nie die geheel van 'n vak hoef bestudeer te word om te ontdek wat binne die vak geskied nie.

In alle vakke is daar leerstof en metodes wat duidelik maak wat die wese van die vak is en hoe dit die wêreld aanspreek.

Wanneer 'n tema goed gekies is, bly dit wat daarmee geleer is nie 'n deel wat met ander dele verenig moet word nie, maar dit word plaasvervangend en daarmee uitstralend op die geheel. Wahenschein 201 glo dat niks verloor word nie, maar eerder gewen word, wanneer die onderrig tot 'n kleiner snit van die wiskunde beperk word.

Ook Flitner 202 wys ten opsigte van geskiedenis op die tematiese in die metode. Hy noem dit stofverdichting of stofopeenhoping (“Stoffverdichtung oder Stoffballung”). Die kronologiese is vir hom van mindere belang.

Op die vraag waarvoor die eksemplariese eksemplaries moet wees, dit wil sê op die vraag na die vormingsbetekenis van die eksemplariese werkwyse, antwoord Derbolav 203 dat dit eerstens en primêr daarop aankom om die geheel van 'n vak- of wetensgebied representatief in een of meer grondtemas op te neem en didakties in verband te bring. Meer nog: dit wil vir die persoon vir wie die eksemplariese grondvorm toegepas word, insig in die wese van wetenskaplike kennis en die se antropologiese betekenis open.

200. Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. 45–46.

201. Wagenschein, Martin, *Das exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung an den Gymnasien*, p. 15.

202. Flitner, Wilhelm, *Der Kampf gegen die Stofffülle, Exemplarisches Lernen, Verdichtung und Auswahl*, in Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. 22–27.

Sien ook: Ringrose, J.H., “Activerend Geschiedenisonderwijs”, *Paedagogische Studiën* 2, Febr. 1960.

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



3.9 EKSEMLARIESE ONDERWYS IS BASIESE ONDERWYS

Eksemplariese onderwys is grondslagvormend, dit wil sê dit is basies: basies vir die onderrigsvak en basies vir 'n moontlike selfstandige bearbeiding. Dit is sy eintlike vormende en opvoedende (“propadeutische”) betekenis. Volgens Spranger 204 kan die onderwyser* die triomf van sy onderwyskuns daarin sien dat die grondslag in sy vakgebied so goed gelê is, dat die leerling die latere treë selfstandig uit eie krag kan neem.

Hierdie stelling van Spranger lei regstreeks tot die oortuigende gedagte van die vrugbaarheid van die “elementaren”. Dit is daarom vir elke wetenskap 'n wesenlike opgawe om sy stof in die suiwerste sin van die woord te elementariseer. Geskied dit nie, is dit duidelik waar die onophoudelike stofvolheid die menslike gees verdruk in plaas van tot vrugbare insigte te bevry.

Derbolav 205 wys vervolgens daarop dat wanneer dié in hierdie samehang voorgelegde voorbeelde van Spranger nader beproef word, dit duidelik word dat 'n só verstaande “elementares” nie net telkens grondliggend (basies) vir die geheel is nie, maar tegelyk ook oopsluitend (verklarend) vir ander en verdere (“Anderes und Weiteres”) leerstof is.

3.10 EKSEMLARIESE ONDERWYS IS HEURISTIES VAN AARD

In aansluiting by die voorgaande wesenskenmerk dien opgemerk te word dat Wagenschein se werkmethode geheel en al ondogmaties is. 206

204. Spranger, Eduard, aangehaal deur Derbolav, Josef, *op. cit.*, p. 64:

* “Der besonnene Meister wird den Triumph seiner Lehrkunst darin erblicken, den theoretischen Grund in seinen Fachgebiete so sicher zu legen, dass die verstehende Schüler die späteren Schritte selbständig, aus eigener Kraft, tun kann”.

205. Derbolav, Josef, *op. cit.*, p. 62.

206. Derbolav, Josef, *Das exemplarische Lernen als didaktisches Prinzip*, p. 31.



Hy werk aan die hand van sogenaamde “vrye gevalle” (“freien Falle”) wat deeglik eksperimenteel deurdink en deurvors word. Sodoende word besondere wetenskaplike feite tuisgebring. Dit is die seldsame, die wonderbare wat in die eerste plek die opmerkzaamheid aangryp en die vraag oproep. Hy hou hom eng by die fenomeen en spring nie dadelik na die abstrakte, die onwerklike en wetlike nie. Dit word eerder eers as resultaat bygebring. Hier word geen voltooide gedagtegang volgens ’n vaste sisteem daargestel nie, ook geen voorveronderstellings word daargestel om met behulp daarvan iets te verduidelik nie. Daar word nie by grondgegewens begin nie. Daar word slegs “iewers” begin en met steeds dieper indringende en met steeds inniger met die tema-vertroumakende vrae en navorsing tot ’n verheldering in ’n algemene en die grondliggende gevoer. Op hierdie wyse word van ontdekking tot ontdekking gegaan. Daar word heuristies te werk gegaan.

Derbolav 207 waarsku egter daarteen dat die “iewers” begin, nie so letterlik opgeneem moet word nie. Wagenschein soek eintlik na bepaalde probleemstellinge, temakomplekse of vroeëre ontdekkings wat gevolg en aan die hand waarvan gearbei kan word. Langs hierdie weg het die tematiese keuse en heuristiese daarstelling van die stof ’n genetiese fundering.

Bogenoemde is slegs enkele van die wesenskenmerke van die eksemplariese grondvorm. Vele ander van net soveel belang en wat selfs van groter belang mag wees, kan moontlik nog opgenoem word. Hiermee word egter volstaan.

Die vraag kan vervolgens gestel word: Hoe word die wesenlike van die eksemplariese in die verstellde werklikheid geïmplementeer?

In hoofstuk 4 word gevolglik aandag gegee aan enkele “eksemplariese” werkwyses en verwante begrippe.



HOOFSTUK 4

DIE EKSEMPLARIESE IN DIE VERSTELDE WERKLIKHEID: ENKELE “EKSEMPLARIESE” 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 “eksemplariese” 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 inhoude en vormende metodes* te soek aan die hand waarvan die leerling se ervaring verbreed kan word deur aanskouing, veraanskoulikhede en strukturering. 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 sistematiek 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 inhou. 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 modelgevalle 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 oorbelaas. 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 dwarsnigte 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 werkwysie 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, sonder 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 afwagtende 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* (“fundamentele”) *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 selfwerkzaamheid 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 oorgegedra.
- 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”) oorgegedra 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 tweesydig 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, enigszins 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 “eksempeel” 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 “eksempeel” te doen met ’n eis, ’n norm wat gestel word: die eksempeel 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 eksempeel ’n weselike voor.

Scheuerl wys daarop dat reeds Kant ’n onderskeiding ten opsigte van eksempeel getref het. Die eksempeel was vir hom ’n besondere geval van ’n praktiese reël. Hierteenoor was die voorbeeld (wat hy onderskei van die eksempeel) slegs ’n teoretiese voorstelling van ’n begrip. Hy probeer dus die voorbeeld op die teoretiese, die eksempeel 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 enerser 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 eksempeel wees nie, en nie alles wat eksempeel 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 daardstelling waardeur ’n besondere voorbeeld op grond van sekere wesenskenmerke uitgekien, 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 regswetenskap 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, afhange van 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-gestruktueerde 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 tydperk in die mens se geskiedenis op. Dit is die tydperk van die groot Griekse en Romeinse wysgeres, skrywers, denkers, kunstenaars en andere. Dit is ’n tydperk 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 wetenskaplike 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 paradigmatiese kultuurinhoud 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 waarvoor 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 strewende 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 sferes 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 beskryf 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 genoë 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.



HOOFSTUK 5

DIE EKSEMPPLARIES-INHOUDELIKE – KEUSE, ORDENING EN METODOLOGIE BY 'N EKSEMPPLARIESE WERKWYSE

Vervolgens moet die aandag van die eksemplaries-vormlike na die eksemplaries-inhoudelike gewend word en moet daar gesoek word na die leerstofeenhede waaraan die onderwysdoeleindes wat 'n eksemplariese aanpak van die leerstof 'n noodsaaklike vereiste gemaak het, voltrek kan word. Dit voer ons terug na die gedagtes, soos opgeneem in paragraaf 1.2.2, rakende die kwessie van die inhoudelike in relasie tot die vormlike in die didaktiese gebeure.

Die *primêre doelstelling* van die Tübingenbesluit, dit wil sê met die invoering en realisering van die eksemplariese werkwyse in die onderwys, was die *oorwinning van die leerstofvolheid en dié daarmeegepaardgaande negatiewe onderstrominge*. Dit was egter nie net 'n begeerde oorwinning ter wille van oorwinning nie. Dit het terselfdertyd 'n veel hoër doel gehad. *Dit wou deuring tot die wesentlike van 'n onderligsonderwerp en die aandag weer eens vestig op wat opvoedende onderwys werklik is en kan wees*. Dit wou die aandag van die vormlike en stoflike kwantitatiewe na die inhoudelike en kategoriale kwalitatiewe rig. Daarom het didaktici nie net die vormlike van die werkwyse nader beskryf nie, maar ook die inhoudelike daarvan probeer aandui. Wagenschein 271 onderskei dan ook enersyds tussen 'n eksemplariese “metode” en andersyds eksemplariese “stof” en kwalifiseer dan daarby die “stof”.

Stenzel 272 stel dit ook uitdruklik dat wanneer die blikwydte by 'n eksemplariese benaderingswyse net stofoorwinning voor oë het, die beginsel slegs negatief bepaal is.

-
271. Wagenschein, Martin, *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*, p. 474;
Hagener, Caeser, *Exemplarischer Geschichtsunterricht in der Volksschule*, in Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. 250.
272. Stenzel, Arnold, *Stufen des Exemplarischen*, in Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. 75.



Die vraag is vervolgens: Wat is eksemplariese “inhoude”?
Wat is eksemplariese leerstof?

Dit is deur verskeie didaktici gespesifiseer met terme soos “oorspronklike fenomene van die geesteswêreld”, “elementare”, “gedronge paradigmas”, “die weselike van ’n onderrigsonderwerp”, “ervaringsvoorbeelde as eksimplare”, “enkele onderwerpe wat die leerling werklik begryp”, “’n exemplum”, “algemene abstrakte waarhede”, “gebeurtenisse wat ’n persoon se geesteswêreld plotseling verwyd”, “grondtemas”, ens.

Volgens Karl Stöcker ²⁷³ stuur die kwessie van die stoflike inhoud op twee vrae af:

- a) Die vraag na ’n doeltreffende stofkeuse, respektiewelik stofbegrensing, en
- b) die vraag na ’n lewensnabye of werklikheidsgetroue stofordening.

5.1 DIE VRAAG NA ’N DOELTREFFENDE STOFKEUSE

Stöcker gaan uit van die standpunt dat die vormingsarbeid in die skole aan ’n twyfelagtige stofoormaat ly. Op ’n pedagogies-twyfelagtige wyse jaag leermeester en leerling van stofeenheid tot stofeenheid sonder dat die begripkrag en innerlike toe-eiening van die leerling in ag geneem word. Daar heers ’n gees van didaktiese materialisme wat kwantiteit as maatstaf van vorming neem. Hy soek die oorsake van hierdie volledigheidswaan sowel binne as buite die skool.

Die hooforsaak buite die skool lê vir hom daarin dat die openbare mening op grond van ’n geesteshistoriese ontwikkeling kennis en vorming gelyk stel. ²⁷⁴ Gevolglik is die skoolwese gerig op ’n ideaal waarin die wetende, meer spesifiek die hoogsmoontlik- en universeel-wetende mens, per se ook die gevormde (opgevoede) mens is.

273. Stöcker, Karl, *Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung*, p. 184.

274. *Ibid.*, p. 40–41.



Die slagspreuk van die moderne tyd is “Kennis is mag!” Orals word skoolkennis as afgodsbeeld van die mensdom aangebied. Dit is wat nodig is om in beroepsverband vooruit te gaan. Te veel onderwysers neem hulle taak as bloot bybring van leerstof op. Dit geniet in die openbaar die meeste waardering, want die onderwyser wat die meeste leerlinge deur die eksamen kry, word die bekwaamste geag. Sodoende word die onderwyser op ’n weg gedwing wat hyself nie graag wil gaan nie. Hiermee word egter tegelykertyd, en dit is vir Stöcker die pedagogiese twyfelagtige, die ware doelstelling van die skoolse kennisbemiddeling vervals, omdat die kennis nie om sigself en daarmee om ’n tog moontlike deelname aan die rykdom van die wêreld, nagestreef word nie, maar kennis word as “middel” tot sosiale vooruitgang gesien. Hiermee verloor dit sy vormingswaarde.

Aan die sy van bogenoemde motiewe tot kennisverafgoding, staan die skoolse motiewe: Met die uitbreiding van die moderne wetenskappe en meegaande nuwe kennis word ook die stofomvang groter. In sy strewe om lewens- en tydsgetrou te wees, probeer die skool ook om aan hierdie rykdom deel te hê. As dit dan nie ooreenstem met die uitsluiting van minder moderne en nie meer lewensnabye stof nie – en die skool is gewoonlik konserwatief en tradisiebelaaï – groei die onderrigstof in oorvolheid aan.

’n Bydraende faktor tot die volheid van die leerstof is die feit dat leer- en stofplanne gewoonlik deur vakspecialiste saamgestel word. ’n Vakman takseer die belangrikheid van sy stof hoog en wil dit daarom graag uitbrei. ’n Sodanige vakgerigtheid lei tot stoflike materialisme.

Stöcker sien die oplossing daarin om die moed te hê om leemtes te laat, maar dan moet die optrede nie net teen ’n volledige behandeling van leerstof gerig wees nie. Dit beteken ook dat daar grondig te werk gegaan moet word. Liewers minder leerstof moet behandel word, maar dan deeglik. Hy haal die reeds bekende uitdrukking aan:

“Leistung ist nicht möglich ohne Gründlichkeit und Gründlichkeit nicht ohne Selbstbeschränkung.” 275

en is daarmee terug by die Tübingenbesluit.

