

HOOFSTUK 6.

IMPLIKASIES VAN 'N CHRISTELIKE ANTROPOLOGIE VIR DIE LEERSTOF.

1. Implikasies vir die leerstof as geskape werklikheid.

Die mens vind sy sin en bestemming in sy aangewesenheid op en samehang met die res van die geskape werklikheid. Daarteencor, verkry die kosmos eers betekenis deur die werksaamhede van die mens. „In de bezinning van de mens op zichzelf als zin-zijn en in de zelfkennis die daaruit voortvloeit, komt de mens aan de grenzen waar hij de zintotaliteit der gehele werkelijkheid, alsmede haar oorsprong en adres in het zicht kan krijgen" (Van Riessen, 1963,p.76). Om die kind dus tot 'n sinvolle bestaan te voer, is dit noodsaaklik dat hy kennis van homself, van die sin van sy menswees, gesien teen die agtergrond van die ganse geskape werklikheid, sal verkry.

Omdat die kind as sondige geskapene sy kennis moet verwerf, en dit nie vanaf geboorte reeds paraat besit nie, is hy op volwassenes, waaronder ook die onderwyser, aangewys om aan hom die nodige kennisstrukture te voorsien. Hierdie kennis word egter geput uit die geskape werklikheid en die ontrafeling van die wette wat daarop betrekking het. Ook die leerstof is van geskape oorsprong.

Dit wat op die aarde bestaan, het nie ongeordend uit 'n toevallige proses van ewolusie ontstaan nie, maar is op geordende wyse geskape, „elke ding na sy aard" (Gen.1:12-16) en die mens „na Sy beeld, man en vrou"(Gen. 1:27). Hulle is met ander woorde ook elkeen na „sy eie aard" geskape, onderworpe aan die wet, netsoos elke ander geskape ding in die kosmos. Sodoende verkry elke ding in die kosmos, ook die mens, 'n eiesoortige, kenmerkende struktuur en funksie. Hierdie individualiteitstruktuur van elke ding maak dit moontlik om verskillende wette wat op elke ding betrekking het, te bepaal en as leerstof aan te wend.

Omdat die mens in aansyn geroep is om God se skepping te beheers, is hy mede-arbeider en is dit noodsaaklik dat hy kennis van die wet dra. Hy moet die skepping beheers

soos wat God dit met die skepping bedoel het. Die sin van skoolgaan, en die leerstof wat aan die kind gebied word, lê dan juis daarin dat hy daartoe gelei sal word om die ordelike samehang van die geheel te bemerk, te begryp, en te waardeer. Hy moet kennis verwerf sodat hy nie daaraan afbreuk sal doen of dit ruïneer nie, maar dit in stand sal hou en die harmonieuse eenheid wat God daarin gelê het, bewaar en in diens van die mens stel. Omdat dit só geskape is dat die mens daarin kan gedy as hy sy kennis in ooreenstemming met Gods Raadsplan aanwend, sal wangebruik daarvan 'n wanbalans daarin teweegbring wat tot die mens se ondergang sal lei. Ook van hierdie feit moet die kind kennis dra.

Soos reeds in die eerste paragraaf aangedui, bestaan niks in die geskape werklikheid, ook nie die mens, selfgenoegsaam nie. Geen leerstof kan dan ook 'n kind voer na 'n punt waar hy selfgenoegsaam kan bestaan nie - hy kan sy menslike geskopenheid en onderworpenheid aan die wet, nooit te bowe kom nie. Ten spyte van die verwerwing van geweldige massas ingewikkelde kennisstrukture kan die mens nooit God word nie en kan hy ook nie die strukturele wetmatighede van die skepping ongedaan maak nie.

Vir solank die skepping en die mens bestaan, sal daar deur hom gewerk en geheers, bewerk en bewaak moét word. (Gen.2:15). Sy taak kan nooit end kry nie want, vanweë sy geskopenheid as mens, is hy nie in staat om deur te dring tot die absolute Waarheid, die totale kennis, soos God nie. By die oopdekking van een kennisstruktuur verskyn daar net maar weer nuwe vrae wat verdere navorsing vereis. Vir elke geslag bly daar genoeg oor om te doen.

Elke geslag begin egter nie voor in hul soeke na kennis nie. Die onderwyser bied aan die kind 'n groot hoeveelheid reeds beskikbare kennis deur middel van leerstof, sodat elke geslag nie in sy beheersingstegnieke begin waar Adam begin het nie. Aangesien daar egter voortdurende voortgang in die ontdekking van nuwe kennis plaasvind, plaas dit die onderwyser onder die verpligting om voortdurend sy leerstof te wysig en toe te sien dat dit aansluit by die relevante kennisstrukture en eise van die dag.

Op dié wyse kan hy sý deel bydra as mede-skepper.

Omdat die mens méns is, beskik hy oor die nodige vermoëns en toerusting om kennis te verwerf. Die dier is bloot op sy instinkte aangewese, terwyl die mens oor 'n aktstruktuur beskik, waardeur hy kennis kan verwerf en selfs aan die voor-psigiese modale funksies 'n verdiepte karakter gee.

2. Die struktuur van die leerstof.

2.1 Die wetsy van die leerstof.

„Wij noemen waarheid de juiste kennis van de wet" (Van Riessen, 1963, p. 52). „Alles in die skepping is wets- onderdaan, d.i. aan die wetsorde onderworpe" (Schoeman, s.j., p. 51). Daarom sal die leerling, om ware kennis te kan verwerf, die wet moet ken, moet deurdring tot die werklike essensie van die bestaan van elke ding want sy ware sin en betekenis word eers duidelik in die lig van die wet. Sonder ware kennis van die wet kan geen kennis sinvol aangewend word nie. Dit moet egter beklemtoon word, dat kennis van God nie by hierdie kennis ingesluit is nie, want God is nie van die skepping nie en val gevolglik ook nie onder die wet nie.

Uit die bogenoemde blyk dit al te duidelik dat daar sin in kan wees, en dat dit inderdaad noodsaaklik is, om leerstof aan die kind te bied. Slegs deur verwerwing van kennis kan die skepping begryp en verstaan word as gevolg waarvan die skepping van wankultuur bekamp kan word.

Die bring egter by implikasie mee, dat die leerling met reg kan aandrang op korrekte of „wetmatige" leerstof, dit wil sê, leerstof wat nie onverantwoord in die lug hang nie, maar wetmatig bewysbaar is. Daar moet sinsamehang bestaan in die leerstof wat aangebied word, want die skepping is sinvol. Leerstof wat daaruit geput word, moet ook sinvol wees. Leerlinge mag gevolglik aandrang op die empiriese verantwoordbaarheid van alle leerstof uit die kosmos.

Hierdie feit bring ook vir die leerling die sekerheid dat vir soverre die wet korrek vertolk is, die leerstof sin

sal hê, wáre kennis sal wees, en onveranderlik vasstaan. Hy kan met vertrouwe op korrekte leerstof voortbou.

„Dat God trouw is aan Zijn schepping in de handhaving van Zijn wet, zodat wij op de wetmatigheid aan kunnen, is de basis voor ons vertrouwen in dit leven" (Van Riessen, 1963, p. 52).

Dit bring natuurlik mee dat die leerstof aan noukeurige ontleding onderwerp moet word sodat, vir sover dit menslik moontlik is, korrekte en ware kennis as leerstof aangebied sal word. Slegs as die onderbou korrek is, kan die leerling korrek voortbou. Sou die leerstof aan die kind foutiewe feitekennis bring, sal dit daartoe lei dat hy ook ander strukture van die werklikheid verkeerd vertolk en tot die skepping van wankultuur oorgaan. Op so'n wyse word die geskape werklikheid dan wangebruik en wanadministrer. Met so'n gebruik sal die mens sy eie ondergang bewerkstellig.

Die wetmatighede wat in die skepping ingebou is, ontplooi nie vanself nie en moet deur die mens se werksaamhede aan die lig kom. Daarby kan dit ook nie sonder meer uit die skepping afgelees word nie want dit word nie volledig ontplooid aan die mens aangebied nie. Die leerstof moet daarom hierdie strukturele wetmatighede of waarhede wat tot op hierdie stadium aan die mens bekend geword het, aan die kind oordra. Die mees ooglopende is byvoorbeeld rekenkundige en wiskundige wette, biologiese en wetenskaplike kennis, maar ook in die tale, geskiedenis, musiek, kuns, handvaardigheidsvakke, kortom, in elke vak, word die basiese strukturele wetmatighede aan die leerling oopgedek. Dit vorm die basis vir 'n progressiewe ontsluiting van al meer sinsye van verskillende kennisstrukture.

Die vyftien modale wetskringe is nie in 'n orde van toenemende belangrikheid gerangskik nie, maar wel in 'n orde van gekompliseerdheid. So is die geloofsfunksie baie meer gekompliseerd as die getals- en die bewegingsfunksie. (Spier, 1972, p.34).

Aangesien die kind op 'n jong stadium met 'n relatief

onontslote aktstruktuur skooltoe kom, moet sy modale funksies stap vir stap stelselmatig ontsluit word en moet die leerstof aangebied word in 'n volgorde van die maklikste na die moeilikste. Die leerstof sal daarom in die aanvangsklasse grootliks konkreet aangebied word aangesien die „laagste" funksies juis te doen het met die konkrete. Namate al meer sinsye van die kind se funksies ontslote raak, word al meer oorgegaan tot die aanbieding van abstrakte leerstof, met die klem aanvanklik weer op die „onderste" normstrukture tot by die geloofsfunksie.

