



**WETENSKAPLIKE BYDRAES VAN DIE PU VIR CHO**  
**Reeks H: Inougurele Redes, nr. 77**

**ONDERRIG-LEER AS WYSE VAN  
OPVOEDING**

**Prof. I.N. Steyn**

**Potchefstroomse Universiteit vir CHO**  
**1981**

# ONDERRIG-LEER AS WYSE VAN OPVOEDING

## 1. ORIËTERING

Meneer die Rector/Vise-Rector, lede van die Raad van die PU vir CHO; lede van die Senaat, meneer die Dekaan, kollegas aan die PU vir CHO en ander inrigtings, familie, vriende en studente — ek bely dat ek vanaand voor u optree in die besef dat die mens op hierdie aarde slegs ten dele kan ken en dat elke poging om die geskape werklikheid in sy diepte te deurgrond daarom steeds onvolkome bly. Ek glo egter dat die almagtige God deur sy voorsienigheid my weë so gerig het dat ek vanaand hierdie uitnemende geleentheid kan gebruik om enkele perspektiewe van my vakgebied in beskeidenheid met u te deel. Daar sal in die eerste plek nie gepoog word om aan u die gedagtes van verskillende kenners op die terrein van die Didaktiese Opvoedkunde deur te gee nie maar eerder om die resultate van my eie vorming of visie op my vak aan te bied.

Die lig van die Skrif, as geopenbaarde Woord van God, rig elke faset van my lewe en daarom ook my wetenskaplike arbeid. So is die sin van die opvoedingsgebeure geleë in die feit dat die opvoeder die kind voortdurend daarin begelei om die beeld van sy Skepper volkome in sy daaglikse taakuitoefening te vergestalt. Bestudering van hierdie komplekse interaktiewe gebeure tussen opvoeder en kind wat die Skrifperspektiewe (soos uniekheid, antwoordgewing, gebrokenheid, geroepenheid en dies meer) daarvoor ontbeer, versmal die bestemming van die mens tot die sogenaamde sedelike behoortlikheid teenoor 'n Christelike beskawingsvolwassenheid.

Vrae soos die volgende word dikwels aan Christelike opvoedkundiges gestel:

1. “Jy gebruik dan nêrens in hierdie wetenskaplike geskrif of voordrag bepaalde Bybeltekste of die leer van sonde, genade en verlossing om jou werk as Christelike opvoedkundige te onderskei van myne, as nie-Christelike opvoedkundige nie?”
2. “Is Christelike Opvoedkunde van nie-Christelike Opvoedkunde daarin te onderskei dat eersgenoemde sy Skrifgefundeerde voorveronderstellings of uitgangspunte stel en laat meesprek as 'n spieël vir die verborge raaisels van die wetenskap?”

Hierdie voorveronderstellings is die volgende:

- \* God is die Skepper van alle dinge, waaronder ook die opvoeding.
- \* Die mens — opvoeder en kind — is as 'n unieke wesens na sy beeld geskep.
- \* Daar kan slegs tot die diepste en ware kennis van die opvoedingsverskynsel deurgedring word deur kennis van God, wat die sin van alle dinge is.

\* God het in sy skeppingswil vaste struktuurwette vir bepaalde opvoedingsmilieus vasgestel.

\* Die mens, en dus ook die opvoedkundige, se verstand is van nature deur die sonde verduister en die lig van die Skrif is noodsaaklik vir helder visie op die opvoeding.

'n JA-antwoord op die tweede vraag is my belydenis in die beoefening van die Didaktiese Opvoedkunde. Daarom sal die hoeveelheid sinne waarin my voorveronderstellings eksplisiet na vore kom, nie die toets vir Christelike wetenskaplikheid wees nie maar moet u die ontleding van onderrig-leer as opvoedingswyse binne die verwysingsraamwerk van my medebepalende voorveronderstellings sien.

Dit is die taak van die Didaktiese Opvoedkundige om die wet wat God vir die opvoedingswerklikheid gegee het, in die bsinning oor onder andere die ontwerp van onderrig-leersituasies voortdurend te ontsluit en in gedagte te hou. Dit kan nie anders nie, omdat elke onderrig-leerhandeling aan die wet onderworpe is, subjek daarvan is. In die betrokkenheid op God verkry onderrig deur die onderwyser en leer deur die kind eers sin. Sonder die bril van die Skrif op onderrig-leer, die interaktiewe deelnemers daaraan, die seleksie van inhoude as lewenstoerusting tot eer van God en die verloop van onderrig-leer as opvoedingswyse in elke opvoedingsmilieu (samelewingsverband) lei die wetenskaplike bemoeienis tot verabsolütering van die opvoedingsverskynsel (fenomenalisme, wat beteken: uit, deur en tot die opvoedingsverskynsel is alle dinge).

Christelike Opvoedkunde is dan dié Opvoedkunde wat kennis aangaande die opvoedingswerklikheid vanuit Skrifperspektief logies-tegnies-metodies wil abstraher, analiseer, begryp, verklaar, verstaan, sistematiseer, beoordeel, verwoord, fundeer en bewys (Van Wyk, 1976, p. 10).

So is alles (ook die opvoeding, opvoedkunde) uit, deur en tot God.

## **2. BEGRIPSBEPALING**

Sonder om u lank daarmee te vermoei is dit tog vir latere helderheid noodsaaklik om enkele kernbegrippe, naamlik opvoeding, onderrig-leer, didaktiek en didaktiese opvoedkunde kortliks te omskryf.

### **2.1 Opvoeding**

Die volgende grondtrekke of kenmerke maak in hulle samehang opvoeding wel opvoeding en niks anders nie:

Opvoeding is 'n menslike, interaktiewe gebeure wat uitsluitlik tussen volwassene en kind(ers) plaasvind om laasgenoemde(s) te lei, te begelei, te vorm, te beïnvloed, te onderrig sodat hy (hulle) in volle verantwoordelikheid sy (hulle) lewenstaak sal aanvaar en uitvoer.

Die wesenstrekke van hierdie opvoedende interaksie, naamlik wedersydse aanvaarding en vertrouwe, geborgenheid, toekomsgerigtheid, normatiwiteit, partikulariteit, steunaanbieding en -aanvaarding, aktiewe gebeure, aanvaarding van verantwoordelikheid en gesagsbekleding en -aanvaarding, vertoon: (i) in alle ander verhoudinge as dié tussen volwassene-kind 'n kwalitatiewe andersheid en (ii) 'n noodwendig samehangende aard in elke opvoedingsituasie, wat nie in momentele situasies tussen volwassene en volwassene of kind en kind die geval is nie.