Die vraag in verband met die stofkeuse is vervolgens: Watter leerstof is belangrik en watter nie? Watter grondbeginsels bepaal die keuse omdat dit nie sonder meer aan die subjektiewe willekeur van ’n individuele onderwyser oorgelaat kan word nie?

275. *Ibid.*, p. 184.



'n Blote vermindering van leerstof is nie die oplossing vir die probleem nie, omdat die sistematiese eenvoudige nie identies is met die psigologiese eenvoudige nie. Die gevaar is juis dat stofbepierking so verstaan kan word dat daar nie by die werklike lewe van die kind teregekom word nie. Die teenoorgestelde van leerstofopeenhoping is dus nie bloot leerstofvermindering nie. Stofvermindering moet nie subtraktief nie maar konstruktief verstaan word. In die plek van 'n blote weglating en beginsellose beperking van leerstof, moet 'n bewuste keuse en "vereenvoudiging" met die oog op die lewensnoodsaaklikheid van die leerling gestel word. Hiermee mond die *probleem van die juiste stofkeuse en stofbegrensing* uit in die wyer problematiek van die ware doelstelling van die volksskoolarbeid oor die algemeen.

Hoe moet die leerstof dus begrens word om te voldoen aan 'n spesifieke opvoedings- en onderrigdoel? Hoe lyk die kwessie van *reduksie* van die leerstof in die eksemplariese benaderingswyse of in 'n spesifieke eksemplariese les?

Vooraf moet gestel word dat reduksie 'n aangeleentheid is wat veral daarop ingestel is om by die verloop van die didaktiese gebeure *die inhoud wat betrokke is, te reduceer tot die belangrike en die absoluut essensiële.* 276

In die oersituasie is die didaktiese verloop in die eerste plek een van essensies. Die volwassene hou volgens Van der Stoep hom nie met die kind ten opsigte van lewensdetail besig nie, maar stel sy aktiwiteite veel eerder daarop in om die *lewensinhoud vir die kind te reduceer tot die belangrikste, die onvermydelike, die lewensbehoorlike en lewensstilerende aspekte* wat dan die temas van sy bemoeienis vorm. Die volwassene *stroop bepaalde gehele van die oorbodige en minderbelangrike besonderhede.* Die essensiële wat oorbly, neem hy dan as vertrekpunt ten einde vir eers 'n raamwerk te konstrueer waarbinne 'n kind met 'n redelike mate van veiligheid en insig kan arbeid. Hierdie konstruksies is belangrik omdat 'n kind tot detail aangetrokke is, homself maklik daarin kan verloor en moeilik op eie verantwoordelikheid by essensiële gegewens sal uitkom. Tegelyk bied die reduksiehandelinge vir die volwassene die geleentheid *om ingewikkelde strukture te vereenvoudig en bepaalde modelle tussen die kind en die werklikheid in te skuif wat hom in staat*

276. Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, p. 30–31.



stel om aan die hand van 'n vereenvoudigde en gereduseerde model 'n essensie van die werklikheid te ontdek deur middel waarvan hy die wyer werklikheid met groter sekuriteit kan eksploreer. As kategorie van leer staan reduksie in die nouste verband met die kategorieë van analise, sintese en fiksasie. 277

Op die keper beskou, gaan dit by reduksie dus ook in 'n mate om die opbou en aanleer van bepaalde handeling-strukture. Span 278 wys juis in dié verband daarop dat daar verskeie vorme van aanpak van die leerstof is (dit wil sê omgang met die leerstof is) en dat 'n leerling wat byvoorbeeld 'n sogenaamde aktiefstrukturende aanpak vertoon, die aangebode leerstof uit eie beweging analiseer en indien die leerstof nie voldoende voorgestruktueer is nie, sal trag om daar 'n eie struktuur aan te bring wat miskien nie altyd die gewenste mag wees nie.

By die aanleer van 'n handelingstruktuur gaan dit altyd om die mees gewenste eindhandelingstrukture en die beste weg om daar-toe te geraak. Belangrik hierby is die wendbaarheid van die handeling-struktuur. Dit beteken dat die geleerde handelingstrukture ook in ander situasies waarin dit geleer is, gebruik kan word.

5.2 KRITERIA VIR REDUKSIE VAN LEERINHOUDE

5.2.1 DIE "ELEMENTARE" AS NOODSAAKLIKE ASPEK VAN EKSEMPLARIESE ONDERWYS

Die gesprek oor reduksie van leerstof (inhoud) by die eksemplariese aanpak van onderrig en leer, stuur gewoonlik af op 'n gesprek oor die "elementare" as 'n noodsaaklike en noodwendige aspek daarvan. In werklikheid stel die eksemplariese 'n grondvorm van die "elementare" daar, in dié sin dat die enkelvoudige vir die veelvoudige staan.

Om nie te wydlopig te gaan oor die kwessie van die "elementare" waaroor daar in literatuur oor die didaktiese veel geskryf is, kan die volgende kortliks gestel word:

277. *Ibid.*, p. 81.

278. Span, P., "Aangrijpingspunte voor onderwijs dat gericht is op leren leren", in *Paedagogische Studiën* 9, Sept. 1968.



Die teorie van “elementar”-vorming word gewoonlik na Pestalozzi teruggevoer, maar volgens Klafki 279 was die idee reeds vroeër bekend en word by Plato en Comenius al ’n verwante probleemstelling aangetref.

Pestalozzi se uitgangspunt was dat die leerling alleen *deur ware aanskouing van eenvoudige voorbeelde* tot die grootste sekerheid van die fundamentele feitlikhede kan geraak. 280

Sintuiglike waarneming is vir hom die grondslag van alle kennis. *Aanskouing is die oervorm van die menslike denke.* 281 *Daarom moet alle onderwys begin met die onmiddellike omgewing, met die dinge in natura*, met die eie ervaring of belewing. Alle onderwys moet uitgaan van die direkte waarneming en by die waarneming moet rekening gehou word met die *wordingstrap* van die *kind*. Daarom moet die indrukke wat gewek word, ooreenstem met sy moontlikhede, en moet die onderwyser geleidelik te werk gaan: van die nabye na die verwyderde, van die maklike na die moeilike, van die enkelvoudige na die saamgestelde, van die bekende na die onbekende, sodat bepaalde en heldere voorstellings kan ontstaan. Wat aanskou, ervaar, beleef word, moet weer met die woord verbind word, want dit is draer van die kennis.

Getal, vorm en taal is vir Pestalozzi die elemente van alle kennis en uit die drie lei hy die onderwysmiddele af. Vir hom is daar drie grondvake, naamlik Rekene (getal), Meetkunde (vorm) en Taal (woord).

Die opvoeding moet natuurlik wees en daarom moet dit in die huisgesin begin. Die moeder is veral die aangewese opvoedster.

Om insig in die wesenlike van die werklikheid te verkry, moet *die vormingsinhoud tot hulle eenvoudigste “elemente” gereduseer word.*

By hierdie vormingsopvatting van Pestalozzi knoop die kontemporêre idee van die “elementare” aan, wie se terrein orals te vinde is waar dit gaan om die vormingswaarde van uitgesoekte leerstofinhoud.

-
279. Klafki, Wolfgang, *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, p. 3.
280. Van Dyk, C.J., *op. cit.*, p. 166.
281. Coetzee, Chris J., *Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde*, p. 258–259.



Die idee is veral deur Klafki 282 in sy teorie van kategoriale vorming in die moderne literatuur uitgebou. Klafki glo dat hy met sy bekende teorie van kategoriale vorming die verouderde opvatting van 'n verdeling in 'n formele en 'n materiële vorming kan ophef, omdat die idee van elementarvorming tegelyk die objektiewe en subjektiewe sye van die vormingsgebeure omvat. Vir hom is die begrip “elementare” ’n beter duiding as die wyer en omvattender begrip “eksemplariese” oor wat vorming eintlik is en wat die eintlike vormende inhoude behels. Hy wys daarop dat reeds Dilthey die diepe waarheid van Pestalozzi se “elementar”-metode erken het wanneer hy vir die didaktiek die opgawe stel van *vereenvoudiging van die samehange wat die werklikheid verteenwoordig, asook die begronding daarvan uit die werklikheid*.

Die geroep om stofbeperking wat vervat is in die slagspreuke “eksemplaries onderrig en leer”, “leer aan die hand van modelle”, uitsondering van die tipiese” en ander soortgelykes, is in werklikheid die vraag na die “elementare”.

Ook Derbolav 283 sien die “elementare” as ’n prinsipe van ’n kategoriale didaktiek. Volgens hom loop die “elementare” as didaktiese prinsipe wesenlik daarop uit *om die saak- en betekenisalgemene van kennissamehange in die afsonderlike leervakke en wetenskappe deur ’n spesifiek-individuele en besondere samehang te laat verteenwoordig*.

Didakties beteken dit dat die *leerinhoud tot hulle essensiële “elemente” gereduseer word en dat aan die hand hiervan die kind tot insig in die fundamentele feitlikhede kan geraak*.

Dit beteken vir die onderwys dat daar gesoek word na *tipiese of klassieke gevalle*, “elementare” en fundamentele eksemplare, wat as *grondstrukture en oerbegrippe* ’n bepaalde *werklikheidsgebied* opnuut in die middelpunt van die didaktiese teorie plaas en *waarvan uitgegaan word vir die ontshuiting van die algemener begrip*. 284

-
282. Klafki, Wolfgang, *Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategoriale Bildung*, p. 13 en 83.
283. Derbolav, Josef, *Prinzipien einer kategorialen Didaktik*, in Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. 142.
284. Van Dyk, C.J., *op. cit.*, p. 167.

Die fout moet egter nie begaan word om die “elementare” eenvoudig as die eerste begin, dit wil sê die aanvang van kennis of van vorming te sien nie, maar eerder dat dit op alle gebiede en sferes te vinde is. 285

Wagenschein 286 noem dit die “eenvoudige” wat nie so “eenvoudig” is nie.* Vir die vaardige kenner sal dit die eerste wees waarmee hy begin, maar die onervarene sal eers deur moeisame arbeid daartoe kom. Die skool en die onderrig kan nie daarmee begin nie. Dit moet daarop afstuur. Van die begin af moet tot die “elementare” opgeklim word. Wanneer dit dan eie gemaak is, beteken dit om ’n sleutelstelling te beheers.

Die “elementare” is wesenlik die *grondstruktuur van ’n betrokke gebied*, sy grondkomponente, waarmee potensieel die totale gebied gegee is. 287 “Elementare” kennis is dus *daardie kennis waardeur die grondstruktuur, respektiewelik die grondkomponente van ’n gebied begryp word en met behulp waarvan enersyds die hele gebied en andersyds die mens vir die gebied (stof) ontsluit word*. Elke wiskundige formule kan byvoorbeeld as “elementare” kennis (insig) gereken word. In hierdie

285. Müncher, Gerhard, *Das Wesen des Fundamentalen*, in Glaser, Hubert, *Erziehung in der Wirklichkeit*, p. 87.
286. Wagenschein, Martin, *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*, p. 306–307.
- * “Es (das Elementare) ist jenes Einfache, das “nicht so einfach” ist, und mit dem die Schule deshalb *nicht* beginnen kann. Für den fertigen Könnner das erste, was er “ansetzt”, für den forschenden Neuling das Letzte, das aus der komplexen seltsamen Erscheinung Auszugrabende. “Der sogenannte reine Fall wird nur durch vorangehende sorgfältige Analyse des in der Erfahrung Gegebenen und durch nachfolgende gedankliche Konstruktion erfasst. Diese Leistung steht nun keineswegs am Anfang des Erkennens, sondern sie ist Resultat der vollen Sachbeherrschung und des reifsten Denkens” (Spranger). Der Unterricht kann nicht *mit dem Elementaren beginnen*, er muss darauf zusteuren. Vom Einstieg aus muss er zum Elementaren hinaufsteigen und es freilegen. Sind dann die elementaren Sätze angeeignet, so bedeuten sie beherrschende Schlüsselstellungen”.
287. Müncher, Gerhard, *op. cit.*, p. 87.



dubbele ontsluiting bewerkstellig dit nuwe begripkategorieë by die mens. Volgens Kopp 288 kan die “elementare” nie meganies verwerf word nie. Dit is wesenlik afhanklik van die vraag- en begripshorison van die lerende. Ook hy wys daarop dat die “elementare” dubbelontsluitend is in die sin dat dit ’n wêreld ontsluit, maar terselfdertyd ook die persoon open vir nuwe insigte, ondervindinge en ervarings. Dit is nie die besondere stand van sake as sodanig wat vormend is nie, maar die daardeur of daaraan verworwe struktuurinsigte en kennis van wetmatighede, die vasstelbare prinsipes en die te ervare motiewe, die beheersbare metodes, die grondvorme of kategorieë, kortliks die te ervare grense. Al hierdie inhoude werk oop- of ontsluitend, maak telkens hele velde of reekse van afsonderlike fenomene verstaanbaar; maak die bemeestering van groepe van take moontlik of open telkens ’n kring van vrye moontlikhede.

Slotta 289 noem vyf kenmerke waardeur die “elementare” of “elementariese” vormingsinhoude gekarakteriseer kan word.

Eerstens is die “elementare” ’n algemene wat uit ’n besondere bekom is. Die “pedagogies-elementare” is na sy wese altyd ’n algemene wat uit ’n besondere wat die kind interesseer, ontwikkel het. Byvoorbeeld: As kinders aan die hand van interessante en besondere vormingsinhoude kan sien dat vermenigvuldiging ’n verkorte vorm van optel is, of dat die hoogtepunt van staatlike uitbreiding terselfdertyd die moontlikheid en gevaar van ’n innerlike en uiterlike verval insluit, of dat daar ’n samehang tussen bodemgesteldheid, die bron van bestaan en lewensstandaard is – as kinders op dié manier *aanskoulik tot insig kom*, dan word dit duidelik wat bedoel word met kennis van die algemene wat uit ’n besondere ontwikkel het. Die “elementare”-vorming beteken dat *’n grondinsig verwerf moet word* wat van die uiterste belang is vanweë die oorvloed van leerstof en kennisinhoude. Die oorvloed kan nie in sy geheel meer oorgedra word nie. Daarom is dit noodsaaklik om “elementare” inhoude formeel te bewerkstellig en die leerling daardeur insig te laat verkry.