Hier moet dit egter beklemtoon word dat die ontplooiing van die funksies in die skool nie kronologies volgens die rangorde van die kind se modale funksies sal geskied nie, want wanneer hy skooltoe kom, is al sy funksies reeds in mindere of meerdere mate ontsluit. Die „hoëre" funksies sal egter slegs tot ontsluiting gebring kan word wanneer die kind fisies daarvoor gereed is, wanneer hy sogenaamd daarvoor „ryp" is. Die rypingsproses geskied egter vanaf die mins gekompliseerde funksies na die meer gekompliseerde. Vanweë die lae rypheidspeil van die hoëre normatiewe funksies, sal leerstof wat daardie funksies moet ontsluit in mindere mate en op eenvoudiger wyse aangebied moet word as wat later in die kind se skoolloopbaan die geval sal wees. Aangesien daar egter in al sy funksies sekere sinsye reeds ontsluit is, moet stelselmatig ook leerstof wat op die „hoëre" funksies betrekking het, aangebied word.

Aangesien ontsluiting van die laere funksies geskied onder leiding van die hoëre funksies, moet die leerstof vir die ontsluiting van die hoëre funksies, nie onnodig lank van die leerling weerhou word nie. Hoe meer sinsye van elke wetskring ontsluit kan word, hoe vollediger kan elke wetskring ontsluit word deur middel van antesipasies en retrosipasies. Sodra die leerling daarvoor „ryp" is, moet hy kennis ontvang wat verdere ontsluiting moontlik maak. Dit blyk dus hieruit baie duidelik dat die kurrikulum met die grootste sorg beplan moet word in ooreenstemming met die „fases" waardeur die kind tot volwassenheid ontwikkel. Vanselfsprekend sal die abstrakte leerstof telkens teruggevoer word na die konkrete beginpunte

in die laere funksies of tot die reeds ontslote sinsye van hoëre funksies.

In die eerste paragraaf is daarna verwys dat God nie aan die wet onderworpe is nie. „God heeft de wet gesteld als een grens tussen Zich en het geschapene" (Van Riessen, 1963, p.51). God openbaar aan die mens Sy wet in die geskapene vir sover hy dit nodig het vir 'n sinvolle bestaan en as kultuurskeppende mede-skepper. Omdat die mens nie soos God mag wees nie, verkry hy ook nooit volkome kennis nie. Die leerstof wat aan die kind gebied word, openbaar die waarheid slegs ten dele. Namate die kind meer kennis verwerf, ontvou daar telkens nuwe onontginde terreine wat op verdere navorsing wag. Die leerstof kan nooit selfgenoegsaam wees nie en daarom mag nóg die onderwyser, nóg die leerling 'n té belangrike waarde toeken aan die leerstof soos dit in die sillabus voorgeskryf word. God het vir die mens 'n grens gestel sodat hy sy afhanklikheid van sy Skepper nie kan vergeet nie. „Zodanig kan het van Gods souvereiniteit afgesloten menselijke denken nimmer de rollen zodanig omkeren, dat het zelf de plaats van zingever en wetgever der werkelijkheid in kan nemen" (Van Riessen, 1963, p.51).

2.2 Die individualiteitstruktuur van die leerstof.

Elke ding beskik oor 'n eie kenmerkende individualiteitstruktuur, 'n eie wetmatige karakter, wat hom iets anders maak as enige ander geskape ding. Geen ding is bloot 'n optelsom van sy modale funksies nie, en, alhoewel die modale funksies van wesentlike belang vir die struktuur van elke ding is, „geeft het totaal van deze wetten ons het geheel van het ding of het feit nog niet" (Van Riessen, 1963, p. 59; vgl. ook Stone, 1972, p. 57 en Dooyeweerd, III, 1969, pp. 78,79).

In die leerstof sal die kind met baie sulke individualiteitstrukture kennis maak. Vanweë die feit dat elke ding aan die wet onderworpe is, beskik elke ding dan ook oor 'n hoogste funksie waarin so'n ding as subjek kan optree. Hierdie subjekfunksie hang saam met sy individualiteitstruktuur. Die leerstof moet die eienskappe van

elke ding aan die kind bekend stel sodat hy nie in sy objektivering van die subjekte aan hulle eienskappe toedig wat in stryd is met hul wetmatige struktuur nie. Aan 'n boomstomp mag nie die eienskappe van 'n God, aan 'n monument eienskappe van 'n kerk toegedig word nie. Ewemin mag aan samelewingsverbande soos kerk, skool, gesin of staat magte toegeken word, waarop hul vanweë hul individualiteitstruktuur nie geregtig is nie. Deur middel van die leerstof moet die plek en funksie van elke ding aan die kind duidelik gemaak word sodat hy die korrekte gebruik daarvan kan maak.

Elke individuele struktuur beskik nie net oor 'n enkele objeksfunksie nie. So byvoorbeeld kan 'n klip telkens anders gekwalifiseer word namate die gebruik wat daarvan gemaak word, verander. As bousteen is dit byvoorbeeld sosiaal gekwalifiseerd, as beeldhoumateriaal esteties en as moordtuig juridies gekwalifiseerd. Vanselfsprekend kan elke ding anastaties of apostaties gebruik word. Vanweë die doelstellings van die Christelike opvoeding moet die objektivering van elke ding geskied onder leiding van 'n Christelike geloofsfunksie. Omdat die kind nie met 'n ontslote geloofsfunksie gebore word nie moét die didaktiek aan hom die nodige leerstof verskaf deur middel waarvan elke skeppingsgegewe korrek, dit is, in diens van die Skepper, gebruik kan word.

2.3 Vervlegting van die leerstofstrukture.

Geen ding word in isolasie gebruik nie, maar staan altyd in verband en samehang met iets of iemand anders. Niks, behalwe God, is selfgenoegsaam sodat dit onafhanklik van die res van die skepping kan optree nie. As gevolg van elke ding se individualiteitstruktuur beskik dit oor 'n soewereiniteit in eie kring sodat die wette wat daarvoor geld, nie sonder meer op 'n ander struktuur as relevant van toepassing gemaak kan word nie. Daarenteen is „alle dinge in die skepping in vervlegtingsverband gegee en wys sinvol na mekaar heen en saám na die Boumeester van hierdie harmonieuse meesterstuk van kosmosie balans" (Schoeman, s.j., p.70). Die een ding vul die ander aan

en gee betekenis daaraan. Daárom mag geen stukkie leerstof of vak só aangebied word dat die verband met die opvoedingsdoel verbreek word nie. Elke individuele stukkie leerstof is enkapties ingebind onder 'n breëre opset waarin alle aangebode leerstof in onderlinge samehang en afhanklikheid die kind in sy totaliteit moet opvoed.

Om 'n duidelike beeld van die struktuur van elke ding te verkry, is dit nodig om dinge in isolasie te ondersoek en te ontleed. Sodoende kan kennis van die verskillende struktuurmomente daarvan verwerf word. Wanneer ons wetenskap aanbied, moet ons deurdring tot die verskillende wette wat daarop betrekking het. Nadat die essensies bepaal is, word gesoek na die verbande daarvan met ander lewensterreine sodat die sin en betekenis daarvan vir die bestaan van die mens aan die lig kan tree. Op dieselfde wyse word verskillende leerstofeenhede in die skool ontleed en word die wette wat daarop betrekking het, vir die leerling oopgedek. Op sigself is dit egter nie voldoende nie. Die verband daarvan met die ander skoolvake en die lewe self moet ook aan die kind getoon word. Eers dan verkry die leerstof sinvolle betekenis.

Omdat leerstofonderdele individueel ondersoek kan word, is dit ook moontlik om 'n oordrewe belangrikheid daaraan te heg soos byvoorbeeld die oorbeklemtoneing van spelling, leeswerk, tafels, stellings, netheid, tydkonstruksies in taalonderrig, ensovoorts. Sulke oorbeklemtoneing moet afgekeur word. Leerstof moet so beplan en aangebied word dat elke onderdeel van elke opvoedingsdaad sy regmatige plek in die opvoedingsgebeure inneem.

2.4. Die modale funksies en die leerstof.

2.4.1 Die voor-normatiewe funksies.

2.4.1.1 Die getalskring: Die hoeveelheid leerstof of aantal nuwe feite wat gedurende 'n jaar aan die leerlinge gebied word, moet beperk word. 'n Leerling kan op 'n bepaalde stadium in sy ontwikkeling slegs 'n bepaalde hoeveelheid leerstof met sý vermoëns absorbeer en verwerk. Daarteenoor mag van die kind ook nie te min verwag word sodat sy ontwikkeling gestrem word nie.

Op grond van hierdie feit behoort die aantal en omvang van vakke wat aan 'n kind gebied word, baie noukeurig beplan te word. Vanselfsprekend sal belangrike vakke meer tyd in beslag neem en die omvang van die leerstof baie meer omvattend wees as by minder-belangrikes.