Verder is daar twee tipes situasies waarin opvoeding voorkom, naamlik onderriglerssituasies en omgangsituasies.

In die *intensionele bemoeienis* met die kind is die ouer, onderwyser en ander volwassenes besig om vanuit die eie lewens- en wêreldbeskouing kultuurwaardevolle gesindhede, sedelike norme, kundighede en vaardighede aan die kind te onderrig, sodat hy dit kan leer en daardeur op die weg tot vollediger taakaanvaarding en -realisering vorder.

*Omgangsituasies* dui op die blote bymekaarwees van volwassenes en kinders waartydens nie-opsetlike, positiewe beïnvloeding van laasgenoemde groep plaasvind. Identifikasie met die volwassene en dikwels selfs onbewuste nabootsing van gedrag is voorbeelde hiervan.

Uit bostaande is dit dus duidelik dat doelbewustheid en -bepaaldheid nie 'n universele grondtrek van opvoeding is nie.

## 2.2 Onderrig-leer

Ek sou die volle tyd met u kon gesels oor die teorieë oor onderrig en oor leer om tot 'n onderrig-leerteorie te kom. Moontlik is dit meer vanpas om in die laaste gedeelte van hierdie rede aan u te toon hoedat hierdie twee-eenheidsgebeure as opvoedingswyse in die gesin as opvoedingsmilieu vergestaltung vind.

In die Didaktiese Opvoedkunde verteenwoordig die Griekse woord *didaskhein* die basis waaruit verskillende perspektiewe afgelei kan word om die struktuur daarvan te verstaan. *Didaskhein* beteken letterlik om te onderrig of te laat leer. Omdat onderrig as handeling sinloos is sonder dat dit op leer deur iemand anders gerig is, is leer noodwendig 'n korrrelaat van onderrig en behoort daar bykans deurgaans van onderrig-leer as 'n op mekaar afgestemde eenheidshandeling gewys te word. Selfs die gebruik van die sogenaamde begrip "onderrigmetodes" is foutief, omdat 'n besinning oor metodes nooit verantwoord kan wees sonder gelyktydige besinning oor onder andere leerwyses en ontwikkeling vlak van leerders, waarop die

onderrig afgestem is nie.

Perspektiewe op *didaskien* waarop nie in hierdie konteks ingegaan kan word nie, is: onderrig-, leer-, religieus gestempelde behoortlikheids-, vormings- en inhoudsperspektief.

### 2.3 Didaktiek

Die begrip “didaktiek” wat van die Griekse woord *didaskein* afgelei is, beteken dan dat *iemand* doelbewus besig is om *iemand anders* te onderrig sodat hy daaruit leer.

Teen hierdie agtergrond gesien kan ’n groot verskeidenheid onderrig-leersituasies tussen persone van relatief gelyke sowel as ongelyke volwassenheidstatus egter aangetoon word: Sannie (5 jaar oud) onderrig Annie (5 jaar oud) sodat laasgenoemde leer om tou te spring; Jannie, wat op landbouskool is, onderrig sy pa sodat laasgenoemde leer om doeltreffende kontoerwalle in sy lande te maak; die universiteitsdosent onderrig sekere kursusinhoud sodat die studente dit leer, en dies meer.

Na my mening lê die bestudering van bogenoemde onderrig-leerwyses op die terrein van die *vakwetenskap* didaktiek, omdat hierdie wetenskap se basiese perspektief nie ’n opvoedkundige is nie. Die Didaktiek bestudeer dus alle onderrig-leersituasies wat buite die opvoedingsituasie vergestaltung vind.

### 2.4 Didaktiese Opvoedkunde

Alle onderrig-leer wat die grondtrekke van opvoeding, soos reeds genoem, vertoon, vorm die terrein van die *deelwetenskap* Didaktiese Opvoedkunde. Hierdie deelwetenskap wil dus beskryf en ondersoek hoedat onderrigwyses van volwassenes in alle kontekste (huis, skool, kerk, staat, gemeenskap) in samehang met leerwyses deur kinders die doeleindes van die opvoeding behoort te verwesenlik.

Kortweg sou Didaktiese Opvoedkunde *gedefinieer* kon word as die teorie of kunde wat uit sistematiese besinning oor onderrig-leer as wyse van opvoeding bestaan.

In hierdie leerstoel is dit my taak om met die lig tot my beskikking nederig te bou aan die fundering en ontwikkeling van die Didaktiese Opvoedkunde.

### 3. DIDAKTIESE OPVOEDKUNDE AS DEELWETENSKAP

#### 3.1 Vertrekpunte

Die Didaktiese Opvoedkunde vind sy vertrekpunt in die didakties-opvoedkundige situasie soos wat dit in alle kontekste van die samelewing na vore kom.

##### 3.1.1. *Primêre opvoedingsituasies*

Op grond van die begrip “primêre” gaan dit hier om die eerste en belangrikste situasie waarin opvoeding kan plaasvind, naamlik dié tussen ouer en kind. In die atmosfeer asook die wyse waarop die ouer sy kind voorleef en bepaalde kennis, vaardigheid en gesindhede oordra of onderrig, is die etiese bestemmingsfunksie van die huis duidelik sigbaar. Deur liefde en trou gedring gee die ouer opdragte aan sy kind, speel saam, toon en verduidelik voorbeelde van werklikheidsfasette wat vir die kind nog ontsluit moet word.

Meestal vind bogenoemde wyses waarop die ouer onderrig en die kind leer spontaan en volgens die vraag van die oomblik plaas, maar vanuit sy Godgegewe taak en roeping as ouer geskied onderrig-leer ook bepland en dus gestruktureerd.

Oor die wyses waarop die ouer sy kind deur middel van beplande onderrig-leersituasies opvoed, sal in 'n latere paragraaf uitvoeriger gehandel word. Hier wil ek slegs aantoon dat die kind gedurende die eerste ses jaar van sy lewe op bepaalde wyses onderrig word en daarvolgens leer om sy eie opdrag om te bewerk, te bewaak en te beheers met toenemende vaardigheid en verantwoordelikheid uit te voer.

Wanneer byvoorbeeld onderwysers opgelei moet word om onderrig-leersituasies in sekondêre opvoedingsituasies te beplan en uit te voer, is kennis van onderrig-leerwyses in die betrokke kultuur, waaruit die leerders skool toe kom, van deurslaggewende belang. Indien die skool op vir die kind lewensvreemde wyses onderrig gee, sal 'n diskontinuiteit en waarskynlike leerprobleme die gevolg wees. As die kinders in die betrokke kultuurmilieu hoofsaaklik deur middel van speelsituasies onderrig is en die skool dan grootliks van formele onderrig-leergesprekke gebruik maak om leerinhoud oor te dra, vind die botsings waarna verwys is, plaas.