’n Tweede kenmerk van die “elementare” is sy voortwerkende krag. Dit open die toegang tot ’n reeks ooreenstemmende betekenisver-

288. Kopp, Ferdinand, *Didaktik in Leitgedanken*, p. 92.

289. Slotta, Günther, *Didaktische Grundkategorien*, in Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. 184–190.



wante *fenomene*. In die leerpsigologie word van 'n *stygende oordragings-effek* van "elementare" – kennis op die hele volledige wetensgebied gepraat.

Derdens: die "elementare" kan slegs daar verwerf word waar die *vormingsinhoude met die blik beide op die werklikheid en die kind gekies word, want beide kind en leerstof moet vir mekaar ontsluit word*. Die vraag moet steeds wees: *Verteenwoordig die gekose inhoud 'n werklikheid, 'n stand van sake, 'n insig wat vir die kind 'n wesenlike sy, presies soos die werklikheid open, en word die kind daardeur meer ope en vaardiger en selfs eerbiediger in omgang met die werklikheid?*

Vierdens moet die besondere van die "elementare" nie net interessant wees nie, maar dit *moet ook in die werklikheid self sy aanvang neem*. Daarom is die uitgangspunt van die "elementare" nie 'n element nie, maar 'n *sinvolle geheel van die werklikheid*. Daarvandaan word analities tot sy afsonderlike probleme en "opboumomente" teruggegaan.

As laaste bepaling vir die "elementare" geld dat die vormingsbetekenis daarvan, sy vrugbaarheid en sy werklikheidsontsluitende werking slegs te vind is waar dit *selfstandig verwerf en aktief belewe word*. Dit moet deur *die leerling self aan 'n goedgekose voorbeeld, aan 'n pregnante, oorsigbare geval uit die besondere komplekse werklikheidsamehang uitgewys of ontdek word*. Die *eie selfwerkzaamheid van die kind is 'n noodsaaklike voorwaarde* vir die vrugbaarheid van die "elementare". Die selfwerkzaamheid is altyd net daar te regverdig, waar dit in diens van die "elementar" waarneembare, aldus werklikvormende inhoude staan. Van ewe groot belang is dit dat die selfwerkzaamheid 'n egte vraaghouding en 'n vraagbehoefte veronderstel. Waar die genot van vra ontbreek, bly ook die moontlikheid van "elementar"-vorming geslote.

Ten slotte is vir selfwerkzaamheid ook van belang dat die "elementariese" insigte *aanskoulik voltrek* word.

Vir die praktyk beteken benutting van die "elementare" om die kind in leersituasies te plaas waar hy met "elementare" leerinhoude op 'n eenvoudige wyse kan omgaan, waarin *hyself kan ondersoek en moontlike oplossings uitprobeer*, die wesenlike van 'n saak in 'n oorspronklike situasie herontdek en 'n ordening waag. 290



Van die uiterste belang is die volgende stelling van Van Dyk,²⁹¹ naamlik dat dit as opgaaf vir elke vakdidaktiek gesien moet word, veral op die primêre skole, om minder staat te maak op skriftelike bewysvoeringe en mondelinge verduidelikinge, wat meestal net lei tot 'n oormatige verbalisme en die verowering van lewensvreemde wete. *Veel eerder moet daar gesoek word na oervorme en basiese handeling wat die eie aard van die vakgebied duideliker weerspieël.* Dit gaan nie soseer om die verkryging van vaardigheid in die hantering van die tegniese aparatuur nie, maar dit bied aan die kind geleentheid vir *ware aanskouing en ervaring van "eg" menslike lewensvorme en lewenswyses.* Van Dyk ²⁹² sê dat die elementare-vorming en daarmee saam die realisering daarvan in die eksemplariese onderwys, as 'n belangrike teenpool vir die aktuele gevaar van leerstofoorlading gesien moet word. Vorming is alleen moontlik waar dit die leerling geluk om verby die uiterlike en toevallige te kyk en die essensie van die saak raak te sien. Vir die vertoning van 'n mate van gevormdheid is dit nodig dat die lerende persoon uit die konglomeraat, suspensie en veelheid die wesenlike sal afsonder sodat daaraan groter algemene geldigheid gegee kan word. Waar die kerngedagte by die eksemplariese onderwys daarin lê dat daar teruggevoer moet word tot die *eenvoudige*, beteken so 'n aftakeling van die komplekse nog geensins 'n waardevermindering van die kwaliteit van die begrip nie.

Om af te sluit met die "elementare" kan net daarop gewys word dat volgens Derbolav ²⁹³ die "elementare" al na gelang van die kennisgebied waarin dit opgesoek word, verskillende kenmerke aanneem en onder verskillende name optree. Hy wys ook daarop dat ofskoon daar vir die vrugbaarheid daarvan oortuigende bewys is, daar tog 'n prinsipiële beperking gemaak moet word, naamlik dat die kategoriale betekenis daarvan slegs die onderwerpsbewussyn ("Gegenstandsbewusstsein") van die leerling raak. Dit konstitueer slegs sy begrip van die feitlike en bereik nog nie die dimensie van die betekenisbegrip, die normhorison van die gewete nie.

291. *Ibid.*, p. 170.

292. *Ibid.*, p. 168.

293. Derbolav, Josef, *Prinzipien einer kategorialen Didaktik*, in Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. 142.



5.2.2 “HEIMAT” AS KRITERIUM VAN REDUKSIE VIR EKSEMP-LARIESE LEERINHOUDE

’n Belangrike uitgangspunt by die keuse van die inhoudelike in ’n eksemplariese aanpak is dié van “*Heimat*”, *dit wil sê die onmiddellike wêreld as intieme tuiste van die kind. Die inhoudelike moet uit die heimat en deur die heimat begrens wees.* Dit moet heimatgeïnterees wees. Volgens Kopp 294 is die wêreld as heimat en die moedertaal as vernaamste middel van wêreldbemeesting, twee belangrike elementare grondgebiede en vereistes vir skoolse vordering. Heimat en taal is in so ’n mate sentrale sfere van die onderrig dat die volkskool net sowel as heimat- of moedertaalskool gekarakteriseer kan word.

Die fout moet egter nie gemaak word om heimat as bloot die uiterlike, natuurlike of fisiese te sien nie, soos dit algemeen opgevat word deur die naturalisme en positivisme nie. Die kultuurfilosofie sien *heimat ook in die teken van die innerlikheid en persoonlikheid.* Die heimat lê volgens Spranger 295 in die *sonderlinge brandpunt van die mens se geesteslewe*, waarvan die individualiteit vir elkander en ook vir die self onuitputlik is. *Heimat behoort tot die subjektiefste van die menslike lewe.

294. Kopp, Ferdinand, *op. cit.*, p. 48–54.

295. Spranger, E., *Der Bildungswert der Heimatkunde*, soos aangehaal deur Kopp, Ferdinand, *op. cit.*, p. 50.

- * “Die Heimat liegt, in dem seltsamen Brennpunkt unseres geistigen Lebens, dessen Individualität für jeden anderen, ja für uns selbst unausschöpfbar ist und an dem wir uns allenfalls mit Gott verstehen, aber mit keiner fremden Seele. Wenn wir von jemand sagen: er habe keine Heimat, so ist das ungefähr so viel, als ob wir sagten: sein tieferes Dasein habe keinen Mittelpunkt. Mit einem Wort: Heimat gehört zum Subjektivsten des Menschenlebens.” Und noch bildhafter ausgedrückt: ‘In unserer Seele gibt es einen Winkel, in dem wir alle Poeten sind. Was mit unserer kindheit und unserer Heimat zusammenhängt, lebt in uns mit so zauberhaften Farben, dass der grösste Maler sie nicht wiedergeben kann’.
- Vergelyk ook Du Plessis, I.D.:

“Eenling is die mens gebore.
In die dieptes van sy siel
Skuil ’n plek waar, mens-verlore,
Hy in eensaamheid moet kniel”.



Uiterlik gesien is heimat eerstens die waarneembare omwêreld, die oorsigtelike ruimte. Dit is ondersoek- en betreebaar. Dit omvat die ruimtelike omgewing as 'n snit uit die landskap en die onmiddellike natuur, die medemens. Metodies volg hieruit dat die heimat as grondgebied van onderrig 'n regstreekse omgang met die werklikheid op alle trappe veronderstel: navorsing, toetsing, altyd weer die nuwe ontdek wat in die daaglikse omgang met mense en dinge gewoonlik as vanselfsprekend voorkom.

Die heimat kan egter nie net van die uiterlike, feitlike alleen verstaan word nie. Die uiterlike feite behoort eers tot die heimat wanneer dit in die menslike beleving opgeneem is, die diepste van die gemoed bereik het. Dit geld vir al die sfere van die omgewende wêreld, vir die natuur en landskap, vir dit wat met die vreugde en leed vermeng is, vir die medemens, vir die arbeids- en kultuurwêreld, ens. Vir die onderrig en dus vir die inhoudelike, volg hieruit dat heimatopvoeding vra na ernstige besinning, opofferende ope-stel, swygende aanskouing en verdieping, innerlikheid.

Kopp wys vervolgens daarop dat heimat nie as die blote teenwoordige verstaan moet word nie, omdat heimat ook 'n historiese sy het. Die landskap dra 'arbeid, seën en laste van vervloë tye mee. Die menslike gemeenskap reik terug tot in 'n verre verlede, die ekonomiese en kulturele versamel die skeppende kragte van die verlede. Dit beteken dat in die onderrig alle verskynsels van die heimat in hulle historiese diepte gesien en nagevors moet word. Die historiese word 'n hulp om die teenswoordige te verstaan en vir die toekoms korrek te doen.

Die klein kind belewe sy heimat as 'n geheel en 'n geslotenheid. Die karakter van die geheel word in beide aspekte van die mens-wêreld-dialog duidelik: vanuit die gemoed wat op die omwêreld gerig is, as vanuit die heimat wat deur die "ek" ontsluit word. Hierdie wederkerige betrekking toon dat die lewe van die heimat vir die jeugdige nie volgens vak-sistematiese gesigspunte verstaan moet word as aardrykskunde, geskiedenis, natuurkunde, ens. nie, maar as 'n ongeskeie eenheid en dat in 'n heimatbeleving die mens as 'n totaliteit aangespreek word. Die inhoudelike moet dus daarna ingerig word.



Die heimat moet egter nie as alleenstaande gesien word nie. Die heimatlandskap is deel van 'n wyer wêreldruimte, die enkeling is 'n lid van 'n volk en die mensheid. Daarom moet ook in die onderrig heimat van die begin af sonder enige verenging verstaan word. Die onderrig moet deur vergelyking en deur die onthulling van die samehang steeds weer in die wydte van volk en mensheid, van vaderland en wêreld strek.

Omdat die volksskoolkind sy begrip van die wêreld vanuit sy staanplek uit opbou, *betekendit vir die inhoudelike dat die heimat as onderwerpsgebied, 'n kern van die onderrig- en opvoedende bemoetenis vorm.*

Die eerste skoolklasse kan in hulle basiese feite-onderrig nie anders as om die *lewenssterrein van die heimat as hulle eintlike onderwerp* te kies nie, waarby noodwendig die globale struktuur geen te vroeë vakverdeling toelaat nie.

Die daaropvolgende standerds is noodwendig weer hierop aangewese. So bly *kennis van die natuur* aan waarneming verbonde; dit is 'n omvattende ontdekking van plante en diere, van natuurkragte en mensewerk as dit nie in boekkennis wil verval nie. *Die noodsaaklike greep uit die wydte van die lewensruimte in aardrykskunde* is sonder 'n nadruklike verband met die heimat psigologies nie moontlik nie. *Sosiale groeperinge* kan vir die kind slegs verstaanbaar word in 'n betrekking tot die beleefbare ooreenkomstige in die familie, die skool, maatskaplike en politieke ordening in die gemeenskap.

Vir *taalonderrig* beteken dit 'n noodsaaklike aansluiting by die huis- en volkstaal en gaan dit uit van die gesproke taal.

5.2.3 DIE LEERSTOF (INHOUD) MOET FEITELIK JUIS EN WAAR WEES

Dat die leerstof altyd en onder alle omstandighede juis en waar moet wees, is 'n aspek by die reduksie van die inhoudelike wat nie uit die oog verloor moet word nie. Dit wat die onderwyser voordra, moet deeglik in die werklikheid en daarmee saam in die resultate van navorsing en die wetenskap georiënteer wees. 296

296. Kopp, Ferdinand, *op. cit.*, p. 79–80.



Die gevaar lê veral wanneer moeilike feite-inhoud vereenvoudig voorgestel word. 297 Die gevolg is dikwels populêre voorstelling van wetenskaplike kennis wat deur die noodlottige verkorting van die feitelike en verskuiwing van die aksente, ooreenstem met vervalsing. Net so kan 'n mooi voorstelling en 'n sogenaamde verkinderliking van byvoorbeeld historiese of natuurkundige kennis tot 'n totale verwringing van die kennis voer.

5.2.4 DIE REDUKSIE MOET TRED HOU MET DIE WORDING-TRAP VAN DIE LEERLING

Dit is van essensiële belang. Die inhoudelike moet met die belewenismoonklikheid van die kind in verband gebring word. Kennisgebiede kan geen leergebiede en leergoedere word wanneer dit nie in ooreenstemming met die moontlikhede van die kind is nie. 298 Dit beteken dat nie net die kind intensioneel op die moontlike kennisgebied gerig moet wees nie, maar ook dat in die leerinhoud self die rigting na die kind as moontlikheid inbegrepe moet wees. Dit wil sê, die leerinhoudelike moet by die kind pas, ooreenstem met sy oombliklike situasie, wordingstrap, individualiteit, milieuafhanklikheid, ens. Vir die vakinhoudelike beteken dit geen vervroeging van leerstof nie. Op geen trap moet eise gestel word waarvoor die aanleg eers op 'n latere trap ontluk nie. In besonder geld dit vir 'n vroeë verintellektualisering. Word 'n belangstellingshouding ge-eis wat nie ooreenstem met sy wordingstrap nie, ontstaan die gevaar van 'n onegte houding ten opsigte van die onderwerp, 'n afstomping ten opsigte van latere belangstelling en 'n skynwete. Net so negatief is die gevolg van oorlading. Negatiewe reaksies bly nie uit nie: renons in, innerlike verarming, oppervlakkige "aanpassing", angs vir die oormag, ens.