2.4.1.2 Die ruimtelike kring: Die leerstof moet verteenwoordigend wees van die mens se hele bestaansterrein sodat hy as gebalanseerde volwassene die ganse lewensterrein op verantwoordelike wyse kan betree. Die skool as bepaalde individualiteitstruktuur, is weliswaar nie by magte of veronderstel om die ganse opvoeding van die kind te behartig nie, want strukture soos die gesin, kerk, gemeenskap, ensovoorts, het almal deel daaraan. Die skoolonderrig betree egter al die terreine waarop die ander instansies optree en moet selfs poog om aan te vul waar die ander verbande te kort geskiet het. Namate die kind in die skool vorder, moet die onderrig op alle terreine ook intensiewer word en stelselmatig die kind tot volwasse en verantwoordelike kultuurskepping voorberei. Sodoende sal die leerstof wat op 'n bepaalde stadia aangebied word, moet voldoen aan die behoeftes van die verskillende leerlinge van alle vermoëns - en ouderdomsgroepe sodat elkeen sý kennis kan aanvul.

2.4.1.3 Die kinematiese kring: In die leerstof moet voortgang te bespeur wees, dit moet tred hou met die tyd en verandering in die sienswyses en lewe van die kind teweeg bring. Daar mag nie verstarring of stilstand in die leerstofaanbieding intree nie, want wat in 'n vorige jaar as relevante leerstof beskou is, sal nie noodwendig in 'n volgende jaar meer van toepassing wees nie.

So moet daar ook in die ontplooiing van elke les voortgang te bespeur wees, moet dit verandering bewerkstellig in die insigte van die kind, sodat hy aan die einde van die aanbieding, meer sal weet as toe hy die oggend skool toe gekom het.

In die voortgang mag kontinuïteit egter nie ingeboet word nie. Lesaanbiedings moet bymekaar aansluit sodat

nuwe insigte waartoe 'n leerling geraak, harmonieus by reeds bestaande kennis sal aansluit en sy lewe meer sinvol sal maak.

Om voortgang by elke individuele leerling te verseker, moet gedifferensieer word ten opsigte van leerstof wat aan verskillende leerlinge en klasgroepe aangebied word. Indien leerstof te moeilik óf te maklik is, vind vordering nie na wense plaas nie en voldoen die verandering wat by die leerling teweeg gebring word, nie aan die opvoedingsvereistes nie.

2.4.1.4 Die fisiese kring: Dit is nie moontlik of wenslik dat leerstof slegs op teoretiese wyse aangebied word nie. Konkrete voorwerpe moet gebruik word en lewensituasies, soos dit in die werklikheid voorkom, moet in die leerstof weerspieël word. Aanskouingsonder- rig en praktiese werk behoort in die didaktiek geïntegreer te word sodat teoretiese stellings behoorlik geïllustreer word. Uiteraard moet teorie en praktyk bymekaar aansluit sedat die kind konkrete werklikheidsituasies die hoof kan bied.

By die leerstof kan ons ook 'n effektiewe inwerking van een stukkie leerstof op ander leerstofeenhede of kennisstrukture waarneem. Elke stukkie leerstof vertoon 'n soort „energie" of „werking" want die bemeestering van een stukkie leerstof inisieër die ontsluiting van baie ander sinsye van verskillende funksies. Dit is voorvereiste en verskaf die prikkel deur middel waarvan bepaalde sinsye eers kán ontsluit en waarsonder hulle geslote sou gebly het. So byvoorbeeld is kennis van God 'n voorvereiste vir, maar verskaf dit ook dryfkrag agter ontsluiting van ál die funksies in 'n Christelike gesindheid.

2.4.1.5 Die biotiese kring: Die leer- stof moet meehelp tot die skepping van lewenskragte deur middel van vakke soos byvoorbeeld gimnastiek en liggaam- like opvoeding. 'n Gesonde en energieke liggaam is nood- saaklik want dit is bekend dat swak gesondheid ook die aktstruktuur nadelig affekteer. „Daar kan van die stand-

punt uitgegaan word dat siektetoestande die grondvorme waarin die aktstruktuur van die mens vergestalt word, naamlik ken, wil en verbeel, belemmer en skeef kan trek sodat kinders lusteloos en verbeeldingloos word en die wil om dinge te doen en aan te pak, ontbeer, dat hulle - onder sekere omstandighede - selfs mag fantaseer dat hulle siek is, of selfs siek wil wees ten einde simpatie te verkry of mislukkinge te verbloem" (Schoeman, 1975, p. 93). Die kind moet daarom noodsaaklikerwys voldoende kennis bekom deur middel waarvan hy sy liggaamlike welsyn kan bevorder om sy lewensfunksies in goeie werkende toestand te hou. Indien die eie wil sou ontbreek, moet daar selfs periodes ingeruim word waarin hy noodgedwonge die nodige kennis en oefening kan verkry.

Omdat die aktstruktuur in noue verband met die biotiese funksie van die kind staan, sal hy geestelik voorberei moet word om sy biotiese funksies te beskerm en in stand te hou. Leerstof moet hom inlig oor gebruike wat die lewensfunksies skaad sodat hy van die verwoestende effek van 'n foutiewe leefwyse as gevolg van die gebruik van dagga, dwelms, drank en die fisiese misbruik en wangebruik van die liggaam, gespaar kan bly.

Omdat ook die lewensfunksies van die mens aan die wet gebonde is, moet die kind oor die nodige kennis beskik om sy liggaam te laat fungeer soos wat daarvan verwag word.

2.4.1.6 Die psigiese kring: Indien die kind in staat is om leerstof te bemeester, is dit nog geen waarborg dat hy dit sal wil bemeester nie. Alle leerstof sal die kind psigies op een of ander wyse raak. Dit kan hom absoluut koud laat, hom effens interesseer of vir hom baie interessant wees. Daar behoort gevolglik genoegsaam interessante feitemateriaal in die aanbieding vervat te wees om die kind se belangstelling te prikkel en sy aandag te behou. In aansluiting hierby behoort die didaktiek by die konkrete lewenssituasie aan te sluit sodat leerstof sin kan hê as gevolg waarvan dit die leerling se belangstelling sal prikkel.

Die wil om te ken, sal egter beswaarlik behoue bly in 'n situasie waar die leerling nie verstandelik in staat is om die leerstof te bemeester nie. Dit is gevolglik 'n noodsaaklike voorvereiste vir 'n geslaagde didaktiese situasie dat leerstof binne die begripsvermoë van die leerling val. Aanbiedinge waarin te veel feitemateriaal vervat is, sal eweneens die leerling ontmoedig. In teenstelling hiermee, kan die genot wat uit sukses spruit, as waardevolle hulpmiddel in die didaktiek aangewend word.

Deur middel van die leerstof moet die kind gelei word tot die korrekte gesindhede ten opsigte van die lewensverbande waarin hy hom bevind en ook later sal bevind. So byvoorbeeld is 'n gesonde taalgevoel, die strewe om sukses te behaal, gebalanseerde sosiale verhoudings en gesindhede, eerlikheidsgevoel en sin vir betroubaarheid, waardering vir die mooie en skone, liefde vir sy Skepper, ensovoorts almal doelstellings van die didaktiek. Sonder die nodige kennis kan geeneen van hierdie doelstellings egter bereik word nie. Noodwendigerwys sal die aktstruktuur in die onderrig betrek moet word sodat dit verdiepte betekenis aan die psigiese funksie van die leerling kan verleen. By gebrek daaraan sal die psigiese funksie van die mens soos die van die dier onontslote en tot instinktiewe gedragspatrone beperk bly.

2.4.2 Die normatiewe funksies.

2.4.2.1 Die logiese kring: Leerstof mag nooit so gekies word asof nêr die logiese funksie van die leerling ontsluit moet word nie. Die mens is nie net 'n logiese wese nie, maar in sy bestaan behoort hy die harmonieuse samehang en wisselwerking tussen al die modale funksies te weerspieël. Leerstof moet daarom verteenwoordigend van alle funksies wees, dit wil sê gerig wees op die ontsluiting van die hele aktstruktuur van die leerling. Die logiese vorm weliswaar die substraat van al agt die na - logiese modaliteite sodat geen van die ander funksies sonder 'n logiese onderbou kan ontsluit nie. „Nie één van hierdie agt bestaanswyses van die mens kan sonder 'n logiese onderbou be-

staan en in die tyd korrek funksioneer nie. Die ontwikkeling van die denkvermoë van die kind is derhalwe van die belangrikste (indien nie dié belangrikste) take van die onderwyser, maar beslis nie die enigste nie" (Schoeman, 1975, p. 100). Die leerstof moet dus só saamgestel word dat dit logies verantwoordbaar is, maar dat die ante- en retrosiperende momente van en na al die ander modaliteite duidelik tot die leerling spreek.

Die leerstof moet die leerling prikkel tot analitiese denke en moet vir hom 'n uitdaging bied. Daarom moet gewaak word teen té eenvoudige en elementêre leerstof vir verskillende klasgroepe. Daarenteen mag leerstof ook nie vir bepaalde groepe te ingewikkeld en gevorderd wees sodat hulle dit onmoontlik vind om dit analities te verwerk nie. Die keuse van leerstofeenhede, in ooreenstemming met rypheids-, ouderdoms- en vermoëns-groepe is vir die didaktiek van kardinale belang. Indien die leerling die leerstof analities kan bemeester, en hy daártoe gehelp word, sal dit insiglose memoriseerwerk, wat vir die didaktiek min waarde het, voorkom.