Uit voorgaande is dit duidelik dat die Didaktiese Opvoedkunde nooit onderrig-leer as opvoedingswyse in die gesin kan negeer en as vak die vertrekpunt vir die wetenskapsbeoefening in sekondêre opvoedingsituasies soos die skool neem nie. 'n Benadering wat so te werk wil gaan, maak hom nie alleen aan oogklapdenke skuldig nie, maar plaas die Didaktiese Opvoedkunde onder onwetenskaplike pragmatiese dwang.

### *3.1.2 Sekondêre opvoedingsituasies*

As gevolg van 'n snel ontwikkelende en verwickelde lewenswerklikheid was dit egter gou duidelik dat die ouer nie in staat is om sy kind voldoende tot volwasse ontsluiting van hierdie omringende, geïndustrialiseerde werklikheid waarin ons leef, te oriënteer en te begelei nie. Ter uitvoering van hulle Goddelike roeping, soos ook in die doopbelofte verteenwoordig, het die ouers dan skole gestig. Die opvoeding, wat grootliks op onbepaalde en spontaan intuïtiewe wyse in die gesin verloop, word nou in die skool formele, beplande, gesistematiseerde en geordende onderrig-leergeleentehede.

Die skool en onderwyser se taak vervang nie dié van die huis en die ouer nie maar vul slegs aan en help mee tot vollediger verwesenliking van die taak en roeping waartoe God elkeen van die burgers in sy koninkryk roep. Die onderwyser is instrumenteel in die harmoniese Raadsplan van die Almagtige Skepper en Onderhouer van alle dinge (waaronder ook die opvoedingswerklikheid).

Die kind beweeg ook daaglik in veel meer sekondêre opvoedingsituasies as die skool, naamlik instellings soos verenigings (sosiaal, polities, literêr), jeugklubs en kategeese. Alhoewel die konstituerende funksie van hierdie verenigings nie eksplisiet op opvoeding gerig hoef te wees nie, kan die moontlikheid tot opvoeding aanwesig wees. Om op 'n sistematies beplande wyse didakties-opvoedkundige situasies vir hierdie sekondêre opvoedingspraktyke te ontwerp (die eerste keer of by herhaling) vereis 'n grondige kennis van 'n kind se leefwêreld in die kultuur- en gesinsmilieu in die besonder.

Om mee te werk aan die akademiese en professionele vorming van onderwysers vir die skoolpraktyk is dit noodsaaklik dat die Didaktiese Opvoedkunde die aard en struktuur van die skool se onderrig-leertaak navors, teoreties funder en aan die Onderwyskunde deurgee.

## 3.2 Terrein van ondersoek

In die lig van genoemde vertrekpunte kan die volgende terrein van ondersoek kortliks aangedui word:

### 3.2.1 Fundering

Die didaktikus moet op 'n kontinue basis oor sy eie verbesondering van die wetenskapsleer van die Opvoedkunde besin. Die versameling, klassifikasie en formulering van doelstellings en doelwitte en dienooreenkomstige seleksie van inhoude op die terrein van die deelwetenskap moet voortdurend vanuit die vertrekpunte daarvan gefundeer word en moet die lig van die Skrif kan verduur. Dit behels dus die aantoon van die wesenlikste en algemeen geldige aard van die onderrig-leergebeure, naamlik dat dit onder andere 'n opvoedingsgebeure is wat sy oorspronklikste vorm in die primêre opvoedingsituasie het en dus alleen grondig te verstaan is indien die primêre situasie as verwysingsraamwerk geneem word. Op grond hiervan word gevra na riglyne vir ontwerp van sekondêre didakties-opvoedkundige situasies.

### 3.2.2 Struktuuranalise

*Didaskein* is 'n gegewene in die daaglikse lewenswerklikheid wat deur die Christelike opvoedkundige analities en perspektiwies ontleed moet word om vas te stel wat die wesenlikste kenmerke daarvan is. Ek vra dus: Wat maak *didaskein* *didaskein* en nie iets anders nie? Dit word ook die soeke na die individualiteitstruktuur van onderrig genoem.

Bepaalde perspektiewe, naamlik onderrig-, leer-, vormings-, behoorlikheids- of religieuse en inhoudsperspektiewe is interaktiewe gesigspunte op dieselfde saak. Hierdie perspektiefbesinning word vir die Christelike opvoedkundige deur sy Christelik-religieuse grondmotief gelei en gerig. So alleen kan daar tot die wese(sin) van *didaskein* as roepingsvervullende skeppingsarbeid deurgedring word.

### 3.2.3 Didakties-opvoedkundige kriteria

Na die optimale ontwerp van 'n didakties-opvoedkundige situasie gaan die didaktikus saam met die praktiese onderwyskundige, vakdidaktikus en onderwyser kyk of die ontwerp vir 'n teikengroep (byvoorbeeld st. 7-leerlinge) ooreenkomstig 'n gestelde doel na afloop van die toepassing daarvan, geslaagd was. Hiervoor is breër maatstawwe nodig as gestelde doelwitte vir hierdie spesifieke situasie (byvoorbeeld les of leseenheid). Die



hiërargiese samehang van getransponeerde of omgeskakelde opvoedingsdoelstellings na onderwysdoelstellings, leerinhoud, leseenhede en lesse is as verwysingsraamwerk nodig. Kortom kan ook gevra word of opvoeding na sy wesenskenmerke in 'n didaktiese situasie tussen 'n volwassene en kind(ers) plaasgevind het. Is daar nie sprake van "suksesvolle" onderrig-leer waar kinders daarin slaag om doelwitte "optimaal" te verwesenlik, maar dan deur middel van oneerlikheid (misvorming) nie?

#### *3.2.4. Onderrig-leer as opvoedingswyse binne verskillende samelewingsverbande*

Oral waar opvoeding tussen 'n volwassene en kind(ers) in verskillende samelewingsverbande op beplande, doelbewuste wyse geskied, vind onderrig en leer plaas.

Die inhoud van hierdie onderrig kan van die abstrakste gesindheid tot die mees konkreet afgespitste vaardigheid strek. Die wyse waarop onderrig-leer in verskillende kontekste voorkom, hang grootliks saam met die eie aard en bestemmingsfunksie van die samelewingsverband (hieroor later veel meer).