Dit beteken egter nie dat daar 'n doelbewuste vertraging moet wees nie. Ook dit lei tot wanbeelde. Die kind wil nie kleiner wees as wat hy is nie.

5.2.5 DIE INHOUD MOET LEWENS- EN WERKLIKHEIDSNABY (WERKLIKHEIDSGETROU) WEES

'n Belangrike kriterium van reduksie van die eksemplariese inhoudelike is dié van *lewensnabyheid en werklikheidsgetrou-*

297. *Ibid.*, p. 81.

298. *Ibid.*, p. 82 en 83.



heid. 299 Vir die volkskoolkind is dit 'n onbetwyfelbare noodsaaklikheid dat die leerinhoude werklikheidsnaby, saaknaby en vir die ervaring en waarneming waar moontlik toeganklik moet wees. 300

Die eis van die eksemplariese dat daar geleer moet word aan die hand van oorspronklike fenomene beteken wesenlik dat die inhoudelike van die skoolse onderrig nou veranker moet lê met die inhoudelike *van die werklike lewe.*

Volgens Van Dyk 301 is die idee van elementare-vorming ook niks anders as 'n terugkeer tot die gedagtes van 'n natuurooreenkoms-tige en werklikheidsnabye ontvouing en uitbeelding van die mens se moontlikhede nie. Daarvoor is nodig dat die mens vir sy opvoeding (onderwys) altyd as totaliteit opgevat moet word. Die vormingsgebeure moet sodanig ontwerp word dat daar 'n harmonie bewerkstellig word tussen die mens se moontlikhede en die opeisinge en aansprekinge van sy Umwelt.

Dit beteken ook dat die leerling in leersituasies geplaas moet word waar hy met elementare leerinhoude op 'n eenvoudige wyse kan omgaan, waarin *hyself kan ondersoek* en *moontlike oplossinge uitprobeer*, die wesenlike van 'n saak in 'n *oorspronklike situasie herontdek* en 'n *ordering waag.*

Die konkrete, die tasbare, die onmiddellik ervaarbare, die lewe self en nie die woord, die abstraksie, die formule en die wet nie, is die belangrikste onderwerpe (inhoude) vir 'n kind-ooreenkoms-tige onderrig. 302

So oortuigend soos die stelling van die lewensnabyheid van die onderrig egter mag klink, so verskillend is by nadere ondersoek die idee van die lewe self waarop die onderrig hom moet rig. Dit lê

-
299. Wagenschein, Martin, "Zum Problem des genetischen Lehrens", in *Zeitschrift für Pädagogik* 12, 1966.
300. Kopp, Ferdinand, *op. cit.*, p. 84.
301. Van Dyk, C.J., *op. cit.*, p. 168.
302. Kopp, Ferdinand, *op. cit.*, p. 85.



op die terrein van die filosofiese. Kontrasterend is byvoorbeeld die begrip van die lewe en die opvoedingsdoel van die Amerikaanse pragmatisme, wat steun op die bruikbare en nuttige, en vir die ekonomiese- en beroepslewe wil voorberei, met dié van die Duitse humanisme wat glo aan 'n alsydige en harmonieuse vorming.

Wegmann 303 wys daarop dat in die geskiedenis van die pedagogiek die lewensbeginsel telkens deurbreek, soos blyk by Comenius, Rousseau en Pestalozzi. In die huidige tyd kan in die lewenspedagogiek 'n drievoudige onderskei word: 'n pedagogiek wat *soos* die lewe opvoed, 'n pedagogiek wat *vir* die lewe opvoed en 'n pedagogiek wat *deur* die lewe opvoed. 'n Pedagogiek wat soos die lewe opvoed, voer onvermydelik tot 'n didaktiese biologisme. 'n Pedagogiek wat vir die lewe opvoed, lê weer nou veranker met die pragmatisme en positivisme. Wat verlang word, is 'n opvoeding deur die lewe. Hier is daar vier moontlikhede: *Eerstens* word die lewe as't ware "gefiltreer" in die skool ingelaat in die vorm van ge-outoriseerde en geïmproviseerde onderrigpersoonlikhede (besoekers), offisiële (aktuele leerboeke) en onoffisiële (tydskrifte) leermittele, lewenswerklike (tydprobleme) en nagebootse (skoolparlement) onderrigsmetodes; *tweedens* word die lewe nie meer verpedagogiseer nie, maar direk ("unvermittlel") toegelaat om die skool in te dring; *derdens* laat die skool die lewe nie "nader kom" nie, maar gaan dit opsoek. Die *laaste* moontlikheid is dié waar die skool die lewe nie meer bloot opneem, duld of opsoek nie, maar dit self in 'n groot mate mede-bepaal.

Die groot vraag is egter of die lewe waarna die skool wil bou, in ooreenstemming is met die lewe van die kind? Het die kind nie op sy wordingstrap 'n geheel ander wêreldbeeld nie? Hou hy nie 'n eie beleweniswêreld na waardeur dieselfde werklikheid vir hom 'n ander betekenis het nie?

Daarom 304 is die opgaaf daar vir die onderwyser dat hy altyd moet probeer om die leerling te ontmoet op die wordingstrap waarop hy hom op 'n bepaalde tydstip bevind en om aansluiting by sy moontlikhede van die betrokke oomblik te soek. Spranger het byvoorbeeld na die eenvoudige gesoek soos vleg en vou, kook en bak, spin en weef, wat as vrugbare voorbeelde kon dien vir toekomstige skeppinge en insigtelike begripvorme.

303. Wegmann, Rudolf, *Theorie des Unterrichts*, p. 250, e.v.

304. Van Dyk, C.J., *op. cit.*, p. 169.



Ervaring 305 opgedoen met die konkrete werklikheid vorm die grondstrukture en aanskoulike basis vir latere oorkoepelende sinsamehange en analoë denkstrukture. Elke eenvoudige ontdekking en fundamentele insig help om geldige en betekenisvolle begrippe te vorm as wat as onveranderlike wete vastepunte in elke mens se lewe vorm. Daarom, sê Van Dyk, wys eksemplariese onderrig en leer enersyds vir die onderwyser dat hy bereid sal moet wees om somtyds saam met die leerlinge te gaan speel, maar andersyds dat die seun die geleentheid sal kry om selfstandig, met of sonder leiding, 'n vlieër te bou, ens. Sulke *werklikheidsbelewinge en oorspronklike ervarings* wat dien as leerinhoude, moet nooit as te eenvoudig beskou word nie.

Lewensnabye onderwys beteken vir Stöcker³⁰⁶ dat, indien dan nie alle onderwys nie, ten minste die aanvangsonderwys by die lewenswerklikheid van die kind moet aanknoop. Werklike vorming word eers dan bereik as die lewenswerklikheid (die lewensinhoudelike) in die beleving (“Erlebnisweise”) van die kind opgeneem word.

Lewensnabye onderrig rig hom teen enige skool- en onderrig-vorm wat in die eerste plek slegs die belange van die skool sien, en wat die noue samehang tussen die waarnemende, ervarende en navorsende kind en sy lewe vergeet. Dit rig hom teen die oorheersende “skoolgebondenheid”, dit wil sê, teen die lewensverwyderde van baie skoolse- en onderriginstellings en -vorme wat “skoolse” leer so sterk beklemtoon dat die werklikheid vergete bly.

Die strewe van 'n lewensnabye onderrig is om “natuurlik” te wees:- In alle doen en late, in alle vertelling en mededeling, in alle vrae en antwoorde, ens., wil dit geen skoolse “kunsvorme” aanwend nie, maar wil dit die natuurlike lewensvorme as voorbeeld en kriterium neem. Die skool staan immer in die gevaar om besondere skoolse kunsvorme te beoefen wat in die werklike lewe skaars bekend is. ³⁰⁷

Dit is juis vir Wagenschein³⁰⁸ die groot leemte dat die werklikheid nie meer in die skool voorkom nie, maar slegs die namaaksels daarvan.

305. *Ibid.*, p. 170.

306. Stöcker, Karl, *op. cit.*, p. 83–84.

307. *Ibid.*, p. 93.

308. Wagenschein, Martin, *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*, p. 457, e.v.



Vakke vertoon 'n eensydige beeld. So is die natuurbeeld van die fisika nie meer die werklikheid van die natuur nie, net soos dit wat in die geskiedenisboek beskrywe word, nie meer die oorspronklike werklikheid is nie, dit wil sê dit is nie primêr werklik nie, maar nabootsings of namaaksels. Laasgenoemde behoort nie die uitgangspunt te wees nie. Wat nodig is, is om met die onbeperkte (“uneingeschrانkten”), onvervalste werklikheid te begin en daarvandaan bewustelik na die betrokke nabeelding te gaan.

By lewensnabye onderrig gaan dit om die vormingsinhoude in die subjeknabye van die kind, die (leer-) stofwêreld in die vraaghorison van die kind te bring. 309

'n Ontleding van die inhoudelike van verskeie voorbeelde van Wagenschein toon duidelik dat die *gebied van die aanskoulike werklikheid*, die stof van die organiese en anorganiese wêreld, die eintlike domein van die eksemplariese onderrig en leer is. In die natuur, in die sigbare wêreld van dinge, in die lewensverskynsels en stand van sake heers algemene geldige natuurwette, wat slegs daar waargeneem, vasgestel en in hulle onderlinge verbondenheid bestudeer kan word. 310 Aan die hand van goed gekose voorbeelde uit die aanskoulike werklikheid word tot begrip en insig gekom om van daaruit na ander verwante gevalle te gaan.

Die didaktiese vrugbaarheid van 'n werklikheidsnabye benadering kan skaars beter geïllustreer word as wanneer 'n kind leer praat, of met die aanleer van 'n vreemde taal. Geen skoolse onderrig kan vergelyk word met die kragvolle inwerking van die onmiddellike taalomgewing waarin 'n kind opgroei of waarin hy skielik in 'n vreemde land geplons word nie.

Kopp 311 wys egter op 'n belangrike aspek en dit is dat die werklikheid nie net as die uiterlike waarneembare wêreld verstaan moet word nie. Die werklike kan ook 'n innerlike werklikheid wees: Liefde vir die vaderland, die worsteling met 'n genadige God, die ang van die vlugteling vir die vyand, die stemming van die aandlied – dit alles is iets

309. Stöcker, Karl, *op. cit.*, p. 192.

310. *Ibid.*, p. 195.

311. Kopp, Ferdinand, *op. cit.*, p. 86.



lewends, werksaam, werkliks. Alles uiterliks, alle gebare, briewe en verse is slegs tekens van 'n diepere inhoud. In die eie handeling van gewaarwording word hierdie werklikheid vir die kind toeganklik. Die leerinhoud, wat sodanige innerlike werklikheid veilig omsluit, kan nie aan uiterlike feite gemeet word nie. Sy krag, volheid, diepte en hoogte lê in die innerlike inhoude wat hulle sigbare en hoorbare vorme gevind het.

5.2.6 DIE LEERSTOF MOET AKTUEEL WEES

Die vraag na die aktualiteit van die leerstof is van besondere belang wanneer dit gaan om die keuse en reduksie van die leerstof (inhoud) by 'n eksemplariese aanpak.

Die aktuele kan eerstens die breë filosofiese, dit wil sê die basiese opvoedkundige beskouing en doelstellinge van die onderwys raak en dus die vakke en vakinhoude nader bepaal. Die vraag is sekerlik eerstens een van fundamentele aard: wat is die basiese opvoedkundige beskouing waarop die bepaalde onderwys in die betrokke land geskoei is? Watter opvoedingsdoelstellinge moet verwesenlik word? Watter inhoud in die breë en gekeurde vakinhoude in die besondere is nodig om die spesifieke doeleinde(s) te bewerkstellig?

Die leerinhoude lê egter ook eng verknoop met die geskiedenis van die kultuur, die maatskappy en die staat en dra dikwels 'n swaar las van die verlede saam, ³¹² in so 'n mate selfs dat tradisionalisme die vernaamste karaktertrek van die skool geword het. Dit is juis met die oog op die teenstrydigheid tussen die aanspraak van die tradisionele onderrigstof en dié van die toenemende leerstofvolheid van die hede dat die vraag na die historisiteit of die tydopenheid of tydontvanklikheid ("Zeitoffenheit") nuut en dringend geword het. Wat is vir die huidige nodig en noodsaaklik? Wat moet ingesluit en wat uitgelaat word? Leerinhoude is nie en kan nie vir altyd geldig wees nie. Daar is nie so iets soos 'n gestandaardiseerde skoolkind van alle tye nie. Dit wat in een geslag en op een wordingstrap geld, is nie meer relevant in en op 'n ander of latere nie. Milieuverskille speel 'n beslissende rol. Alle leerinhoude is nie vir beide die plattelandse en die stadskind aktueel nie.

312. *Ibid.*, p. 86.



Tog is daar volgens Kopp 313 altyd en oral geldige maatstawwe, tydlose norme. Daar is dinge in die kultuur wat vir 'n volk so kosbaar en waardevol is dat dit tot grondbestanddele van die leerinhoud behoort.

Word daar vervolgens van die algemene en breëre van die inhoudelike meer in die diepte van die vakinhoud, die tematiese en die lesinhoud gegaan, mond die vrae betreffende die aktualiteit uit in vrae soos: Is al die leerstof rakende 'n bepaalde tema ter sake wat betref die insig van die leerling? Is al die leerstof betreklik ten opsigte van die probleem wat in 'n les gestel word? Is 'n kronologie van feite in byvoorbeeld geskiedenis nodig om insig in die geskiedenisverloop of historiese navorsing te bewerkstellig? Is alle betreklike leerstof aktueel om insig in 'n wiskundige formule te bekom?

Daarom moet die onderwyser in die eksemplariëse praktyk hom steeds afvra of hy met sy keuse van inhoud die essensies van die tema bloot lê, die tema gestroop het van die oorbodige en onnoodsaaklike, of hy met die inhoud insig by die leerling gaan bewerkstellig en of die gekose inhoud die leerdoel binne bereik van die leerling stel?