2.4.2.2 Die historiese kring: Omdat die leerstof gemik is op die ontwikkeling van die beskawingspeil van die leerling, moet dit ook die kind toerus en aktiveer om verbetering in sý en sy medemens se bestaanswyses aan te bring. Leerstof wat die kind onaangeraak laat, is van geen waarde nie. Gevolglik behoort elke vak die grondslag te lê vir die aanvaarding van kultuurskeppende arbeid op 'n bepaalde terrein. Vakke soos Geskiedenis, tale, musiek, handvaardigheidsvakke, die natuurwetenskappe, asook aspekte van vakke soos opstelskrywe, projekte, navorsing en selfstudie, berei die kind daarvoor voor. Alhoewel sommige vakke hulle beter leen om hierdie doelstelling te bereik, behoort alle vakke daartoe 'n bydrae te lewer.

Omdat die historiese modaliteit in noue verband staan met kultuurvorming moet die leerstof ook kennis van die kultuurskatte bevat sodat kultuurbewaring ook deur die onderwys plaasvind. Uit die leerstof moet die kind die kennis verwerf maar ook gebryp waarom bewaring van dít wat

die is aan sý volk, noodsaaklik is sodat hy dit in ere kan hou en bewaar.

Aangesien die mens deur God beveel is om as mede-arbeider kultuur te skep, moet hy voorberei word en geaktiveer word om hierdie opdrag uit te voer. Die leerstof moet daarvoor die grondslag lê. Maar die skepping van nuwe kultuur bloot om die skepping daarvan, het weinig sin. Dit moet die lewe van die mens in ooreenstemming met die wet verbeter en meer sinvol laat verloop. Daarom sal die leerstof die grondslag moet lê waardeur nuwe kultuurskeppinge verwortel sal wees in die oue. Benewens die „gewone" skoolvakke is kennis en begrip van die volkstradisies en simbole soos monumente, gedenktekens, geskrifte, van groot waarde.

Die kultuur van geen volk is ooit staties nie. Omdat tye en omstandighede steeds nuwe eise stel, en voortdurend nuwe kennisstrukture oopgedek word, vind daar voortdurend veranderinge ten opsigte van die leefwyse van elke mens en gemeenskap plaas. Vanselfsprekend kan leerstof, wat die kind moet voorberei om aan hierdie veranderinge deel te hê, en selfs veranderinge aan te bring, ook nooit staties wees nie. Uitgediende begrippe en leerstofeenhede moet voortdurend vervang word met relevante leerstof wat van toepassing is in 'n bepaalde tydsgewrig.

2.4.2.3 Die linguale kring: Die leerstof moet die kind se vermoë „om homself aan andere bekend te stel; om hulle behoorlik te begryp en homself begrypbaar te maak" (Schoeman, 1975, p. 103), uitbrei. In die eerste plek moet die didaktiek die korrekte gebruik van die moedertaal bewerkstellig sodat die kind noukeurig en presies aan sy gedagtes uitdrukking kan gee, maar ook sal begryp wat die medemens aan hom wil sê. Omdat kommunikasie in so'n verskeidenheid van tale geskied, is dit ook nuttig om tweede en derde tale te beheers - veral in 'n land soos Suid-Afrika met sy verskeidenheid van bevolkingsgroepe.

Benewens die gesproke taal, moet die kind ook kennis verwerf van gedragswyses en gedragspatrone wat eie en sprekend van bepaalde bevolkingsgroepe is. S6 byvoorbeeld geld bepaalde hoflikheidsgebare by die Suid-Afrikanner, terwyl dieselfde gebruike by die Bantoe geen seggingskrag het nie.

Omdat die taal nie bloot as kommunikasiemiddel gebruik word om uitsluitlik logiese gedagtes oor te dra nie, sal die leerling ook leer om die mooie en skone in die taal te waardeer. Die suiwer taalgebruik, die skone en mooie wat besing word in die letterkunde, die ekonomiese taalgebruik waarin geen omslagtigheid geduld word nie, die logiese korrekte sinsbou en woordgebruik, is almal terreine waarop die skoonheid van die taal tot die leerling spreek.

In aansluiting by hierdie doelstellings ten opsigte van leerstofkeuse, sal die leerling ook moet leer hoe kommunikasie nie moet geskied nie. Onduidelike en slordige skrif, oneerbiedige aanspreekwyses, minagting van taalreëls en korrekte spreekwyses moet ondubbelsinnig afgekeur word.

2.4.2.4 Die sosiale kring: Deur die leerstof is die onderwyser en kind op mekaar aangewys. Omdat geen mens in isolasie kan bestaan nie, bevind hy hom voortdurend in verhoudinge tot sy medemens, die natuur en sy Skepper. Ten opsigte van sy medemens kan dit ook plaasvind binne bepaalde samelewingsverbande soos kerk, skool, gesin en vriendskapsverhoudinge. (Vgl. Schoeman, 1975, p.107).

Omdat nie enige gedragspatroon aanvaarbaar is ten opsigte van sy gedrag teenoor sy medemens of God nie, moet die leerling kennis verwerf van die gedragswyses wat in verskillende omstandighede van hom verwag word. Deur middel van skoolvakke, maar ook deur sy voorbeeld en gedrag, sal die leerling die leerling „lei tot 'n welaangepaste en - ingepaste, aanvaarbare lid van die gemeenskap en samelewing waarin hy hom bevind" (Schoeman, 1975, p.107).

Omdat die mens egter in die laaste plek aan God verantwoordelik bly, is dit ook nodig dat hy sal leer op welke wyse hy met sy Skepper behoort en mag omgaan.

2.4.2.5 Die ekonomiese kring: Tydsverkwisting en vermorsing van goedere is anti-normatief. In ooreenstemming met hierdie stelreël sal 'n onnodige herhaling van leerstof of 'n té stadige vordering in die afhandeling van leerstof ongewens wees. Daarenteen sal te min herhaling gebrek aan kontinuïteit, of in té vinnige tempo in die afhandeling van leerstof ewe ongewens wees omdat dit ook tydsverkwisting in die hand sal werk aangesien leerling ook nie die leerstof sal bemeester nie. Elke periode en elke sillabus moet noukeurig beplan word sodat net voldoende leerstof gekies word vir 'n bepaalde tydperk en werksmetodes moet van so'n aard wees dat die leerstof binne daardie tydsbestek doeltreffend aan die kind oorgedra word.

2.4.2.6 Die estetiese kring: Uit die bemeestering van leerstof moet die leerling 'n begrip van die skone en mooie in die lewe vorm. Sommige vakke is wesenlik meer daarop ingestel as andere. Hieronder ressorteer vakke soos kuns, musiek, ballet, sang, tale en handvaardigheidsvakke. In elke vak is daar egter die mooie of sistematiese reëlmaat te bespeur wat die skone harmonie in Gods skepping beklemtoon. Daarom mag die onderrig nie die klem net op die logiese bemeestering van leerstof laat val nie, maar behoort in die taalonderrig byvoorbeeld tyd ingeruim te word waarin die skoonheid van die letterkunde geniet kan word, sonder dat dit moet dien as voorbereiding vir eksamen. Op dieselfde wyse behoort ook ander kunsoorte soos sang, musiek, ballet, kuns en dies meer in die kurrikula voor te kom.

Deur middel van die leerstof moet die verskillende funksies van die kind harmonieus tot ontsluiting gebring te word, sodat hy as gebalanseerde mens die lewe kan ingaan. Geen enkel vak mag só oorbeklemtoon word dat dit sy lewe oorheers nie.

Die retrosiperende momente van die estetiese kan byvoorbeeld deur middel van die leerstof aan die kind voorgedhou word wanneer daar gewys word op die onwenslikheid van oordadige kleur, klank, woord, ensovoorts, dat die kuns 'n logiese onderbou openbaar, 'n stilistiese patroon het, dit tot die mens spreek en 'n sosiale onderbou vertoon. (Vgl. Schoemar, 1975, p. 109). Onder leiding van 'n Christelike geloofsfunksie moet hy al sy kennis aanwend, nie om sy eie eer te soek nie, maar om sy roeping te aanvaar om die harmonieuse beheersing van die kosmos tot eer van sy Skepper te bewerkstellig.

2.4.2.7 Die juridiese kring: In die aanbieding van die leerstof moet reg en geregtigheid geskied. Aangesien die leerstof moet meehelp tot ontsluiting van ál die modale funksies sodat die kind volwassenheid kan bereik, is dit noodsaaklik dat korrekte leerstof aan die kind meegedeel word. Só is daar byvoorbeeld leerstof wat op 'n bepaalde stadium van die kind se lewewens, maar andere wat op dieselfde stadium ongewens is. Leerstof moet só voorgedhou word dat dit die opvoedingsdoel bevorder en nie benadeel of die vordering rem nie.

Vir die Christelike didaktiek impliseer hierdie stelling dat die leerstof aan die leerling genoeg feitekennis verskaf deur middel waarvan hy al sy dade in ooreenstemming met die Christelike reg kan laat geskied. Sou gebrekkige kennis die oorsaak daarvan wees dat die volwassene nie sy lewe in ooreenstemming met die wet kan laat ontplooi en verloop nie, was die didaktiek nie suksesvol nie. Die leerstof moet dit vir die mens moontlik maak om in die korrekte regtelike verhoudinge teenoor God, sy medemens en die natuur te staan sodat hy in alle billikheid, liefde en geregtigheid sý regte sal opeis.