#### *3.2.5. Ontwerpkomponente van die didakties-opvoedkundige situasie (verloopstruktuur)*

Die mate van geslaagdheid van enige onderrig-leersituasie hang onder andere saam met die geslaagde beplanning en uitvoering daarvan as strukturele eenheid. Die komponente wat in hierdie verloopstruktuur onderskei kan word, is: die beginsituasie, doelstellings en doelwitte, seleksie en ordening van leerinhoud, onderrig-leergeleenthede, leeraktiwiteite en evaluering.

Die graad van eksplisiete beplanning van elkeen van hierdie komponente wissel nie alleen tussen verskillende samelewingsverbande, byvoorbeeld gesin en skool nie, maar verskil ook op grond van die bestemmingsfunksies daarvan.

#### *3.2.6. Didaktiese beginsels en riglyne*

Die primêre didakties-opvoedkundige situasie, met ouer en kind as deelnemers, moet ontleed word om vas te stel watter beginsels vir optimaal-opvoedende interaksie tussen volwassene en kind wesenlik is. Op grond hiervan kan riglyne vir sekondêre didakties-opvoedkundige situasies (skool, kategeese) dan afgelei en as maatstawwe gebruik word om didakties optimale handelingte te ontwerp.

Didaktiese beginsels het dan 'n normatiewe (voorskrywende) en didaktiese riglyne 'n regulerende (aanwysende) betekenis. De Lange (s.j., p. 44) toon byvoorbeeld aan dat Van der Stoep se “beginsels” van “wetenskaplikheid” en “helder probleemoplossing” nie as sodanig egte beginsels is wat uit die primêre didakties-opvoedkundige situasie as normatiewe aangeleentheid voortkom nie, maar 'n riglyn is wat aanwysende waarde vir die skoolpraktik het.

### 3.2.7. Kurrikulering

Op makrovlak, naamlik Nasionale Opvoeding en onderwysdepartemente, behoort daar volgens wetenskaplik verantwoorde beginsels gekurrikuleer te word. Hierdie beginsels sluit die volgende in: *situasieanalise* (die vraag word hier gestel na al die faktore of veranderlikes wat 'n rol kan speel, soos: lewens- en wêreldbeskoulike raamwerk; voorkennis, intellektuele, affektiewe en psigomotoriese ontwikkelingsvlak van leerders, eise en behoeftes van die land (in die hede en toekoms) en dies meer); *doelstellings* (wat moet die leerders na afloop van die kurrikulum kan doen en wees?); *seleksie en ordening van leerinhoud* (ooreenkomstig verskillende kriteria moet besluit word watter inhoud die toepaslikste is om die doelstellings te verwesenlik — hierna word inhoud volgens vaste beginsels georden); *keuse van toepaslike onderrig-leergeleenthede en leeraktiwiteite* (met betrekking tot leerhoudskomponente word reeds 'n aanduiding gegee van wyses waarop onderrig kan geskied, sowel as die leeraktiwiteite, byvoorbeeld waarneem, ontleed, sintetiseer, en aantoon wat kumulatief meewerk tot die bereiking van leerresultate wat in die doelstellings gespesifiseer is) en *evaluering* (op hierdie vlak is dit veral die kurrikulumintente: preteerders, naamlik die onderwyserskorps wat as evaluering terugkoppelend na die kurrikuleerders werksaam is, sodat in 'n volgende siklus 'n doelmatiger kurrikulum moontlik word).

### 3.2.8. Onderrig-leersisteme

Dit is die taak van die didaktiese opvoedkundige om voortdurend daarop ingestel te wees om op grond van deeglike navorsing die toepaslikste onderrig-leersisteme of kombinasies van sisteme vir ons land en sy mense se behoeftes en eise aan te beveel. Hieronder kan die volgende sisteme genoem word: gedifferensieerde onderwys op grond van inter- en intra-individuele verskille; gegradeerde onderwys (“grading”); geïndividualiseerde onderwys (“non-grading”); spanonderrig; bemagtegingsleer; rekenaarondersteunde onderrig; projek- en geprogrammeerde onderrig en dies meer.

## 3.3 Metode van ondersoek

Die navorser in die Didaktiese Opvoedkunde maak in die eerste plek van die

beskrywende metode gebruik, waardeur die feitlike stand van kennis met betrekking tot die onderrig-leersituasie sistematies en geordend weergegee word. Empiriese, historiese en vergelykende gegewens oor die onderrig-leerhandelinge word saamgevat en geverifieer. Die Psigo-opvoedkunde stel byvoorbeeld psigologies-opvoedkundige kennis oor die werking van die kind se kort- en langtermyngeheue bekend, waarna die Didaktiese Opvoedkunde gaan besin oor die implikasies van hierdie feite vir die ontwerp en in-funksie-gaan van die onderrig-leersituasie. 'n Verdere voorbeeld is die beskrywing van die wyse waarop didaktiese beginsels deur die geskiedenis geïnterpreteer en gekonkretiseer is. Die didakties-opvoedkundige struktuur van bepaalde onderrig-leersisteme, soos byvoorbeeld bemagtigingsleer word verder vergelykend-verifiërend betrag.

Verskeie navorsers toon aan (vergelyk De Corte, 1974, p. 372-5) dat blote gebruikmaking van beskrywing van bestaande kennis en vrugbaarmaking van nuwe kennis vir die onderrig-leerpraktyk 'n kenteken van 'n onderwyskundig stabiele tydsfase is. Sogenaamde onstabiele impliseer duidelik waarneembare nood aan empiriese inligting ter bedenkning van verantwoordende verandering en verbetering van die onderrig-leerpraktyk. Die navorsers in die Didaktiese Opvoedkunde moet self op eksperimentele wyse empiriese gegewens in onder andere die klaskamer insamel, verifieer, interpreteer, beskryf en hoofsaaklik aan die Onderwyskunde en gemeenskap deurgee.

Langeveld (1969, p. 125) verwys na die Didaktiese Opvoedkunde as “een praktische theorie, d.w.z. een theorie, die niet alleen moet helpen om te weten hoe de dingen zijn, maar óók hoe men moet handelen, om een bepaald doel te bereiken”. Hieruit is die taak van teorievorming en ontwerp deur middel van beskrywing en versameling en beskikbaarstelling van empiriese inligting duidelik.

Met betrekking tot navorsingsprosedure beweeg die didaktikus ook langs die weg van verwondering, bewuswording van die feit dat die volwassene se onderrig gelyklopende leer veronderstel, die ontstaan van 'n vraag oor hierdie gebeure, formulering van die probleem en daarna wetenskaplike ondersoek daarvan. Die navorsers mag byvoorbeeld 'n onderwyser wees wat daagliks onderrig-leersituasies beplan en toepas. Op 'n dag of met die verloop van tyd mag die opmerking(s) van 'n leerling, belangstelling in en deelname aan 'n bepaalde leergeleentheid, prestasie of gebrek daaraan die onderwyser laat opmerk: “Daar het vandag iets in die klas plaasgevind wat ek nie kan beskryf of verwoord nie, maar ek het dit reggekry om hierdie resultaat by die leerling(e) te bewerkstellig”.