5.2.7 DIE INHOUD MOET HOM LEEN TOT 'N EKSEMPLERIËSE GERIGTE METODOLOGIE

'n Belangrike kriterium vir die keuse van leerstof in 'n eksemplariëse praktyk is die vraag of die stof hom daartoe leen om die spesifiek eksemplariëse doeleindes te verwerklik. Alle leerstof is nie geskik vir 'n eksemplariëse aanpak nie. Daarom moet dit doelbewus en welgekose wees.

In die eerste plek moet die inhoudelike hom daartoe leen om 'n *bepaalde en 'n spesifiek-besondere insig te bewerkstellig*. Die leerling moet daarmee 'n *algemene werkmethode bemeester* aan die hand waarvan hy na verwante inhoud kan gaan en dit selfstandig kan ontsluit. Die inhoud moet ook sodanig wees dat die leerling die werklikheidsontsluitende werking selfstandig kan verwerf en aktief kan belewe. Die inhoud moet hom dus leen tot selfwerksaamheid, selfstandige ondersoek



en die daaraan nou-verbonde ontdekking en ordening van eksemplariese waarhede. Die eksemplariese inhoude kan dus nie losgedink word van die metodes wat hulle tot 'n eksemplariese aanpak leen nie.

In die tweede plek het die metodiese aanloop tot die eksemplariese ook ten doel om *tipiese werkmetodes van 'n bepaalde vak* te laat bemeester. Die inhoude moet dus so gekies word dat die vakmetodes wel daardeur geleer kan word. Die eksemplariese werkwyse verlang dus inhoude waaraan die spesifieke vakmetodes verwerf kan word. Dit gaan dus ook om 'n arbeidsonderrig. Volgens Wagenschein³¹⁴ is stofbeperking en arbeidsonderrig (“Arbeitsunterricht”) juis twee noodsaaklike aspekte van dié metodologie.

Vir die onderwysdoel, naamlik om die leerling insig in die eksemplariese werkwyse te gee, vervang Wagenschein die woord “stof” met die woord “onderwerp”, omdat kennis van die stof nie die primêre doel van die eksemplariese idee is nie. Dit is wel 'n noodwendige en sekere neweresultaat. Hy reduceer die leerstofmassas gevolglik tot onderwerpe en stel die woord “onderwerp-ontsluiting” as geskikte begrip voor. Aan die hand van die onderwerpe as inhoude word die werkwyse voltrek.

In verband met die aanleer van die spesifiek eksemplariese werkwyse (“Arbeitsunterricht”) maak Wagenschein 'n prinsipiële onderskeiding ten opsigte van wat algemeen daaronder verstaan word.

Die eksemplariese werkwyse beteken vir hom nie net minder stof maar die skoling in 'n metode nie. Dit was tog al reeds die praktyk by Poske, Grimsehl, Mach en Kerschensteiner. Mach³¹⁵ het al reeds gesê dat hy tevrede was as elke leerling slegs enkele wiskundige of natuurkundige ontdekkings *meebelewe* en in hulle verdere *konsekwensies* gevolg het. Dit is dan ook hoe die eksemplariese aanpak dikwels verstaan word. Wagenschein onderskryf dit, maar meen dat 'n skoling in die metodiek van 'n vak nog nie teen vakbedwelming beskerm nie. Die eksem-

314. Wagenschein, Martin, *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*, p. 454.

315. Mach, Ernst, soos aangehaal deur Wagenschein, Martin, *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*, p. 474.



plariese wil, soos by Mach, die metodes en kategorieë van 'n vak leer ken, maar terselfdertyd ook die grense van die metodes. Die doel is nie dié van die ou formele vorming waar wiskunde en Latyn om hulle denk-skoling bestudeer moes word nie. Vir hom is die doel om te begryp wat in wiskunde werklik gebeur. Dit kom dus meer aan op die inhoudelike van die vak en die kategorieë daarvoor geskik, dit wil sê op kategoriele vorming.

Dit gaan by die eksemplariese inhoudelike dus nie om die blote “deurneem van stof nie” maar om een of meer onderwerpe daar te stel wat van so 'n aard is dat dit 'n probleem aan die leerling stel wat hom tot aktiewe en grondige soeke uitdaag. 316 Die onderwerp(e) moet so gekies wees dat dit die ontdekking wel moontlik maak maar daarby ook die aard en wyse van vind wat vir die vak of dissipline eksemplaries is, bewustelik sigbaar maak.

5.3 BYLAAG: VOORBEELDE VAN 'N EKSEMPLARIESE AAN-PAK – LESTIPES OOREENKOMSTIG DIE LEERDOEL EN LEERWYSE IN DIE LIG VAN DIE PROBLEEMSTELLING

Vooraf moet weer eens beklemtoon word dat die eksemplariese werkwyse pedagogies en didakties nie nuut is nie. Verskeie skrywers oor die onderwerp, waaronder Büthe 317 en Siewerth 318 wys daarop dat sedert oudsher aan die hand van 'n “exemplum” algemene abstrakte begrippe verduidelik is, algemene wesenstrekke en wetmatighede uitgewys is, reëls en formules opgestel en ontwikkel is, en telkens spesifieke werkmetodes beoefen is en nog altyd word met eksemplaries-gewonne kennis, verdere ooreenkomstige gevalle bemeester. Al wat nuut is, is dat die eksemplariese as grondvorm van onderrig en leer doelbewus in die bewussyn geroep is.

-
316. Wagenschein, Martin, *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*, p. 475.
317. Büthe, Wilhelm, *Das exemplarische Verfahren*, in Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. 84.
318. Siewerth, Gustav, *Zur exemplarische Lehre*, in Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. 115.



Büthe 319 gee voorbeelde van eksemplariese onderrig en leer in die primêre skool om daarmee te illustreer dat die onderrigsmetode nie, soos so dikwels geglo word, slegs tuishoort by die sekondêre skool en universiteit nie.

Wanneer hierdie voorbeeld van Büthe bestudeer word, is die onmiddellike indruk dat dit niks onbekends en niks nuuts is nie. Vele opvoeders, hetsy onderwysers of ouers, gaan elke dag eksemplaries te werk. Dit is miskien omdat die eksemplariese werkwyse se algemeen en vanselfsprekend is dat dit nie na waarde geskat en bewustelik ontgin word nie.

Dit is nie moontlik om in elke voorbeeld van 'n lestipe op al die wesenstrekke en metodologiese aspekte van die eksemplariese te wys nie. Die belangstellende student kan met 'n katalogus daarvan ter hand vir homself ligtelik die antwoorde op vele vrae bekom. Die eerste of laaste (na eie keuse) vraag en antwoord (en wat beide die aanpak en inhoud van die eksemplariese aansny) kan egter verskaf word en moet altyd wees: *Wat is eksemplaries vir die kind, respektiewelik watter dinge is eksemplaries vir die kind*, en wat is die gevolg van die eksemplariese insig? Die antwoord sal altyd lui: *Eksemplaries is in die vormingsverloop gebeurtenisse wat 'n persoon se geestelike wêreld plotseling verwyd: 'n lig gaan op, 'n venster word oopgestoot*.

5.3.1 REKENE:

Die vermenigvuldigingsbeginsel word die kind aan die hand van konkrete voorwerpe insigtelik geleer. So ervaar hy dat:

-
319. Büthe, Wilhelm, *Das exemplarische Verfahren*, in Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. 84, e.v.
- Sien ook: Wageman, Elmar B., "Didaktische Grundfragen des Rechenunterrichts", in *Zeitschrift für Pädagogik* 9, 1963, 410–412.
- Becker, Herbert, "Die Naturlehre und ihre Didaktik in der Lehrerbildung", in *Zeitschrift für Pädagogik* 6, 1960, 296–297.



$A_1 + A_2 + A_3 + \dots + A_n = N.A.$, dit wil sê dat vermenigvuldiging 'n kort manier van herhaalde bytelling van dieselfde getal is.

5.32 MEETKUNDE:

By die oppervlakteberekeninge van reghoeke word die insig aan die hand van konkreet-aanskoulike voorbeelde verwerf. Met die daarby verworwe algemene formule: Opp. = L X B is die leerlinge in staat om die oppervlakte van alle reghoeke te bereken.

5.3.3. NATUURWETENSKAP:

Wanneer 'n eksemplaar van 'n soölogiese klas bekend is, het die kind die moontlikheid om ander dierlike wesens ooreenkomstig te klassifiseer.

5.3.4 AARDRYKSKUNDE:

Die klimaat van Italië kan eksemplaries wees vir die klimaat van alle lande van die Middellandse Seegebied.

5.3.5 TAALKUNDE: WOORDVERKLARING:

'n Kind ken nie die betekenis van 'n woord nie. 'n Gebeurtenis word hom vertel waarin die woord 'n rol speel en waaruit die betekenis vir die kind duidelik word.

Na aanleiding van hierdie voorbeelde wys Bütthe 320 op 'n paar belangrike aspekte rakende die eksemplariese:

- (i) Eerstens toon 'n oorskouing van die voorbeelde dat hulle uitmunt deur beeldrykheid, aanskoubaarheid, voorstelbaarheid, onmiskenbaarheid, duidelikheid en opvallende nabyheid aan die konkrete. Dit is nog meer opvallend as dit om iets abstraks gaan wat aan hulle ten grondslag lê, byvoorbeeld formules, begrippe, reëls en algemene waarhede.

320. Bütthe, Wilhelm, *Das exemplarische Verfahren*, in Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. 89–112.



Deur die voorbeeld (“*exempla*”) word die formules, ens. onmiskenbaar, beeldryk, voorstelbaar, bepaald en konkreet in die bewussyn geroep. Wie ’n “*exemplum*” as “*exemplum*” begryp, weet wat die betrokke abstrakte beteken en wil sê.

- (ii) Verder is die voorbeelde nie bloot iets enkelvoudigs (“*Nur-Singularität*”) nie. Hulle wys oor hulle self heen. Met en aan hulle kan ’n algemene aangedui word wat ook vir ander objekte geld.
- (iii) Aan al hierdie voorbeelde lê die volgende feite ten grondslag:
 - a) ’n Algemene, abstrakte waarheid moet aan die hand van een of meer voorbeelde aangetoon word en daarmee verdere gevalle bemeester word.
 - b) Die toepassing van ’n “*exemplum*” geskied in drie stappe:
 - 1ste: Die keuse en beskrywing van die “*exemplum*”.
 - 2de: Die aantoon van die algemene, abstrakte waarheid.
 - 3de: Bemeestering van nuwe gevalle op grond van die gewone algemene abstrakte kennis.
 - c) Die belangrike voorwaarde dat die algemene abstrakte waarheid wat met die tweede stap verwerf is, ten grondslag van alle verdere gevalle moet lê, dit wil sê ander beginsels moet nie nou vir die bemeestering van die nuwe gevalle ’n vereiste wees nie. Al die nuwe gevalle moet dus in ’n verhouding van identiteit staan.
- (iv) Die algemene abstrakte waarheid wat verwerf moet word, is nie altyd volkome duidelik nie. Hoe ingewikkelder die



onderwerp wat as “exemplum” dien, hoe moeiliker is dit om die abstrakte te isoleer. Soms moet dit uit ’n kompleks van waarhede afgesonder word. (Vergelyk die woordverklaring van “exemplum” wat ook “wegneem”, “losmaak”, “verwyder” en “bevry” kan beteken.) Die wesenlike moet van die onwesenlike bevry word.

- (v) Dit wat aan die hand van ’n “exemplum” bevind is, kan nie altyd noodwendig op ander gevalle oorgedra word nie. Die menslike vryheid om te beslis moet ook by die “exemplum” in berekening gebring word. Behalwe die wetmatige aandeel is daar ook die menslike.
- (vi) Deur die “exemplum” word aan werkwyses en -metodes gekom. Dit gaan egter nie net om die beheersing daarvan nie. Die mens besit daarmee saam die moontlikheid om van die metodes uit ook geldige, ware uitsprake oor tot dusver onbekende onderwerpe, wat ook aan die hand van die metode ontsluit kan word, te maak.

Büthe wys in verband met die toepassing van die werkwyse ook nog op die volgende:

- a) Die keuse van die “exemplum” moet pedagogies verantwoord kan word. Daar moet antwoorde op vrae soos die volgende gegee kan word:

Wat is die wordingstrap en agtergrond van die leerlinge? Wat-ter doel wil bereik word? Gaan die “exemplum” vrugbaar wees, dit wil sê, kan ’n algemene waarheid daarmee gefundeer word? Sal nuwe gevalle daarmee baasgeraak kan word? In hoe ’n mate is die “exemplum” vir die kind bekend?

- b) Die leerling moet die “exemplum” sover moontlik selfstandig kan beskryf. Die leerling moet dit dus begryp.
- c) Die algemene abstrakte wat ten grondslag lê, moet aangetoon word. Dit is die belangrikste taak aan die hand van die “exemplum”. Hier word die wesenlike uitgelig. Dit kan deur die onderwyser gedoen word. Van groter waarde sal dit egter



wees as die kind dit self kan ontdek. Didaktiese en tyds-
ekonomiese oorwegings en die besondere leersituasie sal
almal hier 'n rol speel. 'n Belangrike uitgangspunt is om
slegs soveel impulse te gee sodat die selfstandige arbeid
van die leerling in vloed bly. Steeds egter moet die wor-
dingstrap en individuele moontlikhede van elke leerling
in die oog gehou word.

- d) Nuwe gevalle moet met die kennis wat aan die hand van
die “exemplum” bekom is, bemeester word. Dit is die
toetssteen, die kriterium of die leerling dit bereik het
wat met die “exemplum” ten doel gestel is.

5.3.6 AARDRYKSKUNDE VOLGENS KNÜBEL

By die onderrig van aardrykskunde is die eksemplariese werk-
wyse nie vreemd nie. Aardrykskunde-onderwysers gaan gewoonlik ek-
semplaries te werk. Die hiervolgende uiteensetting is volgens Knübel.³²¹

Wanneer die aardrykskunde van die Middellandse See-gebied
onder behandeling is, word een van die lande, byvoorbeeld Italië
geneem en aan die hand daarvan word gewys op die eienaardighede van
die mediterreense klimaat, plantegroei, lewenswyse van die bewoners,
ens. Italië dien daarmee as voorbeeld vir alle lande van die gebied.

Net so kan die Sahara as voorbeeld van tropiese woestyne ge-
neem of die Britse wêreldryk as voorbeeld van 'n koloniale mag.