Omdat sy opvoeding afhang van korrekte feitemateriaal en die korrekte vertolking van aangebode leerstof, is hy geregtig om twyfel oor leerstellings uit te spreek om klarigheid daarvoor te verkry. Omdat leerstof waar en korrek moet wees, is bewys en begroning daarvan noodsaaklik. Daarbenewens mag hy ook aandring op kontrole van

huiswerk en opdragte - sý weergawe van leerstof wat aan hom voorgehou is. Slegs deur middel van kontrole kan bepaal word of die leerling die feite reg verstaan en vertolk.

Die leerstof kan as nuttige hulpmiddel dien om vir die leerkring aan te dui tot watter mate die leerling se juridiese funksie reeds ontsluit is. Indien die leerling slegs wil ontvang sonder om van sý kant te probeer om werk korrek weer te gee, te poog om werk wat hy nie verstaan nie, onder die knie te kry, belangeloos werk, afskryf, ensovoorts, het die onderwyser nog veel ontsluitingsarbeid te doen. Die onderwyser het die reg om te verwag dat die leerling ook van sý kant 'n poging sal aanwend om op die pad na volwassenheid te vorder.

2.4.2.8 Die etiese kring: Die etiese modaliteit word gekenmerk deur „liefdesorg“. Die leerstof moet daarom die liefdevolle versorging van die leerling, wat op die leiding van die volwassene aangewys is om tot ontplooiing te kom, voor oë hê.

Die Christenopvoeder het 'n bepaalde roeping: hy moet die kind tot roepingsaanvaarding lei - dit wil sê, die kind opvoed om as volwassene die volle lewensakker van die Christen te betree. Dit behels meer as die oordrag van kennis om die natuur te beheers en 'n beroep te beoefen - van „eksamenkennis“. Weliswaar is hierdie leerstof belangrik en moet relevant wees en korrek en insigtelik aan die kind gebied word. Daarbenewens moet ook leerstof voorsien word wat die kind voorberei om ook die ander terreine van menswees te betree. Hy moet ook in die korrekte verhouding teenoor God en sy naaste staan. Hy moet sy God liefhê met sy hele hart en sy naaste soos homself. Om in sy volheid te kan lewe, moet die didaktiek die kind van leerstof voorsien wat op sy ganse lewe betrekking het.

Om die kind tot volle ontluiking te laat kom, sal die onderwyser geen steen onaangeroer laat om seker te maak dat die leerling by die onderrig baat vind nie. Deur middel van die leerstof moet veranderinge by die leerling

teweeg gebring word. Daarom sal die onderwyser toesien dat die leerstof tot die leerling deurdring en hy begryp wat hom aangebied word.

2.4.2.9 Die geloofskring: Die leerstof in hierdie wetskring moet aan die leerling 'n vaste geloofsvertroue besorg. Hy moet betroubare kennis aangaande sy Oorsprong en die aanvaarde geloofstrukture wat met die Christelike godsdiens saamhang, verkry. Die vereistes vir Christelike leerstof word in meer besonderhede uitgewerk onder „geloof en die leerstof" (vgl. par. 5).

Samevatting: Die leerstof wat met die aktstruktuur in verband staan, is normgerig, maar betrek nogtans die hele mens in sy totaliteit deur middel van antesipasies en retrosipasies. Wat onder elke kring behandel is, mag daarom nie gesien word as geïsoleerde doelstellings nie, maar moet telkens gesien en vertolk word in die lig van en in samehang met al die ander modale funksies van die betrokke leerling. Leerstof wat geskik is vir die ontsluiting van bepaalde sinsye by 'n bepaalde leerling, sal nie noodwendig dieselfde effek by 'n volgende hê nie. Uiteraard sal leerstof wat vir een leerling geskik is, nie noodwendig vir 'n volgende ewe geskik wees nie. Telkens sal dit vir individuele leerlinge aangepas moet word.

3. Kennisverwerwing.

3.1 Die rol van die onderbewuste.

Namate die mens se kennis uitbrei, word al meer en meer kennis in die onderbewuste opgeberg. Dit is kennis wat nie paraat beskikbaar is vir gebruik nie, maar eers tot die „oppervlak" kom wanneer dit deur 'n bepaalde assosiasie of prikkel tot „beskikbare" kennis opgeroep word.

Die implikasie van hierdie teorie vir die leerstof is dat kurrikula en sillabi só saamgestel moet word dat nuwe leerstof telkens by reeds bekende strukture of feite sal aansluit. Uiteraard mag leseenhede nie bestaan uit losstaande entiteite of geïsoleerde eenhede sonder aansluiting

by 'n groter geheel, nie, maar moet die sillabus 'n aaneenlopende kontinuë geheel vorm. Sodoende kan reeds behandelde leerstof deur middel van hersiening gedurig weer in herinnering geroep word sodat dit nie te diep in die onderbewuste „weggebêre" word nie. Bruikbare kennis is die wat paraat gereed is vir gebruik soos wat dit benodig word. Leerstof moet só aangebied word dat alle behandelde werk steeds parate kennis bly.

3.2. Naïewe kennis.

Hierdie kennis word nie sistematies en doelgerig deur die leerling verwerf nie. „Dit is 'n doodgewone praktiese kenwyse waarvan niemand afstand kan doen nie..." (Spier, 1972, p.141). Die mens neem die volle werklikheid in sy geïntegreerde geheel waar en kom dan „sonder enige sistematiese abstraksie" (Spier, 1972, p.142) daartoe om die werklikheid te begryp soos hy dit waarneem. Op dié wyse weet die kind dat 'n boom nie sonder meer sal omval nie, dat 'n perd kan loop, dat diere sal eet, dat daar 'n God is, ensovoorts. Op dié wyse beskik die kind reeds oor 'n ryke verskeidenheid kennis wanneer hy skool toe kom.

Die leerstof in die skool kan met vrug by hierdie kennis aansluit. Aangesien elke leerling egter die werklikheid vanuit sy eie standpunte beskou en hy tot sy eie, soms onbewese en ongegronde, gevolgtrekkings geraak, sal die onderwyser, alvorens hy aanvaar dat leerlinge reeds oor bepaalde kennis moet beskik, eers moet vasstel of hul naïewe interpretasie van die werklikheid korrek was. Voor- dat hy met sy aanbieding kan voortgaan, moet foutiewe insigte eers reggestel word.

Ook naïewe kennis is bruikbare kennis. Leerlinge moet gelei word tot die korrekte gebruik van hul naïewe kennis sodat dit, in aansluiting by die leerstof wat deur die didaktiek aan hom gebied word, kan meehelp tot die vestiging van verantwoordbare kennisstrukture by die leerling. Só byvoorbeeld help sy naïewe kennis van die bestaan van 'n God mee tot Godsaanbidding en Godsdienste. Naïewe kennis alleen is nie voldoende vir 'n sinvolle bestaan nie, maar is 'n waardevolle aanvulling by die leerstof wat in die skool aangebied word, mits dit korrek is.

3.3 Die aktstruktuur en kennisverwerwing.

In die didaktiek mag die onderwyser nooit uit die oog verloor dat hy met 'n mens, 'n unieke wese, en geen dier plus iets ekstra, te doen het nie. (Vgl. Spier, 1972, pp. 73 - 75). Al sy funksies fungeer onder leiding van die aktstruktuur en daarom op 'n gans ander wyse as by die dier.

'n Belangrike implikasie van hierdie feit is dat die mens sy wil, 'n psigiese funksie, denkend kan lei tot kennisverwerwing en implimentering van sy kennis. Die dier, wat sonder 'n aktstruktuur moet fungeer, verwerf „kennis" op instinktiewe wyse en kan nie willens verandering aan die patroon van kennisverwerwing of die implimentering van sy kennis aanbring nie. Daarom is dit vir die onderwyser moontlik om die leerling aan te spoor ~~en~~ te motiveer om sy kennis te vermeerder.

Omdat die mens se vermoë tot kultuurskeppende arbeid in direkte verhouding met sy kennis staan, is dit nodig dat die didaktiek voldoende leerstof in elke wetskring aan die leerling beskikbaar stel, sodat elke funksie in die aktstruktuur grootliks tot ontsluiting kan kom. Vanselfsprekend sal in die klas voldoende leerstof behandel moet word, maar ook buite klasverband, soos in biblioteke, koerante, vertonings en uitstappies, moet die leerling kennis verwerf. Al sou al die nuwe kennisstrukture nie direk verband hou met die voorgeskrewe sillabi van die skool nie, bly dit nog steeds 'n wins, want die skool kan vanweë sy beperkte roeping, nie die kind volledig toerus vir sy bestaan as volwassene nie. Op son wyse kan die mens ook kennis verwerf om, anders as die dier, die skepping te beheers om as kroon van die skepping sy taak as mede-arbeider op te neem.

Soos hierbo genoem, kan die mens sy gevoelslewe onder leiding van sy aktstruktuur manipuleer. Daarom moet die leerstof ook meehelp om die gevoelslewe van die kind positief te beïnvloed. Wanneer leerstof relevant en verstaanbaar is, sistematies aangebied word, sy belangstelling wek en by sy persoonlikheid aansluit, nie te omvattend en veel-eisend is nie, periodes nie te snel of te stadig op mekaar

volg nie, en omstandighede aangenaam en bevorderlik is, dan wek dit by die leerling 'n lusgevoel om mee te doen. Ewe maklik egter kan leerstof 'n negatiewe gesindheid by die leerling wek wat uiters belemmerend vir die didaktiek werk.