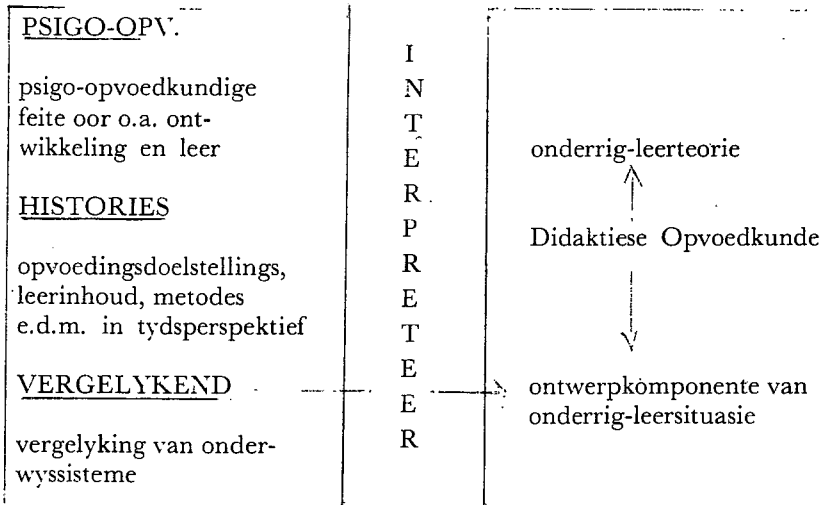
Hierdie verwondering lei tot vraagstelling, formulering van 'n probleem, gesprek met kollegas en uiteindelik die aanpak van navorsing (beskrywend en eksperimenteel) in verband met die probleem.

Die grootste probleem betreffende didaktiese navorsing is dikwels 'n etiese, naamlik "eksperimentering" met byvoorbeeld bepaalde onderrigmetodes met 'n groep leerlinge. Aansoeke by onderwysdepartemente om empiriese ondersoeke in die klaskamer stuit ook dikwels op hierdie punt. De Corte (1974, p. 373) doen "aksienavorsing" as poging tot oplossing van hierdie probleem aan die hand. Hiervolgens word onderwysers in navorsingsprojekte betrek, waardeur die brug na verantwoorde eksperimentering in die klaskamer verkry kan word. 'n Verdere voordeel hiervan is dat die dikwels negatiewe houding van die onderwysers teenoor sogenaamde teoretiese benaderings positief beïnvloed word, en so vind 'n vorm van indiensopleiding plaas.

### 3.4 Samehang met ander deelwetenskappe van die Opvoedkunde

#### 3.4.1. *Psigo-, Temporele en Vergelykende Opvoedkundes*

Skematies kan hierdie samehang moontlik soos volg voorgestel word:



Die verskillende deelwetenskappe van die Opvoedkunde bied elkeen op grond van sy bestudering van 'n bepaalde perspektief op die opvoedingsverskynsel sekere inligting wat na didakties-opvoedkundige interpretasie segsuarde mag hê vir die skepping en beskrywing van onderrig-leersituasies.

Om byvoorbeeld oor die geskikste onderrigwyses te besluit moet die onderwyser enersyds kennis dra van wetenskaplik verantwoorde onderrigsvorme maar andersyds oor die kognitiewe ontwikkelingsvlak van leerlinge in sy klas en die implikasies daarvan vir die onderrig-leersituasie. Die struktuur en werking van die kort- en langtermyngeheue, wat die psigo-opvoedkundige ontsluit, is verder voorvereiste kennis vir die didaktiese opvoedkundige. Die *temporele opvoedkundige* bestudeer onder andere onderrig-leerontwerpe in tydsperspektief, waardeur die bereiking al dan nie van opvoedingsdoelstellings (onder andere langs intensionele weg as onderrigleer) perspektief gee op die ontwerp van onderrig-leertemas vir 1980 en die jare wat na die wenteling van die eeu spoed. Uit die vergelyking van onderwyssisteme reduseer die *vergelykende opvoedkundige* perspektief op die eie sisteem waardeur onder andere veral didakties-opvoedkundige navorsing oor onderrig-leersisteme bevorder kan word.

### 3.4.2. . *Onderwyskunde, Vakdidaktiek en Ortodidaktiek*

Die eerste belangrike taakonderskeiding tussen die deelwetenskappe Didaktiese Opvoedkunde en *Onderwyskunde* is daarin geleë dat laasgenoemde slegs toegespits is op die professionele opleiding van die onderwyser vir die skool as sekondêre opvoedingsituasie. Die *Onderwyskunde* se vertrekpunte vir en terrein van ondersoek is daarom ook hierin te vind. Hierteenoor bestryk die Didaktiese Opvoedkunde onderrig-leer as opvoedingswyse binne *alle* samelewingsverbande.

Binne 'n uitsluitlike onderwysersopleidingskonteks verkeer die didaktiese opvoedkundige dus onder pragmatiese dwang, wat die terrein van die deelwetenskap doelbewus vereng.

In die *Onderwyskunde* gaan dit dan primêr om die opleiding van die toekomstige onderwyser om die onderrig-lerontwerpe van die Didaktiese Opvoedkunde toe te pas en te verfyn in die mikroönderrigsituasie en praktiese onderwys. Hierdie verfyning impliseer 'n eie teorievorming in die *Onderwyskunde*, byvoorbeeld die teorie van onderwysvaardighede en mediagebruik. Verder word die toepassing van lesontwerpe deur verbetering (riglyngewing) vir die vakdidaktieke bruikbaar gemaak. Die *Onderwyskunde* bedink egter ook verder, onafhanklik van die didakties-opvoedkundige raamwerke, aspekte soos bestuur en administrasie van die onderwyser op meso- en mikrovlakke.

Die Didaktiese Opvoedkunde struktureer, orden en verifieer byvoorbeeld verskillende didaktiese modelle vir die versameling, klassifikasie en formu-

lering van doelstellings en doelwitte vir lesreekse en lesse. Die Onderwyskunde vertrek vanuit hierdie besinning en verfyn dit tot modusse vir inoefening in die praktiese interaktiewe situasie.