Aardrykskunde leen hom maklik tot 'n eksemplariese aanpak
omdat alle landskappe, stede, berge, kuste, lande, ens. sowel individuali-
teite as tipes is. Wanneer 'n leerling dan 'n bepaalde leerstofinhoud
deeglik verken het, het hy die werkwyse bemaagtig en kan hy met gemak
ander verwante inhoude bemeester.

321. Knübel, Hans, *Exemplarisches Arbeiten im Erdkundeunterricht*,
in Gerner, Berthold, *op. cit.*, p. 299, e.v.



Die metodiese weg van 'n eksemplariese aardrykskundige praktyk is kortliks die volgende:

Ter aanvang staan die regte keuse van die te behandelde kerngebied wat as 'n deel 'n groter geheel moet verteenwoordig. Die eksemplariese werkwys vereis nou 'n diepgaande studie daarvan:

1ste stap: Die aanwys van voorkomskenmerke

Hier word die landskapbeeld behandel en word die natuurkundige besonderhede van die land vasgelê.

2de stap: Indringing in die klousale struktuur

Met die vraag "Waarom is dit so?" word in die oorsaaklike struktuur ingedring. Na gelang van die betrokke standerd word heel eenvoudig of met wetenskaplike eksaktheid die endogene en eksogene kragte aangewys; die bou van die berge, die waterkringloop, verwerking en erosie, klimaatverskynsels en plantegroei behandel. Die verskynsels word uit die oogpunt van oorsaak en werking betrag.

3de stap: Die herkenning van die werkmetode en van die wese (aard) van die geografiese wetenskap

Nou moet dit vir die leerling duidelik word hoe daar tot noukeurige resultate gekom word, hoe die klimaat in syfers en diagramme aangedui kan word, ens. Die leerling begryp dat met meet en analiseer omvattende natuurkundige en chemiese arbeidsmetodes aangewend word en dat die geografiese wetenskap hier sy besondere metodes van ondersoek en beskrywing ontwikkel het. Dit word duidelik dat die aardrykskunde in die begryping van die natuur 'n eksakte natuurwetenskap is.

4de stap: Filosofiese verdieping

Met die resultaat dat in die natuur, sover dit die aardrykskunde aangaan, 'n gebeure streng afhanklik is van 'n kousale natuurwetmatigheid, word teen die gebied van die filosofiese gestuit.

Die natuurfilosofie hoef nie nou betree te word nie, maar vanuit die ontologie en wetenskapsleerstellige word alle wetenskappe nou



belig en die eenheid van hierdie vormingsvakke gesien en ontdek.

5de stap: Religieuse fundering

Nou word die leerling van die wondere van die natuur na die wondere van die skepping, die religieuse, God as Skepper en Stuurman van alle dinge, gebring.

Knübel wys daarop dat alle stappe van eksemplariese verdieping nie altyd deurloop word nie. In die vyfde klas (standerd) word dikwels net met die eerste stap volstaan. In die volgende standerd sal langsaam tot die tweede stap deurgedring word. Tot al die stappe kan eers in die hoogste standerd van die sekondêre skool deurgewerk word en dan kan dit nog aan die onderwyser oorgelaat word of hy dit tot 'n religieuse fundering wil voer.

Die onderwyser moet nie vir die leerlinge laat blyk dat hy volgens 'n vaste resep werk nie. Veel eerder moet die aandrang om verdieping uit die leerstof of vanuit die kind kom. Die kind vra daarom as hyself geen antwoord meer weet nie.

Op die universiteit sal die benadering anders wees omdat daar 'n verskil is in doelstelling. Vir die universiteit gaan dit om navorsing in aardrykskunde as wetenskap. Vir die skool is aardrykskunde 'n vormingsvak.



Sover enkele lestipes. In didaktiese literatuur is voorbeelde volop 322 en kan met gemak nageslaan word. Die vraag bly egter dat as die eksemplariese dan so bekend is, waarom word so min op skool eksemplaries te werk gegaan? Hoekom word dit as aanpakwyse afgeskeep? Hoekom word vermenigvuldigingstafels insigloos uit die hoof geleer? Hoekom word 'n woord se betekenis direk en dadelik aan die vraende leerlinge gegee? Waarom word die leerling nie na 'n woordeboek verwys nie? Kan die leer-hantering van 'n woordeboek nie ook 'n "exemplum" wees nie? Verskeie soortgelyke vrae kan nog gestel word. Verskeie ant-

322. Sien onder andere:

- a) Wagemann, Elmar B., "Didaktische Grundfragen des Rechenunterrichts": – Rekene;
- b) Knübel, Hans, *Exemplarisches Arbeiten im Erdkundeunterricht*: Aardrykskunde;
- c) Büthe, Wilhelm, *Das exemplarische Verfahren*: Rekene, meetkunde, natuurwetenskap, aardrykskunde, taalkunde, letterkunde en poësie, spelling, geskiedenis;
- d) Becker, Herbert, "Die Naturlehre und ihre Didaktik in der Lehrerbildung": Natuurwetenskap;
- e) Barthel, Konrad, *Das Exemplarische im Geschichtsunterricht*: geskiedenis;
- f) Rohlfes, Joachim, *Funktionsziele – zur Frage des exemplarischen Lernens im Geschichtsunterricht*: geskiedenis;
- g) Bauer, Ludwig, *Thesen zum exemplarischen Unterricht*: aardrykskunde;
- h) Schultze, Arnold, *Das exemplarische Prinzip in Rahmen der didaktischen Prinzip des Erdkundeunterricht*: aardrykskunde;
- i) Wagenschein, Martin, *Die pädagogische Dimension der Physik*: fisika;
- j) Wagenschein, Martin, *Exemplarisches Lehren im Mathematikunterricht*: wiskunde.



woorde kan sekerlik ook gegee word. Die groot leemte blyk te wees dat te veel leerstof (kennis) bloot “gegee” word, en dat die kind die aangename ervaring van selfontdekking, “self-uitvind” ontnem word.

Lê die antwoord in te groot klasgroepe sodat die onderwyser te veel leerlinge het waaraan hy aandag moet gee? Lê die antwoord in ’n leerstofvolheid? Lê die antwoord in die ontoereikende geskooltheid van die onderwysers? Lê die antwoord in die onwetenskaplikheid van die onderwys?

’n Eerlike selfbevraging van elkeen betrokke is sekerlik wenslik.



HOOFSTUK 6

EVALUERING: MOONTLIKHEDE EN BEPERKINGE VAN DIE EKSEMPLARIESE WERKWYSE

6.1 INLEIDING

Wat word nou uitgewys deur 'n evaluering van die eksemplariese?
Wat is sy moontlikhede en beperkinge vir die didaktiese pedagogiek?

6.2 MOONTLIKHEDE VAN DIE EKSEMPLARIESE WERKWYSE

Om op hierdie stadium van die onderhawige studie na die moontlikhede van die eksemplariese te vra, klink bloot retories. Die moontlikhede daarvan behoort vir elke belangstellende leser klaar en duidelik te wees. Slegs 'n terugblik op die wesenlike van die eksemplariese (Hoofstuk 3) lig al 'n reeks moontlikhede vir die onbevange ondersoeker uit. Veeleerder moet die vraag gerig wees op die rede waarom 'n vrugbare braakland nie na waarde geskat, behoorlik ontgin en bearbei word nie.

Daarom, om so min moontlik te herhaal, word slegs die volgende uitgelig, onderstreep en effens toegelig.

6.2.1 DIE EKSEMPLARIESE WERKWYSE DRA BY TOT LEERSTOFONTLADING

Hierdie stelling spreek teen hierdie tyd vir homself en het min verdere verduideliking nodig. Dit is sekerlik ook een van die belangrikste waardes van die eksemplariese werkwyse.

Die kongresgangers te Tübingen, waar die belangrikste besprekingspunt juis die *leerstofoorbeladenheid* was, was oortuig dat die geesteslewe deur *te veel leerstof* verstik word. Volgens hulle het die onderwys afgestuur op 'n ensiklopediese kennisverwerwing. In 'n beperkte tyd moet die leerling 'n massa leerstof bemeester. Hieroor word hy ge-eksamineer en hierop moet hy promoveer, maar in die praktyk beskik hy slegs oor 'n oppervlakkige kennis met geen duursame resultate nie en wat in 'n korte tydsbestek weer in die vergetelheid verdwyn.

Daar is geen deeglike navorsing en grondigheid nie. Daar is geen deurdringing tot die wesenlike van die leerstof of 'n betrokke onderrigs-



vak nie. Die vinnige en aanhoudende *uitbreiding van leerinhoud* het die gevolg dat die swak en gemiddelde leerling ooreis word. ³²³ Dit lei tot 'n ongeïnspireerde, lustelose, verkrampde of hoogstens funksionele verhouding tussen leerling en leerstof en omdat die leerling nie in sy totaliteit opgeëis word nie, is die moontlikheid van skeppende arbeid op grond van die aanstoot uit 'n verhoogde spanning minimaal.

Waar sulke leerstofvolheid baie min geleentheid laat vir oorspronklike selfontdekking en werklikheidsnabye belewinge, kan dit maklik kulmineer in die bybring van lewensvreemde inhoude, die gedagtelose inprenting van groot hoeveelhede feitekennis en die meganiese nadoen van bewerkingsstegnieke.

Al hierdie dinge bring mee dat leerlinge swak onderlê en met foutiewe kennis op die universiteite teregkom, waar dit bekend is hoe fataal geykte verkeerde leermetodes vir die beginnerstudent kan wees. Verder kan dit 'n verkeerde gesindheid ten opsigte van sekere vakke tot stand bring.

Tog is elkeen, selfs met die geringste kennis van ons eie onderwys, terdeê bewus van die massa *leerstof* waarmee 'n sekondêre skool- en selfs ook 'n primêre skoolleerling, opgesaal word. Dit skyn of die onderwys en onderwysers wat tradisioneel konserwatisties is, vasgesteek bly by 'n ou uitgediende intellektualistiese didaktiese pedagogiek.

Met die gedagte van 'n grondige studie van enkele welgekose onderwerpe bring die eksemplariëse 'n oplossing vir die leerstofoorbelading en sy menigvuldige negatiewe gevolge.

Die eksemplariëse teorie glo dat dit nie nodig is om die omvangryke werklikheid in sy totaliteit te bestudeer nie. Deur 'n grondige studie van enkele deeglik uitgesoekte onderwerpe, kan sonder waardevermindering deurgedring word tot die wesenlike van 'n onderrigsonderwerp of onderrigsvak. Daar word gesoek na elementare-leerinhoud, algemeen-geldige en oerfenomene wat as besondere verteenwoordigend kan wees van 'n algemene grootheid. Sodoende dra dit by tot leerstofontlading.

323. Van Dyk, C.J., *op. cit.*, p. 188.



6.2.2 DIE EKSEMPLARIESE WERKWYSE BRING GRONDIGHEID (DEEGLIKHEID)

Grondigheid of deeglikheid is 'n vername eis in die eksemplariese praktyk. Werklike duursame prestasie is slegs moontlik deur grondige studie. Beperkte, goedgekose leerstofinhoud moet deeglik bestudeer word. Hierin moet die leerling hom verdiep. Hy moet die leerstof ten volle begryp. Hy moet basiese insigte bekom. Die nadruk val op die verwerping van grondbegrippe en denkwyses waardeur die leerling kennis maak met fundamentele gesigspunte van die leerstofgebied.³²⁴ Die leerling het nou meer as bloot ensiklopediese kennis. Daarom hou die eksemplariese eis van grondigheid juis die moontlikheid van grondige studie in.

6.2.3 DIE EKSEMPLARIESE WERKWYSE HOU DIE MOONTLIKHEID VAN VERDIEPTE INSIG IN

Die eksemplariese praktyk bewerkstellig verdiepte insig. Na 'n grondige studie van 'n onderwerp beskik die leerling nie net oor diep, wye en ryk geskakeerde kennisinhoud nie, maar ook oor verdiepte insig. Dit is juis in dié verband dat Wagenschein se voorheen aangehaalde woorde geld:

“Je tiefer, man sich eindringlich und inständig in die Klärung eines ge-eigneten Einzelproblems eines Faches versenkt, *desto mehr gewinnt man von selbst das Ganze des Faches.*

Je tiefer man sich in eine Fach versenkt, desto notwendiger lösen sich die Wände des Faches von selber auf, und *man erreicht die kommunizierende, die humanisierende Tiefe, in welcher wir als ganze Menschen wurzeln, und so berührt, erschüttert, verwandelt und also gebildet werden*”.

6.2.4 DIE EKSEMPLARIESE WERKWYSE BEWERKSTELLIG GERIGTE DENKE

Die toepassing van die eksemplariese werkwyse roep tot selfdenke op want duursame diepgaande insig is alleen deur gekonsentreerde

324. Van der Stoep, F. en O.A., *Didaktiese oriëntasie*, p. 246.



die denke moontlik. Hierdie denke is in die eerste instansie gerig op die vind en hantering van oplossings- en ordeningsmetodes en stuur dus weg van 'n klakkeloos-papegaaiaagtige kennismemoriserig. Die eksemplariese werkwyse bied juis geleentheid om metodiese denkwyses op verskillende maniere toe te pas.

6.2.5 DIE EKSEMPLARIESE WERKWYSE BEREI VOOR TOT VER-ALGEMENING. (GENERALISERING)

Eksemplariese onderrig en leer is in 'n groot mate hierop gerig. Die werkwyse is kortliks die volgende:

'n Tema word versigtig gekies en deeglik as eksemplaar behandel. Essensiële informasie en noodsaaklike oriëntasie ten opsigte van die tema geskied. Aan die hand van die informasie en oriëntasie ten opsigte van die eksemplaar word na 'n volgende verwante tema deurgewerk.

Volgens Van der Stoep ³²⁵ beteken die feit van informerende en oriënterende leer vir die kind ook letterlik dat 'n oplossing vir 'n probleem verskaf is, en dat daar dan gesoek moet word na die sin, betekenis en geldigheid van die oplossing. In hierdie lig is dit dus 'n voorbereiding vir die vermoë tot veralgemening.