Die akte van die mens fungeer deur die grondrigtinge van ken, wil en verbeel. (Kock, 1970, p. 93). Daarom moet die leerstof die kind help om korrek te ken. Leerstof móét juis en relevant wees en aanpas by die kind se vermoëns en rypheid sodat hy in staat is om feite korrek te begryp. Daarbenewens moet dit ook sy verbeelding prikkel sodat hy uit sy verbeeldingswêreld 'n sintese kan maak om as fundering en uitgangspunt vir 'n wilsdaad te dien. In hierdie verband moet gewys word op die gevaar wat te veel konkrete leermiddele en aanskouingsmateriaal vir die leerling inhou, want dit benadeel sy fantasering. Daarby moet die onderwyser ook nie té veel fynere besonderhede oor behandelde onderwerpe verskaf nie aangesien dit die abstraheringshandeling bemoeilik. Nie-relevante feite moet uiteraard by enige lesaanbieding vermy word.

Alle akte van die mens word gerig vanuit die religieuse grondwortel of ekheid. (Vgl. Kock, 1970, p. 92; ook Kalsbeek, 1970, p.285). Aangesien die kind se hele lewe en toekoms gemoeid is met die stellingname van sy ekheid, moet ook die leerstof daarop toegespits wees om dit Christelik te oriënteer. Op die wyse word die hele aktstruktuur, en daarom sy hele lewe, in ooreenstemming met 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing gebring.

Die rig-ting van die ekheid is vir die leerling van die grootste belang omdat blote kennisverwerwing geen waarborg vir 'n sinvolle en gelukkig bestaan is nie. Ons dra almal kennis van „opgevoede barbare“, van hooggeleerde wanaangepastes, van intelligensia wat 'n gevaar vir die Christendom en die Christelike gemeenskap is, van geleerdes wie se kennis niemand tot voordeel strek nie, of hul kennis tot oneer van God aanwend. Leerstof mag dus nie net didakties verantwoordbaar wees nie maar moet die hele mens opvoed - dit moet opvoedkundig didakties verantwoord kan word. „Op een of ander wijze ervaar ik de verskillende

aspekten van mijn bestaan; mijn ego is het sentrale betrekkingspunt hiervan, maar word t door geen dezer aspekten gekwalifiseerd" (Kalsbeek, 1972, p.285). Geen enkel funksie mag die mens se lewe beheers nie, maar al sy kennis saam moet onder invloed van sy ekheid sy sinvolle bestaan moontlik maak.

4. Geroepenheid en die leerstof.

Die taak van die onderwyser sluit ook in dat hy die kind bewus moet maak van sy roeping, dat sy lewe 'n opgawe, opdrag en sinvolle aangeleentheid is.

Elke leerling beskik oor eiesoortige en beperkte vermoëns, aanlegte en talente wat hom geskik maak vir 'n bepaalde taak en roeping. Deur ontleding van die wyse waarop die leerling bepaalde leerstofeenhede hanteer en sy vermoë en leerstof te bemeester, kan die onderwyser 'n waardering maak van die kind se vermoëns. Deur middel van hierdie kennis kan hy 'n rigting aandui waarin die leerling hom moontlik kan bekwaam. Dadelik moet egter bygevoeg word dat die hantering van leerstof nie die enigste maatstaf is vir die bepaling van 'n leerling se vermoëns nie. Om egter aan die leerling leerstof te bied wat tot die ontsluiting van sy modale funksies sal lei, is 'n waardering van sy vermoë om sulke leerstof te hanteer, noodsaaklik. Sodoende kan leerlinge in aanleg-, belangstellings- en vermoëns-groepe ingedeel word.

Die Transvaalse Onderwysdepartement pak onderwys op son wyse aan. Deur middel van vergelyking van skoolprestasies en afgelegde toetse word kinders in vermoëns- en aanlegsgroepe ingedeel en na bepaalde soorte skole verwys vir verdere opleiding op gedifferensieerde grondslag.

Om behoorlik te kan differensieër, word voorsiening gemaak vir 'n wye verskeidenheid skooltipes waarin telkens vakke van 'n besondere aard aangebied word. Die leerling kan kies uit 'n moontlike versameling van handel-, musiek-, kuns-, ballet-, tegniese-, landbou-, huishoud- en akademiese skole, waar natuurwetenskaplike, algemene of sosiaal wetenskaplike kursusse gevolg kan word. Leerling met die-

selfde aanlegte en belangstellings kan gevolglik in sekere skole gekonsentreer word.

In elke skool word die kind se vermoëns verder in ag geneem deurdat hy uit 'n verskeidenheid vakke vir hom 'n individuele samestelling kan maak. Boonop kan hy ook besluit of hy die vakke in 'n hoër of 'n laer graad wil neem en of hy 'n praktiese kunsus verkies.

Op hierdie wyse kan die leerling in 'n groep kom waar die leerstof by hóm as individu pas en hóm as geroepe mens probeer gereed maak om sý roeping te vervul na die beste van sy vermoëns.

Nadat elke leerling sy keuse uitgeoefen het, impliseer dit nog hoegenaamd nie dat in elke klas 'n homogene groep leerlinge versamel is nie. Onderling verskil die vermoëns nog van persoon tot persoon wat meebring dat leerstof nie op meganiese wyse aangebied kan word nie, maar dat die onderwyser ook in die klas moet differensieer deur vir een leerling hoër eise te stel in die vorm van meer en ingewikkelder leerstof as vir 'n ander, vir wie die „gemiddelde" leerstof moontlik vereenvoudig of verminder sal moet word.

Hierdie toestand hang saam met die ontsluiting van die modale funksies van die leerling. Wanneer die funksies ontsluit, word ál die sinsye van 'n bepaalde wetskring nie gelyktydig ontsluit nie. Dit is daarom moontlik dat bepaalde sinsye van byvoorbeeld die ekonomiese wetskring ontslote is, maar andere nog in 'n geslote toestand verkeer. By 'n ander leerling mag die ontsluiting egter op 'n ander wyse plaasgevind het, sodat by hom nie dieselfde probleme as by eersgenoemde ondervind word nie, alhoewel albei oor die vermoëns mag beskik om tot dieselfde peil van ontsluiting gebring te word. Uiteraard sal meer en vinniger ontsluitingsarbeid van die een as van die ander geverg word. Dit bring mee dat die onderwyser sy leerstof aan die een op heel 'n ander wyse sal moet aanbied as aan die ander.

Indien die leerling intellektueel swak bedeed is, stel dit hom nog nie vry van die eis van normgehoorsaming

nie. Elke mens moet die norm ken en gehoorsaam omdat hy bo die dier, vir wie geen norm geld nie, verhewe en vanweë sy aktstruktuur vir sy daade toerekenbaar is.

Maar die Skepper het hierdie leerstof vir die mens maklik bekombaar gemaak. Die norm het betrekking op die daaglikse lewe. Die mens moet dit prakties uitlewe en dit is maklik begrypbaar. Bowendien verg dit geen ingewikkelde wetenskaplike navorsing en analise om tot die waarheid van die norm deur te dring nie. Die normstrukture is in parate vorm vir die mens se gebruik aan hom beskikbaar gestel. Die kennisname daarvan geskied op veel eenvoudiger wyse as die verwerwing van wetenskaplike kennis oor die kosmos.

Boonop beantwoord die aanleer daarvan nog aan die psigologiese beginsel van oorleer. S6 het die Skepper hierdie leerstof s6 geformeer dat elke mens sy roeping van kultuurvorming in normgehoorsaming, kan volbring.

Die blote differensiasie in die skool en in vak- en vermoëns-groepe waarborg egter nog nie dat die kind sy roeping sal vervul nie. „Ontdekking en ontwikkeling van aanlegsfaktore is sekondêr" (Landman, 1961,p.42). Sy hart moet gerig word sodat sy taakverrigting in ooreenstemming met sy Christelike roeping kan geskied. Dit is van primêre belang. Daarbenewens moet hy roepingsbewus gemaak word. Sonder roepingsbewustheid en sonder handelingsbereidwilligheid baat die uitnemendste aanlegte, vermoëns en kennis niks. Dan kan die leerling nie tot singewing van die lewe deur sy arbeid kom nie. Sonder roepingsbewustheid bestaan die gevaar dat die leerling sy kennis tot die skepping van wankultuur en misdaad sal aanwend.

As gevolg van sy geroepenheid as mede-arbeider van God, bestaan geen mens terwille van homself nie. Hy word geroep om aktief op te tree in en tot diens van sy Skepper, tot voordeel van sy medemens en tot beheersing van die natuur. Hierdie geroepenheid vind sy praktiese beslag in die uitlewing van die liefdesgebod.

In die lig hiervan behoort sy diens aan God en sy arbeid in die algemeen nie vir hom 'n las te wees nie, maar behoort hy dit in blymoedigheid te vervul.(Hand.20:24.

Sag. 4:9). Daarom behoort hy die leerstof blymoedig te bemeester ter voorbereiding vir sy roepingsvervulling. Só gesien, sal hy dan ook nie kennis ter wille van die kennis self verwerf nie (vgl. Van Riessen, 1963,p.64). Sy kennis moet hom diensbaar maak vir sy Skepper en sy medemens.