Die Didaktiese Opvoedkunde spits die algemeen geldige komponente van onderrigleersituasies, naamlik beginsituasie, doel, leerinhoud, onderrigleergeleenthede en evaluering, af tot die strukturele komponente van 'n les binne die klaskamer, naamlik inleidingsmoment, onderrig-leermoment, toepassingsmoment en evalueringsmoment. Die Onderwyskunde en vakdidaktieke behoort hierdie lesstruktuur as wetenskaplike verantwoord en algemeen geldig vir alle skoolvakke te aanvaar en in te oefen aan die hand van vakbesondere inhoude.

Laastens moet nog gestel word dat die didaktiese Opvoedkunde vir studente die ontstaan van onderwysvorme, soos dit binne die skool aangetref word, terugvoer na die oorspronklikste en natuurlikste opvoedingswyses in die gesin. In die Onderwyskunde word hierdie onderwysvorme verder gedifferensieer en inge oefen in onderwysvaardighede soos: vraagstelling, stilte en nie-verbale kommunikasie, konteks skepping, fokus, afwisseling van toewendingswyses, en dies meer.

Die *Vakdidaktiek* moet in die eerste plek aanvaar dat sy taak nie daarin geleë is om die onderrig-leerwiel weer te ontdek nie — dit is alreeds deur die Didaktiese Opvoedkunde gedoen en deur die Onderwyskunde van speke voorsien. Die vakdidaktikus se taak lê in die uitstippeling van die weg wat hierdie wiel op grondpaaie of modderpaaie of teerpaaie moet gaan. Hy moet in die eerste plek sy vak (by wyse van spreke byvoorbeeld grondpaaie) ken, maar in die tweede plek is hy magteloos sonder deeglike kennis van die struktuur en funksionering van die wiel (Didaktiese Opvoedkunde en Onderwyskunde). Dit medebepaal opleiding van die student in die hantering van die wiel op grondpaaie. 'n Onmag (moontlik weens tydsbeperking, as gevolg van verkeerde leeropdraginterpretasie) tot verwerving van onlangse en wetenskaplik verantwoorde kennis oor die wiel en sy speke lei dikwels tot eie probeer-fouteer-wiele, wat nie alleen studente verwar en die strukturele eenheid van die Opvoedkunde verbrokkel nie maar ook die beeld van professionele opleiding deur die PU na buite onberekenbare skade berokken.

Alhoewel daar sprake is van 'n toepassingshiërargie vanaf die Didaktiese Opvoedkunde tot by die vakdidaktieke, moet die vakdidaktici egter deeglik kennis dra van die didakties-opvoedkundige teorie en ontwerpbesinning. Die redes hiervoor is op drie vlakke :

\*.Om vakbesondere inhoude te selekteer, te orden, tot inhoudskerne te reduseer en dit dan in samehang met die gestelde doelwitte te verwesenlik vereis deeglike kennis van algemene beginsels wat deur die Didaktiese Opvoedkunde blootgelê is.

Dieselfde geld vir die verantwoorde keuse van onderrigstrategieë en werkvorme. Die grootste gevaar in die vak*didaktiek* is juis 'n sogenaamde vak*metodiek*-benadering, waar die vakspecialis sy taak reduseer tot die seleksie van metodes aan die hand waarvan inhoude ontsluit kan word. Onderrigmetodes moet deurgaans in samehang met al die herkurrikuleringsbeginsels, naamlik beginsituasie, doel, inhoude, onderrig-leergeleenthede, leeraktiwiteite en evaluering beskou en toegepas word.

\* Didaktiese Opvoedkunde hou hom slegs besig met die besinning oor leer as onderdeel van die onderrig-leersamehang. Interpretering van die Psigopvoedkunde se bydrae oor ander leervorme is onontbeerlike kennis vir elke vakdidaktikus.

\*Die onderrig-leergeleenthede wat die onderwyser in sy vak (in elke les) vir byvoorbeeld Wiskunde moet organiseer, verskil grootliks van dié vir Geskiedenis, omdat die aard van die leerinhoud dit vereis. didaktiese soepelheid is dus 'n wesenskenmerk van die vakdidaktikus — daarvoor is deeglike geskoolde in die Didaktiese Opvoedkunde en Onderwyskunde nodig.

Die *Ortodidaktiek* hou hom veral met die diagnosering en remediëring van leerprobleme by kinders besig. Die oorsake van hierdie remminge of probleme kan na 'n verskeidenheid moontlikhede teruggevoer word: opvoedingsprobleme tuis en/of by die skool, organiese gebreke of disfunksies maar veral na onvolledige of foutiewe lesbeplanning en -toepassing vir 'n spesifieke teikengroep of individuele leerling. Die onderwyser het moontlik bepaalde aannames gemaak met betrekking tot die leerling(e) se beginsituasie, veral met betrekking tot verstandelike vermoë, aanleg, bekwaamheid en die vlak waarop vorige inhoude reeds verwerf is. formulering, nastrewing en evaluering van doelwitte kan ook 'n gebrek aan samehang vertoon.

Hieruit behoort dit duidelik te wees dat die *Ortodidaktiek* in 'n groot mate die rooiligte vir die onderwyser in die klaskamer laat flits en hom vermaan tot deurdagte ontwerp en verwesenliking in elke les. Herskooling in of verfrissing van beginsels in die Didaktiese Opvoedkunde en Onderwyskunde deur elke onderwyser is dikwels 'n belangrike voorkomingsmaatreef vir die ontstaan van leerprobleme by kinders.

### 3.4.3. Fundamentele Opvoedkunde

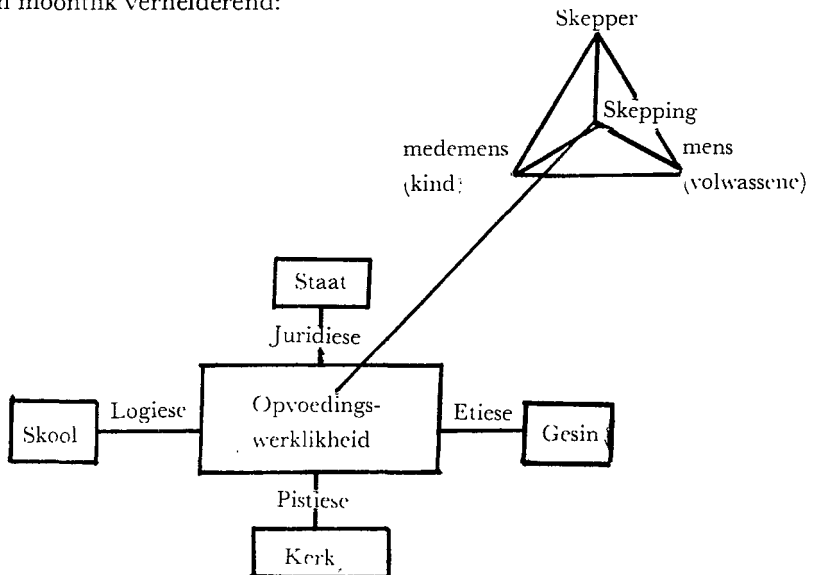
Die Fundamentele Opvoedkunde lê in die Opvoedingsleer waardevolle kennis met betrekking tot “die aard, wese sin en doel van opvoeding; die essensiële kenmerke van opvoeding” en dies meer (Van der Walt, 1980, p. 105) bloot. Op hierdie onderstelling bou die Didaktiese Opvoedkunde in die bestudering van onderrig-leer as wyse van opvoeding. die Didaktiese Opvoedkunde word verder gehelp om die religieuse grondmotief van didaktiese teorieë in die gebruik van hierdie kennis binne die eie Christelik religieuse verwysingsraamwerk uit te lig en te verreken. Die antwoord op vrae soos: Wie is die mens? Hoe behoort die kind tot kenne van die omringende werklikheid te kom? — is perspektiewiese vertrekpunte waarsonder die didaktiese opvoedkundige nie kan werk nie.