6.2.6 DIE EKSEMPLARIESE WERKWYSE BEWERKSTELLIG OORDRAAGBARE KENNIS, INSIG EN PRESTASIE

Dit is een van die groot opvoedkundige waardes van dié aanpakwyse.

So belangrik ag Odenbach ³²⁶ dit dat hy sê dat wanneer daar na 'n algemene definisie van die eksemplariese gesoek word wat al die verskillende terminologieë omvat, gesê kan word dat met "eksemplaries" 'n kennis, 'n insig, 'n beheersing aangedui word wat nie net ten opsigte van 'n bepaalde taak verwerf is nie, maar wat tegelykertyd dit vir die mens moontlik maak om 'n reeks soortgelyke take selfstandig op te los. Die kennis en prestasie is dus oordraagbaar.

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

326. Odenbach, Karl, *Studien zur Didaktik der Gegenwart*, p. 175.



Volgens Van der Stoep 327 besit die eksemplariese aanpakwyse juis die moontlikheid om 'n kennisgebied op 'n besondere wyse te ontsluit. Dit lig die kernpunte uit sodat verwante en analoë aspekte van minder belang met redelik oppervlakkige informasie en oriëntering maklik afgehandel kan word. Uitgaande van hierdie kernpunte kan die leerlinge dan self verdere ondersoek doen. Die behandeling van kernpunte aan die hand van goeie voorbeelde laat die onderwyser met meer tyd om die kind te help om 'n bepaalde denkwyse op te bou wat hom in staat sal stel om ander soortgelyke onderdele self op 'n insigtelike wyse te benader.

Odenbach 328 wys daarop dat vir gerigte leer op skool twee belangrike toevoegings gemaak moet word:

Eerstens voltrek sodanige oordragings geensins altyd vanself nie, alhoewel die bekwaamhede daartoe ongetwyfeld gereed is. Elke onderwyser kan dit bestendig deur die werkwyse toe te pas. Dit is daarom noodsaaklik dat die oordraging self geleer en doelbewus nagestrew word.

Tweedens moet die eis om grondigheid van Wagenschein* in die regte perspektief gestel word:- Dit is nie net dat menige onderrigsonderwerp sy oordragingsmoontlikheid slegs gee as dit tot in die diepte gepeil word nie, maar dat dit ook 'n oorvloed van oordragingsmoontlikhede open omdat 'n grondige begryp van iets die operatiewe beweeglikheid van die gees prikkel. Net so bring die oordraginge 'n nuwere en betere begrip van die eerste onderrigsonderwerp na vore. Hier word ten slotte die hoogste doel van 'n eksemplariese praktyk aangeroer: die ontsluiting van die volle vormingswaarde van 'n onderrigsonderwerp en sy vrugbaarheid in die leerling se prestasie.

Op die vraag wat alles oordraagbaar is, noem Odenbach 329 ook gevoelskomponente, maar wend hom veral na die rasonele sy van die onderrigskompleks:

-
327. Van der Stoep, F. en O.A. *Didaktiese oriëntasie*, p. 246.
328. Odenbach, Karl, *op. cit.*, p. 176 e.v.
* "Je tiefer man sich" (Sien hoërop).
329. Odenbach, Karl, *op. cit.*, p. 178, e.v.



a) In die eerste plek word 'n *oplossingsmetode* oorgedra soos in rekene en wiskunde, bv. wanneer in die eerste skooljaar 'n kind optelling en oordraging van die tiene in die som $17 + 5$ met behulp van 'n doelmatige ontleding van die 2de komponent ($17 + 3 + 2$) deeglik verstaan, het hy 'n oplossingsmetode bemeester, waarmee hy alle soortgelyke probleme kan oplos:
 $27 + 5$, $37 + 5$, $17 + 6$, $27 + 6$, maar ook $227 + 5$, $5827 + 5$, ens. Net so kan die oordra van honderde, duisende ens., op dieselfde wyse gedoen word.

b) Bepaalde *werkmetodes* en *werkwyse*s is oordraagbaar. Dit kan op alle onderrigsgebiede van belang wees. Hier kan gedink word aan die doeltreffende benutting van naslaanwerke wat 'n hele reeks van vaardighede veronderstel: die beheersing van die alfabet, die lees van sleutelwoordtekse, statistieke en diagramme, die aandag gee aan verwysinge, ens. Met die tegniek kan alle naslaanwerke nageslaan word.

c) *Wette word oorgedra*

Die begrip "wet" impliseer alreeds 'n oordraagbaarheid.

Natuur- sowel as mensgemaakte wette word oorgedra: die eksakte natuurwette in aardrykskunde, biologie en natuurwetenskap; die mensgemaakte in geskiedenis, die grondwetlike en die gemeenskapslewe.

d) In die nabyheid van die wette lê oordraagbare *werk-samehange en kousaliteitsreekse* soos dit veral in aardrykskunde en natuurkunde te vinde is, byvoorbeeld die betekenis van die woud in die huishouding van die natuur en die mens: ontbossing – erosie – afname van lugvogtigheid – versteuring van die waterkringloop – stuif-sand en aardbodem, ens.

Sodanige werkinge is in baie landskappe vas te stel. 'n Mens kan kennis van een landskap op 'n ander oordra.



- e) 'n Wye veld word betree met die oordraging van *beelde*. Hiermee word nie net die optiese indrukke en die daarmee verbonde sintuiglike waarneminge verstaan nie, maar ook die verstaan van die beeld, die aanskouing in die betekenis van Pestalozzi. Die beeld van 'n gotiese kerk bekom uit die sorgvuldige betragting van die geheel en die verdieping in die besonderhede, die poging om die mense van die tyd na die bouwerk te verstaan, voer tot dié beeld van gotiese bouwerk wat op alle andere oordraagbaar is.
- f) Omvattender as die beeld en verhelder deur die ontdekking van kousaliteitsreekse en werksamehange is die kennis wat vir die mens *lewensvorme* duidelik en sinvol maak. Een nomadiese volk kan al die ander verteenwoordig. Veral in die biologie word lewensvorme van diere en plantewêreld in tipiese eksemplare sigbaar gemaak.
- g) Die moeilikste mag die verwerwing en die oordraging van *verklaringswyses* wees, waaronder die moontlikheid verstaan word om van 'n oppervlakkige voorval af 'n diepsinnige gebeure te ontsluit of aan te voel.

6.2.7 DIE EKSEMPLARIESE WERKWYSE BEVORDER SELFSTUDIE

'n Eksemplariese praktyk vereis van die leerling 'n groot mate van selfstudie en bevorder selfstudie sodoende. Om insig te bekom, is selfstudie nodig. Daar is dus selfstandige aktiwiteit. Die leerling leer om self te ondersoek, self na te vors, self te formuleer, self konklusies te maak en dit selfstandig te toets – alles 'n goeie leerskool vir die jongmens om tot denkende volwassene te word. Dit is juis een van die verdere voordele van die eksemplariese leerwyse dat dit deur die inperking van die leerstof wat die leerling paraat moet ken, meer tyd laat vir selfstandige aktiwiteit en dit gevolglik ook aanmoedig.

6.2.8 DIE EKSEMPLARIESE WERKWYSE HOU DIE MOONTLIKHEID VAN INDIVIDUALISERING MAAR OOK VAN GROEPWERK IN

Leerlinge kan individueel selfstandig aan take werk en tot bevindinge kom, maar met net so veel gemak ook in groepe 'n taak tot voleinding bring.



6.2.9 MOONTLIKHEDE VAN DIE EKSEMPLARIESE WERKWYSE IN DIE ONDERSKEIE VAKGEBIEDE

Die eksemplariese werkwyse het sinoniem met die naam van Wagenschein geword. Dit was hy wat die grootste bydrae gelewer het om dit bekend te maak en in die praktyk toe te pas. As fisikus neem hy sy voorbeelde byna uitsluitlik uit die natuurwetenskappe sodat die indruk ontstaan het dat die toepassing van die metode slegs daar moontlik en vrugbaar is. Die waarheid is egter dat die kenmerke en die waarde van die eksemplariese werkwyse hier die duidelikste waarneembaar is. Die belangrikste is dat alles hier aanskoulik, tasbaar, vir die direkte toegang ope is, waardeur die heuristiese metode, die eksperimentele denke en die selfontdekking die beste moontlikhede het. ³³⁰ Die antwoorde wat gevind word, is dikwels eksak kontroleerbaar. 'n Verdere rede is die besondere maklike en korrekte oordraagbaarheid van die ontdekte wetmatighede. Die monster, die model, die natuurwet as formuleringe, wat die minste aan subjektiewe vervalsinge onderhewig is, speel in die wiskunde en natuurwetenskappe die hoofrolle. Tog kan met vrymoedigheid gesê word dat die werkwyse met mindere of meerdere modifikasie op byna elke vakgebied met vrug toegepas kan word soos dan ook in die literatuur voldoende bewyse voor bestaan. ³³¹

Dit sal egter vir elkeen goed begrypbaar wees dat in die geesteswetenskappe, en veral in die geskiedenis, sake anders as in die natuurwetenskappe sal verloop, want dit gaan hier om begrippe en gedagtes uit die verlede wat nie meer deel van die huidige leefwêreld uitmaak nie. Hier moet die kind op bronne staatmaak vir sy kennisverwerwing. Derhalwe sal 'n mate van subjektiwiteit altyd aan sy insigte gekoppel wees waardeur die wesenlike dikwels baie misvorm word. ³³²

Ook Odenbach ³³³ vestig die aandag daarop dat ofskoon Heimpel een van die eerstes was wat 'n paradigmatische onderrig en leer voorgestel het, die vraag heel omstrede is of eksemplaries leer in geskiedenisonderrig moontlik is. Hy vra of dit nie die wese van geskiedenis

-
330. Odenbach, Karl, *op. cit.*, p. 182.
331. Van Dyk, C.J., *op. cit.*, p. 207–208.
332. *Ibid.*, p. 201–207.
333. Odenbach, Karl, *op. cit.*, p. 182, e.v.



waarvan die feite eenmalig en onherhaalbaar is, weerspreek wanneer 'n mens enkele gebeure uitsonder en as verteenwoordigend van andere wil neem nie? Heimpel se doel is egter om op enkele plekke 'n ware ontmoeting met die historiese wêreld teweeg te bring en hierdie ontmoeting as ervaring op ander gebiede aan te wend. Dit is ongetwyfeld eksemplaries. Maar wat sodoende eintlik hier ontsluit word, is die wese van geskiedenis self. Die “exemplum” staan hier nie vir ander historiese feite nie, maar vir 'n kategorie van inhoude oor die algemeen. Sulke doeleindes kan egter slegs in die hoogste klasse van die sekondêre skool of op die universiteit nagestrew word. Dieselfde geld vir eksemplariese oefeninge, wat byvoorbeeld in die metodes van die historiese navorsing insig moet gee.

Odenbach wys egter daarop dat Barthel dit verder voer. Volgens Barthel is geskiedenis 'n aaneenskakeling van eenmalige dae en tipiese strukture. Hierdie tipiese strukture maak oordraagbare gevolgtrekkinge moontlik sonder dat die besondere aard van 'n bepaalde historiese onderwerp noodwendig uit die gesigsveld hoef te verdwyn.

Hy wys egter ook daarop dat Hagener uitgesoekte historiese swaartepunte as eksemplariese stof neem. Hagener praat dan van temas van die historiese verloop (“Themen des Geschichtsverlaufs”) wat die geskiedenis in sy geheel langsamerhand as dimensie laat verskyn. Wanneer by sy opvatting aangesluit word, kan daar inderdaad van 'n eksemplariese geskiedenisonderrig in die primêre skool nouliks sprake wees.

Met hierdie verskil in benadering en wat te wagte kan wees wanneer eksemplaries in die natuurwetenskappe en die geesteswetenskappe te werk gegaan word, kan volstaan word. Elke onderwyser en didaktikus sal gou veel in sy eie vak vind wat hom uitnoodi tot die toepassing van die eksemplariese werkwyse en hom in sy praktyk tot groter geesdrif en voldoening sal voer.

6.3 BEPERKINGE VAN DIE EKSEMPLARIESE WERKWYSE

Soos enige werkwyse in die onderwys het ook die eksemplariese sy beperkinge wat deeglik onder die oë gesien moet word. Enkele daarvan kan hier aangestip word:



6.3.1 DIE EKSEMPLARIESE WERKWYSE MAAK DIE SKOOL (ONDERRIG EN LEER) NIE MAKLIKER NIE

Dit word intendeel moeiliker vir beide onderwyser en leerling. 334 Daar word selfs beweer dat dit beide onderwyser en leerling ooreis. 335

Van die onderwyser word in die eerste plek 'n besondere deeglike voorbereiding en voorstudie verwag. 336 Hy moet sy leerstof (onderigsonderwerp) na sorgvuldige voorstudie baie goed kies, hom deeglik voorberei ten opsigte daarvan, bewustelik rekenskap gee van wat hy wil bereik (sy onderwysdoel), hoe hy dit wil bereik (metode) en aan die hand van watter noodsaaklike stofinhoud (gereduseer tot die essensieel noodsaaklike). Hy moet vir die kind die "eksemplariese" venster oopmaak; hom tree-*vir-tree* begelei. Die begeleidende informasie is volgens Van der Stoep 337 juis van die allergrootste betekenis, omdat dit die oriëntering van die leerlinge moet waarborg.

Volgens Derbolav 338 eis 'n eksemplariese aanpak van die onderwyser die hoogste pedagogiese meesterskap. Hy moet nie net sy vak na inhoud en metode beheers nie, maar ook met sy geskiedenis vertrou wees, sy grens ken en in elke geval sy grondslagliggende vrae deurdink het. Bo-alles moet hy nog genoeg tyd en energie hê om al sy kennis in die didaktiese ontwerp in te bou en hierdie sy van sy beroepsopdrag besonders te ontwikkel.

Van die leerling vereis die werkwysse gerigte en voortdurende nougesette aandag, grondige studie en verdieping, en selfstandige denke.