Omdat hy ook in diens van sy medemens staan, staan die mens ook as geroepene in elke samelewingsverband waarin hy hom bevind. Daarom moet ook die skool die leerling leer wat sy regte en verpligtinge binne die groep behels. Omdat daar gesagsdraers en gesagsonderdane in elke verband moet wees, moet die plek van elke besondere leerling aan hom duidelik wees in die skool. Die „leerstof“ sal die leerling hoofsaaklik uit die praktiese klassituasie moet put waar hy sý prestasies vergelyk met die van sy maats, hy optree as kaptein of leier, of wanneer hy aan groepspele of spanaktiwiteite deelneem, en die sosiale plek wat hy in die skool of klas inneem.

In die grootste deel van die betoog het die klem hoofsaaklik geval op die swakker leerling. Dit is egter ook nodig dat ten opsigte van die skrande en bo-gemiddelde leerling gedifferensieër word. Aangesien hierdie leerling normaalweg vinniger as sy gemiddelde klasmaat vorder, kan van hom noukeuriger, omvattender en meer gevorderde take verwag word. Sy program behoort verswaar te word sodat elke leerling in die klas met sy volle potensiaal werk. Slegs dan berei ons álmal voor vir sý bepaalde roeping.

5. Geloof en die leerstof.

Al die leerstof wat aan die kind geleer word, moet hom daartoe bring om te aanvaar „dat de zintotaliteit der werkelijkheid haar verbondenheid aan Hem is en dat de mens aldus verbonden is met Hem in de weg van de Middelaar, Gods Zoon“ (Van Riessen, 1963,p.70). Hy moet oortuig word, en hy moet vas glo en aanvaar, dat alle dinge „uit Hom en deur Hom en tot Hom“(Rom. 11:36) is sodat sy ganse lewe, en vir die leerling die leersituasie, daarop gerig om hom voor te berei vir toetrede tot die diens van God.

Om dit te bereik, sal die leerling ingelyf moet word in die kennis van God en Sy gebod. In die kurrikulum is Godsdiensoonderrig vir hierdie doel ingevoer. Volgens Stone wil „godsdiensoonderrig op skool die kind inlei in die inhoud van die Skrif en die hoofsaaklik van die Christelike geloof met die oog op godsdienstige vorming" (Stone, 1969, p. 13). Coetzee poneer ook: „Die Bron vir die opvoeding van die mens is die hele Skrif. Vir die gelowige Christen kan daar geen ander bron wees nie, want die Skrif is deur God ingegee en dra mitsdien die gesag van God self" (Coetzee, 1965, p. 78).

Die Godsdiensoonderrig moet egter meer behels as net intellektuele vorming. Godsdiensoonderrig is meer as 'n verstandsaangeleentheid want die hartsgesindheid van die mens speel 'n kardinale rol in sy godsdiensoonderrig. In die godsdiensoonderrigperiode moet weliswaar intellektuele werk gedoen word - die leerstof moet sistematies aangebied word, daar moet studie van die Skrif en memorisering van Skrifgegewens plaasvind want ons is immers besig met godsdiensoonderrig. (Vgl. Stone, 1969, p.20).

Maar Godsdiensoonderrig moet meer behels as dit. Dit moet ook die hart van die leerling na God rig - daar moet ook oortuigingswerk in die klaskamer plaasvind. Stone vat die inhoud van Godsdiensoonderrig soos volg saam:

1. „Uitgaande van die waarheid dat Jesus Christus as God-met-ons, die Weg, die Waarheid en die Lewe is, moet gekonkludeer word dat Godsdiensoonderrig Christosentriek moet wees.

2. Die kennis van God, in die hoogste mate in Jesus Christus geopenbaar, word in die ganse Heilige Skrif gevind: in Ou en Nuwe Testament. Daarom moet Godsdiensoonderrig 'n deeglike studie van die ganse Woord wees.

3. Aangesien die geloof in eerste instansie die genadige beloftes van God as voorwerp het, moet die Godsdiensoonderrig voldoende klem juis daarop lê." (Stone, 1969, p.21).

4. Omdat die geloof in die laaste instansie tog die ganse Woord as voorwerp het, moet die hele Skrif en alles wat vir die goeie verstaan daarvan nodig is, bestudeer word. Dit is Ou en Nuwe Testament, belofte en gebod, evangelie en wet, te wete: agtergrondstudie van die Bybel, Openbaringsgeskiedenis, Geloofs- en Sedeleer, Kerk- en Sendinggeskiedenis. (Laasgenoemde minstens vir sover dit direk in die Nuwe-Testamentiese Openbaringsgeskiedenis gevind word." (Stone, 1969,p.21; vgl. ook Van der Westhuizen, 1974,p.30).

Maar nou is dit ook duidelik dat kennis van al die bogenoemde aangeleenthede nog nie die geloof daarin bewerk nie. Die onderwyser moet die kind met die praktyk in aanraking bring en ook aan hom voorhou dat die geloof sy hele lewe moet deursuur en dat hy sy „hele lewe gewilliglik onder Gods Wette en norme (moet) stel" (Van der Westhuizen, 1974,p.20). Ook moet hy kennis dra van die gebed en die sin daarvan in sy lewe en sy daaglikse bestaan. „Zij moeten doordrongen worden van het eeuwigheidsbesef en zij zullen moeten begrijpen, dat de direkte confrontatie met God noodzakelijk is voor een waaragtig christelijk leven" (Perquin, 1962,p.108).

Maar nóg die onderwyser, nóg die kind self is in staat om dié kind in God te laat glo. „De mens zelf kan niet geloven uit zichzelf. Het geloof is Gods gave" (Waterink, 1951,p.63). Die meeste wat die onderwyser kán doen is om in te lyf in die kennis van die dinge aangaande God, maar ten spyte van sy onvermoë om die geloof te bewerk, mag hy dié onderrig ook nie nalaat nie.

Aangesien sommige aspekte van die Christelike leer baie moeilik verstaanbaar en abstrak is, behoort aspekte soos die bespreking van die uitverkiesingsleer en die Drie-eenheid eers in die laaste skooljaar te geskied. In die substanderds en selfs tot in die hoëre klasse in die laerskool, behoort die leerstof te bestaan uit Bybelgeskiedenis wat aangevul word met praktiese aangeleenthede uit die daaglikse lewe soos die gebed, etiese waardes,

waarde en nodigheid van kerkgang, ensovoorts, want aangesien die normstrukture die daaglikse lewe van die leerling tot groot hoogte beheers, behoort hy daarvan 'n deeglike kennis te verkry - ook en veral in die godsdiensonderrigperiode. Slegs só kan hy 'n goeie grondslag verkry vir 'n goedgevormde Christelike lewens- en wêreldbeskouing.

Voortvloeiend hieruit moet aan die leerling tuisgebring word dat godsdiens nie 'n formele aangeleentheid is vir sekere geleentheid nie. Omdat die geloofsfunksie retrosipeer op elke ander funksie van die mens, word 'n persoon se godsdiens elke oomblik van sy lewe uitgeleef. Daarbenewens word God se bemoeienisse met die mens nie vergestalt in gebeure van bo-natuurlike aard nie, maar is Hy aanwesig in ons daaglikse lewe waar Hy soms baie opsigtelik werk. „Gods Geest heeft een voortdurende, leidende bemoeienis met de werkelijkheid. God stelt ook daden in de werkelijkheid" (Van Riessen, 1963, p.54). Hierdie feit blyk duidelik uit onder andere die koms van Christus, die wonderwerke, die wonder van die Bybel, en uit ons eie geskiedenis, die slag van Bloedrivier. Vir 'n beter begrip van die bemoeienis van God met die mens en die werklikheid van Sy bestaan behoort die onderwyser die kind se aandag daarop te vestig.

Met betrekking tot die benede-normatiewe strukture speel die geloof van die leerling 'n besondere rol. Die drifte van die mens wat spruit uit sy psigiese funksie soos haat, liefde, jaloesie, simpatie, woede, seksdrang, ensovoorts kan almal vir die mens 'n negatiewe invloed wees indien dit nie onder leiding van 'n Christelike geloofsfunksie staan nie. Slegs deur kennis van die Christelike norm en gedragswyse kan hierdie kragte positief tot eer van God en tot heil van die mens aangewend word. Ook hierdie feit beklemtoon die noodsaaklikheid van Christelike leerstof in die Christelike skool. (Vgl. Landman, 1961, p.31).

6. Die sonde, verlossing en die leerstof.

„Zonde is nooit een „iets“, een ding, een stof, een materie of wat ook. Zonde is iets negatiefs. Zonde is een missen, een niet hebben" (Waterink, 1951,p.335). Die sonde is dus nie iets wat in die mens setel en sy lewe versuur nie, maar is juis iets wat in die mens se lewe ontbreek sodat hy nie sonder meer positief kan optree nie.

Die „gebrek" van die sonde setel in die hart of ego. Vanuit die hart word alle aktiwiteite en optrede van die mens gereël en indien die hart nie positief ingestel is nie, vind alle akte plaas onder leiding van die sondige hart en verkry op dié wyse 'n sondige gestalte.

Daarom moet leerstof noodwendig daarop gerig wees om die afvallige hart, wat van nature sondig is, en so sal bly as dit nie positief gerig kan word nie, te her-oriënteer, om dit vanuit 'n Christelike ingesteldheid te laat funksioneer. Die leerstof vir hierdie taak is in paragraaf 5 volledig beskryf.