Soos in hierdie uiteensetting gepoog is, word kennis binne die Wetenskapsleer van die Opvoedkunde binne onder andere die Didaktiese Opvoedkunde as deelwetenskap verbesonder.

## 4. ONDERRIG-LEER AS OPVOEDINGSWYSE BINNE DIE GESIN AS OPVOEDINGSMILIEU (SAMELEWINGSVERBAND)

### 4.1 Die aard van onderrig-leer in die gesin

Om die plek van die gesin, met sy besondere taak, uit te lig is die volgende diagram moontlik verhelderend:





God, as die Skepper van alle dinge, het dit in sy Raadsplan ingesluit om die ouers as van nature opvoedingsbevoeg en die kind as opvoedingsbehoefstig te skep. Die opvoedingswerklikheid wys dus terug en vooruit na God, so is die grondslag of fundering van die gesin in bloedverwantskap geleë en die kwalifiserende kenmerke die etiese, naamlik onderlinge trou, vertroue en betroubaarheid, liefde en verantwoordelikheid.

Die uniekheid van die opvoedingsverhouding (by implikasie dan ook onderrig-leerverhouding) tussen ouer en kind word deur bogenoemde kenmerke bepaal. Geen ander samelewingsverband, soos die skool, kerk of staat, kan as plaasvanger vir die ouer se opvoedingstaak dien nie, maar dit kan bloot aanvullend te werk gaan in die leiding, begeleiding en vorming tot Christelike beskawing; volwassenheid.

## 4.2 Verloop van onderrig-leer in die gesin

Op grond van die ouer se spontane en intuïtiewe begryping van die kind se *emosionele* of gevoelsmatige ontwikkelingsvlak beoordeel hy die wenslikheid van sy kind se optrede in verskillende situasies. Hieruit volg dat die ouer besluit dat Jannie moet leer dat 'n mens, wat kind van God is, nie mag toelaat dat woede of blydschap hand-uit ruk, nie. Afhangende van die ouderdom van die kind en die situasie besluit die ouer watter onderrig- en leerwyses die beste is om Jannie tot groter selfbeheersing en selfverantwoordelikheid te help. Is dit beter om hom later by wyse van gesprek aktief te betrek in 'n poging om die besef te laat deurbreek dat betoelinge van emosies 'n kenmerk van toenemende volwassenheid is, wat hy tog graag wil bereik. *óf* moet 'n geleentheid geskep word waartydens die seun kan sien watter verwoestende gevolge sodanige onbeheerste optrede in ander mense se lewe gehad het? Die keuse van onderrig-leergeleenthede sal uiteindelik onder andere saamhang met die ouer en kind se persoonlikheid, vertroue in mekaar, geëgsuitoefening en -aanvaarding, die kind se wil om reg op te tree en volwassene te wil wees, die ouer se aanvaarding van verantwoordelikheid vir Jannie se opvoeding en laasgenoemde se bereikte graad van selfverantwoordelikheid.

Met betrekking tot hierdie opvoedingsgebeure tussen Jannie en sy vader sou nog gesprekkeleer kan word oor die inhoud van die gesprek as onderrigwyse, waarin geneigdheid tot die kwaad en afvalligheid van die mens sowel as God se genade deel sou vorm.

In voorgaande situasie is daar sprake daarvan dat die ouer sy kind wil onderrig om te leer dat 'n mens daagliks objektief en met *logiese* redenering

besluite oor optrede in verskillende situasies moet neem. Hierin behoort die kind aangemoedig te word om sy eie standpunte toenemend te vorm en deur middel van *taal* te verwoord. Ons leef in 'n tyd waarin die mag van die woord toenemend as die sleutel tot ontspanne volkere- en interstaatlike verhoudinge gesien word.

Die vraag kan vervolgens met reg gestel word: Is daar in die moderne gesin nog tyd en geleentheid vir *sosiale* omgang en verkeer waartydens die ouer nie alleen voorbeeld en identifkasiemodel vir die kind kan wees nie maar uit sy ingewortelde trou en gerigtheid op ontwikkelig van die kind se vaardighede en kundighede doelbewus beïnvloedend te werk kan gaan? Saam- en voorpraat, saam- en voorspeel binne die intieme, liefdeswarme en veilige ouerhuis bied 'n moment van stilte in die stroomversnelling van die tyd. So alleen kan die ouer deur woord en voorbeeld aan die kind spontane geleentheid bied tot stel van inligtings- en lewensvrae, waarop die natuurlikste en oorspronklikste onderrig-leer as opvoedingswyse vergestaltung vind.

Die kind moet verder leer om vanuit 'n verankerde lewensperspektief die waarde van die *materiële* dinge reg uit te meet. Hierin behoort die ouer nie alleen korrekte voorbeeld te stel nie maar die kind doelbewus in die hantering van sy geldsake te onderrig. Saambepanning van die gesin in sekere maandelikse finansiële verpligtinge, ooreenkomstig die ontwikkelingsvlakke van kinders in die gesin, het belangrike opvoedingswaarde.

Die *skone harmonie* wat in onder andere die verhouding tussen ouers sigbaar word, brand nie alleen in die geheue van kinders in nie maar wek ook harmoniese kinderverhoudinge in die gesin. Die mag van die kwaad is egter voortdurend besig om die onderlinge liefdesbande te deursny, sodat doelbewuste onderrighandelinge van die ouer dikwels langs die weg van tug moet ingryp. So word die vermoë tot harmoniese mensverhoudinge aangeleer en gevorm.