Dat 'n eksemplariese praktyk hoë eise stel, is gewis: Die opeenhoping van die leerstof in tematiese swaartepunte, die klem om spontaneïteit by die leerling en die indirekte leiding deur die onderwyser,

-
334. Wagenschein, Martin, *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*, p. 324.
335. Derbolav, Josef, *Das Exemplarische im Bildungsraum des Gymnasiums*, p. 80.
336. Van der Stoep, F. en O.A., *Didaktiese oriëntasie*, p. 246.
337. *Ibid.*, p. 246.
338. Derbolav, Josef, *Das Exemplarische im Bildungsraum des Gymnasiums*, p. 80.



verlang juis 'n hoër mate van gereedheid en gekonsentreerde oproep tot werk – van beide kante, dit wil sê van onderwyser en leerling, as die gebruikelike onderrig- en leerwyses. Die leerling tree ook nie só onvoorwaardelik toe as wat dikwels geglo word nie.

Alhoewel die taak vir beide onderwyser en leerling dus moeiliker is, is dit egter volgens Wagenschein 339 veel vreugdevoller.

6.3.2 DIE EKSEMPLARIESE WERKWYSE VERG VOORTGESETTE OPVOLGINGSWERK

'n “Afgehandelde” onderrigsonderwerp of leerstofeenheid verg nog verdere aandag en studie in die sin dat dit by die groter geheel geïntegreer moet word. Wagenschein 340 sê dan ook dat net so veel as wat 'n eksemplariese aanpak anti-ensiklopedies is, dit anti-spesialisties is. By 'n onderwerp gaan dit nog steeds om die geheel of totaal (“Ganze”) wat meer as die somtotaal van afsonderlike eenhede is.

Die onderwyser het die taak om te verhoed dat die verworwe kennis en insigte nie as afsonderlike eenhede bly voortbestaan nie. Die voortgesette behandelingswyse van die kennisgebied moet altyd uitgaan van die grondbegrippe en denkwyses soos in die eksemplariese behandelingswyses geleë is om sodoende vir 'n logiese samehang te sorg. So 'n wyse van behandeling pas volgens Van der Stoep 341 nie goed by die denkwyse van die kind in die laer klasse van die sekondêre skool nie en dus ook nie by die primêre skoolkind nie.

6.3.3 DIE EKSEMPLARIESE WERKWYSE IS NIE TE VERENIG MET KORT ONDERRIGPERIODES (LESURE) NIE 342

Omdat die eksemplariese werkwyse 'n grondige studie van 'n onderwerp vereis, verg dit 'n algehele nuwe roosterbenadering waarin

-
339. Wagenschein, Martin, *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*, p. 324.
340. *Ibid.*, p. 324.
341. Van der Stoep, F. en O.A., *Didaktiese oriëntasie*, p. 246.
342. Wagenschein, Martin, *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*, p. 327.



BIBLIOGRAFIE

- Aarts, Jos, *Beknopt leerboek der Algemene Didactiek*, L.C.G. Malmberg's-Hertogenbosch, elfde druk, 1965.
- Becker, Herbert, "Die Naturlehre und ihre Didaktik in der Lehrerbildung", in *Zeitschrift für Pädagogik* 6, 1960.
- Bigot, L.C.T. en Gilles van Hees, *Verleden en Heden, Beknopte Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs*, J.B. Wolters, Groningen, 1963.
- Bijl, J., *Inleiding tot die algemene didactiek van het basisonderwijs*, J.B. Wolters, Groningen, 1960.
- Bokelman, Hans, "Der pädagogische Consensus," in *Zeitschrift für Pädagogik* 5, 1959.
- Bollinger, H., *Das Werden der Person*, Ernst Reinhardt, München, 1967.
- Bollnow, Otto Friedrich, "Besprechungen":
- a) Martin Wagenschein, *Die pädagogische Dimension der Physik*;
 - b) Martin Wagenschein, *Exemplarisches Lehren im Mathematikunterricht*, in *Zeitschrift für Pädagogik* 9 (4), Oktober 1963.
- Buck, G., *Lernen und Erfahrung*, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1969.
- Büthe, Wilhelm, *Das exemplarische Verfahren*, in Gerner, Berthold, *Das exemplarische Prinzip, Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1963.
- Coetzee, J. Chris, *Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde*, Voortrekkerpers Bpk., Johannesburg, 1958.
- De Hey, W., "Een Mulo-ondersoek en de toepassing van de verkregen resultaten in de praktijk," *Paedagogische Studien* 4, April 1960.



- Derbolav, Josef, *Das 'Exemplarische' im Bildungsraum des Gymnasiums – Versuch einer pädagogischen Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens*, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 1957.
- Derbolav, Josef, *Das exemplarische Lernen als didaktisches Prinzip*, in Gerner, Berthold, *Das Exemplarische Prinzip, Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1963.
- Derbolav, Josef, *Prinzipien einer kategorialen Didaktik*, in Gerner, Berthold, *Das exemplarische Prinzip, Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1963.
- Ebeling, Hans, "Die Geschichtsunterricht in der Volksschule," in *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht II*, 1951.
- Flitner, Wilhelm, *Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1954.
- Flitner, Wilhelm, *Der Kampf gegen die Stofffülle: Exemplarisches Lernen, Verdichtung und Auswahl*, in Gerner, Berthold, *Das exemplarische Prinzip*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1963.
- Gerner, Berthold, *Das exemplarische Prinzip, Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1963.
- Gruhle, H., *Verstehende Psychologie*, George Thieme Verlag, Stuttgart, 1956.
- Guyer, W., *Wie wir lernen*, Eugen Rentsch Verlag, Erlenbach-Zürich, 1964.
- Hagener, Caeser, *Exemplarischer Geschichtsunterricht in der Volksschule*, in Gerner, Berthold, *Das exemplarische Prinzip, Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1963.
- Heimpel, Hermann, *Selbstkritik der Universität – ein Wort zur Bildungsreform*, in *Kapitulation von der Geschichte*, 3 Aufl., Göttingen, 1960.



- Heinrichs, Heribert, *Brennpunkte neuzeitlicher Didaktik*, 8. Auflage, Verlag F. Kamp, Bochum, (s.j.)
- Hillebrand, M.J., *Psychologie des Lernens und Lehrens*, Hans Huber, Bern, 1958.
- Husserl, E., *Erfahrung und Urteil, Untersuchungen zur Genealogie der Logik*, Claassen und Goverts, Hamburg, 1948.
- Klafki, Wolfgang, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Verlag Julius Beltz, Weinheim, 8/9 Auflage, 1967.
- Klafki, Wolfgang, "Kategoriale Bildung," *Zeitschrift für Pädagogik* 5, 1959.
- Klafki, Wolfgang, *Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategoriale Bildung*, Verlag Julius Beltz, Weinheim, 1964.
- Knübel, Hans, *Exemplarisches Arbeiten im Erdkundeunterricht, Gedenken zum Problem der Stoffbeschränkung und Unterrichtsvertiefung*, in Gerner, Berthold, *Das exemplarische Prinzip, Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1963.
- Kopp, Ferdinand, *Didaktik in Leitgedanken*, Verlag Ludwig Auer Cassia-neum, Donauwörth, 1966.
- Kuypers, Mr. K., *Elseviers Filosofische en Psychologische Encyclopedie*, Tweede druk, Amsterdam, MCMLXII.
- Langeveld, M.J., *Beknopte Theoretische Paedagogiek*, J.B. Wolters, Groningen, 1959.
- Langeveld, M.J., *Ontwikkelingspsychologie*, J.B. Wolters, Groningen, 1954.
- Maas, Adriaan, "Exemplarisch Onderwijs en Katechese," *Pedagogisch Forum* 4, Julie 1968.
- Mach, Ernst, soos aangehaal deur Wagenschein, Martin, in *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1965.



- Merleau-Ponty, M., "The primacy of perception and its philosophical consequences," in *Readings in Existential Phenomenology*, Red. Lawrence & O'Connor, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1967.
- Müncher, Gerhard, *Das Wesen des Fundamentalen*, in Glaser, Hubert, *Erziehung in der Wirklichkeit*, A. Henn Verlag, Rattlingen bei Düsseldorf, 1965.
- Nel, B.F. en F. van der Stoep, *Wêreldverhouding en taalimplementering by die dowe kind*, N.G. Kerkboekhandel, Pretoria, 1966.
- Newe, Heinrich, *Der exemplarische Unterricht als Idee und Wirklichkeit*, Ferdinand Hirt in Kiel, 1960.
- Niewenhuis, H., *Algemene Inleiding – grondslagen en grondbegrippen van vernieuwing in het onderwijs*, 2de druk, J.B. Wolters, Groningen, 1961.
- Oberholzer, C.K., *Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde*, Uitgewery J.J. Moreau, Pretoria, 1954.
- Odenbach, Karl, *Studien zur Didaktik der Gegenwart*, Georg Westerman Verlag, Braunschweig, 1961.
- Overbeeke, P.F., *Kenterend Paedagogisch Getij*, Erven J. Bijleveld, Utrecht, 1949.
- Perquin, Nic., *Pedagogiek*, J.J. Romen, Roermond, 1962.
- Pistorius, P., *Gister en vandag in die opvoeding*, Pro Rege-pers, Potchefstroom, MCMLXX.
- Reichwein, Georg, *Kritische Umriss einer geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1963.
- Ringrose, J.H., "Activerend Geschiedenisonderwijs," *Paedagogische Studiën* 2, Februarie 1960.
- Rombouts, Fr. S., *Naar een betere school*, soos aangehaal deur Overbeeke, P.F., *Kenterend Paedagogisch Getij*, Erven J. Bijleveld, Utrecht, 1949.



- Scheuerl, Hans, *Orts- en Wesenbestimmung des Exemplarischen*, in Gerner, Berthold, *Das exemplarische Prinzip, Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1963.
- Scheuerl, Hans, *Die exemplarische Lehre – Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzip*, Dritte unveränderte Auflage, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1969.
- Siewerth, Gustav, *Zur exemplarische Lehre*, in Gerner, Berthold, *Das exemplarische Prinzip, Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1963.
- Slotta, Günther, *Didaktische Grundkategorien*, in Gerner, Berthold, *Das exemplarische Prinzip, Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1963.
- Sonnekus, M.C.H., *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, Universiteituitgewers en Boekhandelaars, Stellenbosch, 1968.
- Sonnekus, M.C.H., *Die verhoudingstrukture van die pedagogiese situasie in psigopedagogiese perspektief*, Ongepubliseerde intreerede by die aanvaarding van die Professoraat in die Departement Psigopedagogiek, Sosiopedagogiek en Ortopedagogiek, gelewer op 25 Februarie 1971, Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Sonnekus, M.C.H., “Die leerverskynsel by die kind: probleemstelling in antropologiespedagogiese perspektief,” in *S.A. Tydskrif vir Pedagogiek 1 (2)*, 1967.
- Span, P., “Aangrijpingspunte voor onderwijs dat gericht is op leren leren,” in *Paedagogische Studiën 9*, September 1968.
- Spranger, E., *Der Bildungswert der Heimatkunde*, soos aangehaal deur Kopp, Ferdinand, *Didaktik in Leitgedanken*, Verlag Ludwig Auer Cassianeum, Donauwörth, 1966.
- Stenzel, Arnold, *Stufen des Exemplarischen*, in Gerner, Berthold, *Das exemplarische Prinzip, Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1963.



- Stöcker, Karl, *Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung*, Ehrenwirth Verlag, München, 1960.
- Straus, E.W., *The primary world of senses*, The Free Press of Glencoe, London, 1963.
- Straus, E.W., *Phenomenological Psychology, Selected Papers*, Tavistock Publications, London, 1966.
- Tistaert, G., "Actiëve leermethoden op school," *Tijdschrift voor Opvoedkunde* 2, 1967–68.
- Van der Merwe, A.A., *Aanskou as wyse van intensionaliteits-aktualisering in die beleweniswêreld van die kind*, D. Ed.-proefskrif, Universiteit van Pretoria; Pretoria, 1971.
- Van der Merwe, C.A., *Die aktualisering van intelligensie by die agterlike kind*, ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Pretoria, Pretoria, 1969.
- Van der Stoep, F., *Didaktiese grondvorme*, Academica, Pretoria, 1969.
- Van der Stoep, F. en O.A., *Didaktiese oriëntasie*, Academica, Pretoria, 1968.
- Van Dyk, C.J., *Vanaf vorming (Bildung) tot eksemplariese onderrig en leer – 'n didakties-pedagogiese struktuering*, ongepubliseerde D.Ed.-verhandeling, Universiteit van Pretoria, Pretoria, 1969.
- Van Gelder, L., *Vernieuwing van het basisonderwijs*, J.B. Wolters, Groningen, 1958.
- Van Nes, P., "Hedendaagse stromingen in de didactiek," in Overbeeke, P.F., *Kenterend Paedagogisch Getij*, Erven, J., Bijleveld, Utrecht, 1949.
- Van Niekerk, P.A., *Aandagfuktuasie as verskynsel by die onderaktualisering van intensionaliteit met spesiale verwysing na die agterlike kind*, Universiteit van Pretoria, Pretoria, 1971.



- Vermeer, E.A.A., *Spel en spelpaedagogische problemen*, Erven Bijleveld, Utrecht, (s.j.)
- Vliegenhart, W.E., *Op gespannen voet*, Wolters-Noordhoff N.V., Groningen, 1969.
- Wageman, Elmar, B., "Didaktische Grundfragen des Rechenunterrichts," in *Zeitschrift für Pädagogik* 9, 1963.
- Wagenschein, Martin, *Das exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung des Unterrichts an den Gymnasien (Mit besonderer Beachtung der Physik)*, Verlag Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens, Hamburg, 1964.
- Wagenschein, Martin, "Das exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung der Höheren Schule," *Schriften zur Schulreform II*, Hamburg, 1954.
- Wagenschein, Martin, *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1965.
- Wagenschein, Martin, "Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens," *Zeitschrift für Pädagogik* 2, 1956.
- Wagenschein, Martin, *Zur Klärung des Unterrichtsprinzips des exemplarischen Lehrens*, in Gerner, Berthold, *Das exemplarische Prinzip, Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1963.
- Wagenschein, Martin, "Zum Problem des genetischen Lehrens," in *Zeitschrift für Pädagogik* 12, 1963.
- Wegmann, Rudolf, *Theorie des Unterrichts*, Ernst Reinhardt Verlag, München, 1964.



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

**Getik en litografies gereproduseer deur:
Hennie's Sekretariële Dienste (Edms.) Bpk.,
Vigilansgebou 120,
Pretoria.
Tel. 24687**