Dit is uit bogenoemde dan duidelik dat die sonde nie kan setel in die leerstof wat aan die kind aangebied word nie. Daar bestaan geen „sondige" kennis of leerstof nie. Die kennis verkry eers sy sondige karakter deur die gebruik wat deur die mens daarvan gemaak word. „Wij hebben dus nu deze stelling, dat de zonde woont in het hart van de mens en dat nimmer het ding zondig is, maar alleen zondig kan zijn de manier waarop de mensen het ding gebruiken" (Waterink,1951, p.337). Daarom is die verwerwing van kennis om deur radio-aktiewe bestraling die samestelling van die menslike sel te verander, of die kennis om gifkieme of atoomwapens of reën te maak, op sigself nie sondig nie. Die sonde setel in die gebruik wat die mens van sy kennis maak. Dit is dus belangrik dat alle kennis wat aan die kind oorgedra word, alle leerstof wat tot die kind se beskikking gestel word, vergesel moet word van die Christelike „instruksies" vir die gebruik daarvan anders word goeie, bruikbare kennis aangewend tot nadeel van die mens en die onoer van God.

Deur die Christelik georiënteerde hart van die kind moet kennis positief aangewend word.

Die sondigheid van die mens bring ook mee dat die mens nou met moeite sy kennis moet verwerf en die onderwyser moeite het om sy leerstof by die leerling tuis te bring.

Aanvanklik was die mens baie goed geskape en het Adam die Paradys sonder moeite tot Gods eer beheers. Mens kan aanneem dat hy, die kennis wat hy vir die beheersing van die tuin nodig gehad het, sonder moeite verwerf het, want eers na die sondeval moet hy in die „sweet van sy aanskyn" (Gen. 3:19) sy brood verdien, dit is, kultuur skep om voort te bestaan. Sy vermoë om kennis te verwerf, is nie vanweë die sonde uitgewis nie, maar nou gaan dit met groot moeite gepaard.

Omdat hy steeds sy taak as Gods mede-arbeider behou (vgl. Schoeman, 1975,p.25), behou die mens ook sy vermoë om sy kennis uit te bou en aan die volgende geslag oor te dra. Daarom bied die leerkrag uitgesoekte leerstof aan die leerling. Elke geslag hoef nie van voor af te begin in die ontrafeling van die strukturele wetmatighede van die skepping nie.

Maar nou het God die mens se vermoë om te ken, beperk. Geen mens kan volkome kennis van die wet verwerf nie en niemand, selfs in die verste geslagte, sal in hierdie opset Gods skepping volkome kan deurgrond nie. Elke geslag moet „in die sweet van sy aanskyn" swoeg en moontlikhede tot kultuurskepping oopdek. Daarom sal daar, ten spyte van die mees intensiewe navorsing, altyd skole bly om leerstof aan te bied wat as fundering van verdere navorsing moet dien.

Die gawe om kennis te kan verwerf, word dikwels nie gebruik vir die doel waarvoor dit aan die mens geskenk is nie. In die skool verwerf die leerling 'n magdom kennis wat in die vorm van leerstof aan hom gebied word. Vanweë sy sondige hartsgesindheid gebruik hy egter nie hierdie verworwe kennis tot Gods eer nie, maar vir eie gewin en in stryd met Gods wil. S6 gebruik die motor-

dief byvoorbeeld sy kennis van elektrisiteit om 'n motor te steel of om 'n alarmstelsel onskadelik te stel sodat hy kan steel. Die feit dat die leerstof verwerf is, waarborg nog nie die sinvolle gebruik daarvan nie.

Vanweë sy sondige natuur kan die mens nie die kennis wat hy verwerf, onbepaald behou nie. Leerstof wat op 'n bepaalde tyd geleer is, raak stelselmatig vergeet. Om dit weer in herinnering te roep, moet daar dikwels herhaal word en moet reeds verworwe kennis voortdurend aangewend word.

Leerstof wat aan die kind gebied word, word nie altyd korrek geïnterpreteer nie. Kinders wat die skool besoek se verskillende funksies verkeer in verskillende trappe van ontsluiting omdat dit slegs met inspanning ontsluit kan word. Die sonde verhoed moeitelose ontsluiting. Wanneer die leerling nuwe leerstof wil beheers, koppel hy die nuwe begrippe aan reeds ontslote sinsye van sekere funksies om sodoende logies betekenis aan die nuwe kennis te kan gee. Dit geskied deur antesipasie of retrosipasie. Indien die sinsy waarheen die nuwe kennis moet retrosipeer of antesipeer, om 'n korrekte betekenis daaraan te heg, nog nie ontslote is nie, antesipeer of retrosipeer dit eenvoudig na 'n ander skynbaar aanvaarbare sinsy van 'n ander modale funksie, of dit antesipeer of retrosipeer gladnie. Die gevolge van die twee verskillende toestande is respektiewelik dat 'n foutiewe betekenis aan die nuutverworwe kennis geheg word of dat die kennis sonder insig verwerf word en dit bloot pappegaaikennis bly. Daarom moet die onderwyser by die aanbieding van nuwe leerstof toesien dat die kind dit korrek interpreteer en verstaan.

Daarbenewens bestaan daar ook nog die gevaar dat die onderwyser, omdat hyself nie oor insigtelike kennis van die leerstof beskik nie, dit op onvolledige wyse aanbied of 'n waninterpretasie van die leerstof aan die leerling voorhou vir die waarheid. Dit sal, soos in die vorige paragraaf beskryf, ook aanleiding gee tot foutiewe ante- of retrosipasies of die algehele afwesig-

heid daarvan by die leerling. Sulke onderrig is tydverkwisting en kan vir die leerling selfs skadelik wees. Elke onderwyser moet toesien dat hy op hoogte van die leerstof is en die korrekte interpretasie aan feite heg.

7. Vryheid en gesag en die leerstof.

„Die universiteit is vry om mense op te voed, maar ook hierin is hy gebind deur sy beginsel,....., deur die wetenskap en deur die regmatige eise van belanghebbende lewensverbande" (Preller, 1971, p.14). Uit hierdie aanhaling blyk dat die onderrigsituasie in die universiteit, en daarom ook in die skool, deur die wetmatige struktuur van die wetenskaplike leerstof en die norm wat deur bepaalde lewensverbande as waardevol beskou word, aan bande gelê word. Daar word 'n sekere „gesag" deur hierdie faktore uitgeoefen sodat slegs geselekteerde leerstof as doelmatig in sekere onderrigsituasies beskou word.

Hierdie kennisstrukture, of leerstof in die skool, dring homself egter nie aan die mens op nie. In volle vryheid kan hy persoonlik beslis in watter mate hy die leerstof as korrek en van waarde en die norm as bindend beskou. Daarby is die kennisstrukture ook nie gebonde aan bepaalde voorskriftelike gebruik nie. Elke mens kan die kennis wat hy verwerf het, op sy eie unieke wyse aanwend en gebruik vir die doelstellings wat hý as nodig en nuttig beskou.

Maar nou is dit ook só dat daar ook sprake is van 'n natuurlike „wraakname" waar kennisstrukture, waaronder ons wetenskaplike kennis en normstrukture verstaan, verkeerd, dit wil sê, in stryd met God se skeppingsbedoelinge daarmee, gebruik word. Vergelyk byvoorbeeld die gevolge van die wangebruik van ontginningskennis, die kennis van die atoombom, landboupraktyke, ensovoorts. Wanneer die mens sy kennis verkeerd gebruik, is hy stelselmatig besig om homself te ondergrawe en uiteindelik te vernietig. Dieselfde beginsel geld ook vir die **negering** of wantoepassing van die normstruktuur. Waar die onderwyser sy gesag en vryheid misbruik, en slegs

vak kennis aanbied om goeie uitslae te behaal, die norm in sy eie optrede teenoor die leerling nie in ag neem nie en geen moeite doen om toe te sien dat die leerling kennis van die waardestrukture wat aan 'n bepaalde volk eie is, verwerf nie, is daar geen sprake van opvoeding nie. Dan het die onderwyser in sy taak gefaal.

Die vryheid wat aan die mens gelaat is in sy gebruik van die leerstof wat hom gebied word, plaas terselfdertyd 'n besondere verantwoordelikheid op sy skouers. Dit is van hom 'n Christelike gebruik van sy vryheid, want die wet bly geld, of die kind dit nou ook al wil aanvaar al dan nie. 'n Nihilistiese verontagsaming van die wet voer nie net die leerling nie, maar die hele mensheid, na ondergang.

„Het nihilisme als de volkomen normloosheid zou nl. het einde van het mensenbestaan betekenen. Daarom ook treedt de antichrist als de wetteloze aan het einde van de wereldgeschiedenis op, vlak voordat Christus weerkomt om alles te herstellen" (Van Riessen, 1963, p.63).

Die leerstof laat die vrye gebruik daarvan toe en gevolglik kan dit op baie verskillende wyses aan die leerlinge aangebied word. Dit is egter 'n feit dat sekere wyses van ordening van die leerstof die aanleer daarvan vergemaklik. Indien die onderwyser die leerstof sistematies orden, die hoofpunte uitlig, slegs die noodsaaklike kennis beklemtoon, genoeg aanvullende feitekennis verskaf om die aanbieding interessant te laat verloop, sistematies opsom, dan kan die leerling dit makliker bemeester. Sou die onderwyser vlugtig, oorsigtelik en sonder belangstelling daarmee te werk gaan, is daar min hoop vir insigtelike verwerwing van kennis deur die leerling.