In sekere opsigte is die gesin 'n funksionele organisasie waarin lede verskillende reëls en verantwoordelikhede moet dra. Sodanige reëls vir die kind behoort altyd op wenslike ontwikkeling na groter volwassenheid as burger in Gods koninkryk gerig te wees. Binne die grense van individuele verskille en menslike swakhede toon reëls die *regte en verkeerde* optredes in die liefdesgemeenskap van die gesin aan. So leer die kind om later as onafhanklike volwassene binne die grense van vryheid in die lig van onveranderde Skrifwaarhede tot selfstandige beslissinge te geraak.

Die *etiese* band van getrouheid, liefde, wedersydse vertrouwe en verantwoordelikheid staan in die gesin voortdurend onder die hakkejag van Satan in die verskuilde klere van die Antichris. Gehoorsaamheid aan hierdie Skrifgefundeerde norme moet dus voortdurend in die ouer-kindverhouding ge oefen word. Soos die arend weet wanneer om met gespreide vlerke onder die jong en onervare kleintjies, wat hy self uit die nes gestoot het, ondersteunend in te beweeg, so moet die ouer bid om die genade van opvoedingswysheid om betyds die regte onderrig-leergeleenthede te skep om ontrouheid, onverantwoordelikheid en liefdeloosheid deur die prisma van die Skrif reg te buig.

Die hoogste funksie van die gesin as opvoedingsmilieu, waardeur ook al die ander funksies gelei word, is geleë in doelbewuste *geloofsopvoeding* van die kinders wat deur God aan die ouers toevertrou is. In die beoefening van huisgodsdien, sang en gebed en kerkgang word die kind in die ankerwaarhede van die Skrif onderrig. Die kind moet leer om met die kompas van die Woord daagliks op die veelheid van roepinge in die konkrete lewenswerklikheid antwoord te gee.

Wanneer tydens Godsdiensonderrig en kategetiese verstom gestaan word oor kinders se swak deursneekennis van die Skrif, word die vraag gestel of die kragbron van huisgodsdien as intieme onderrig-leergeleentheid in die maalstroom van wêreldse doelwitte verlore geraak het.

In hierdie laaste gedeelte is gepoog om deur 'n aantal kort opmerkings aan u te toon dat die ouer as primêre opvoeder op verskillende terreine doelbewus onderrig-leersituasies moet skep om uitdrukking te gee aan die verantwoordelikheid wat God in sy voorsienigheid aan hulle toevertrou het.

## **5. TOEKOMSPERSPEKTIEF**

Laat my toe om slegs enkele opmerkings in hierdie verband te maak.

### **5.1 Departement Didaktiese Opvoedkunde**

5.1.1. Die terrein van hierdie deelwetenskap sal p oog om *al* die komponente van die onderrig-leersituasie, waar dit ook al werklikheid word, in hulle strukturele samehang aan studente (HOD en B. Ed.I) in te sluit. Dit gebeur dat aan enkele ander inrigtings slegs een of twee komponente, byvoorbeeld metodes of inhoud, alreeds op HOD-vlak uitgelig en na my mening verabsoluteer word ten koste van die student se perspektief op die onderrig-leersituasie as geheel.

5.1.2. Hierdie departement sal steeds poog om die wetenskap van die opvoedingsverskynsel in die lig van die Skrif te beoefen.

## **5.2 Faktuliteit Opvoedkunde**

5.2.1. Die faktuliteit moet enersyds voortgaan met die uitbouing van sy besondere plek in onderwysopleiding in Suid Afrika, maar andersyds as wetenskap nooit sy vertrekpunt in die skool soek nie. So vereng die opvoedingsverskynsel binne die raamwerk van pragmatiese dwang. Opvoedkunde I wat vanaf 1981 onder andere deur enige BA-student as vak geneem kan word, stel besondere uitdagings aan die Fakulteit in hierdie verband en bied die geleentheid tot volledige beoefening van die wetenskap van die opvoedingsverskynsel.

5.2.2 Ons moet versigtig wees vir oogklapdenke in die Opvoedkunde. In wetenskaplike artikels, studies en referate by kongresse lyk dit soms of wetenskaplikes nog nooit kennis geneem het dat daar opvoedkundiges aan ander universiteite of sogenaamde denkskole is wat ook reeds 'n beskeie bydrae tot die faset van die Opvoedkunde gelewer het nie. Met die beperkte geld en mannekrag tot ons beskikking kan ons nie bekostig om in Suid-Afrika sonder wetenskaplike verantwoording 'n streep deur navorsing van 'n fenomenoloog of Christelike wetenskaplike te trek nie. Stellings soos: "Die begrippe wat jy gebruik, lyk vir my alte veel na dié van die fenomenoloë", of: "Ek weet nie wat die Christelike wetenskap sê nie, maar ek stem nie met hulle saam nie", doen die norm van wetenskaplikheid skade aan.

## **5.3 Die universiteit**

5.3.1 Die universiteite in Suid-Afrika moet ernstig daarteen waak om nie aan die einde van 'n finansiële drukgang as superteknikons te eindig nie. Die bestaansreg of instellingsreg van 'n kursus aan die universiteit mag nooit as sodanig aan die beroepsgerigtheid of -koppeling daarvan gemeet word nie. Verdieping, ordening, sistematiesing en oordrag van wetenskaplike kennis van die geskape werklikheid binne die grense van die wette wat God daarvoor gestel het, is die werkterrein van die universiteit af.

### **TEN BESLUITE:**

5.3.2 Die PU vir CHO moet steeds die universiteit bly wat:

\* sonder huiwering en met onwrikbare koersvastheid uit die kompas van die Skrif sy rigting peil:

\* sy bestemming van gister, vandag en môre al speurend soek en leer ken (al is dit ten dele) en

\* in nederigheid en nie-tuisgekomenheid op die weg van Christen-Afrikaner-wees met al sy kragte onder die genade van ons Leidsman, Jesus Christus, voortbeweeg.

## **BIBLIOGRAFIE**

DE CORTE, E. *et al.* 1974. Beknopte didaxologie. Groningen: Tjeenk Willink.

DE LANGE, J.P. s.j. Didakties-pedagogiese beginsels. (*In* RAU. Studiehandleiding vir Opvoedkunde II A-kursus. Johannesburg, p. 42).

LANGEVELD, M.J. 1969. Scholen maken mensen: de bydrage der school tot de vorming van het kind. Purmerend: Muusses.

VAN WYK, J.H. 1976. Opvoedkunde as wetenskap. Ongepubliseerde diktaat. Potchefstroom: PU vir CHO.