



HOOFSTUK 5

DIE EKSEMPLARIES-INHOUDELIKE – KEUSE, ORDENING EN METODOLOGIE BY 'N EKSEMPLARIESE 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, Caesar, *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 wesentlike 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 begripskrag 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 reduseer 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 reduseer 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 eksplorieer. 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 inhoud 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 Auszgrabende. “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 hinaubsteigen 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 WORDINGSTRAP 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 eksemplariëse 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) leermiddele, lewenswerklike (tydprobleme) en nagebootse (skoolparlement) onderrigsmetodes; *tweedens* word die lewe nie meer verpedagogiseer nie, maar direk ("unvermittlelt") 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 onderrigvorm 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 ("uneingeschränkten"), 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 aandelied – 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 EKSEMPLARIESE 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.



142

$A_1 + A_2 + A_3 + \dots + A_n = N.A.$, 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 werkwyse 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, algemeengeldige 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 daede 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 uitnooi 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 werkwyse 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.