

# WETENSKAPLIKE BYDRAES VAN DIE PU VIR CHO

Reeks H: Inouguerele Rede nr. 93

## 'N INHOUDGERIGTE PERSPEKTIEF OP ONDERRIG EN KREATIEWE LEER

D.A. Meerkotter

Rede uitgespreek op Vrydag, 21 Oktober 1983 by die  
aanvaarding van die Professoraat in Onderwyskunde  
aan die Vaaldriehoekcampus van die  
Potchefstroomse Universiteit  
vir Christelike Hoër Onderwys.

Departement Sentrale Publikasies  
Potchefstroomse Universiteit vir CHO  
2520 POTCHEFSTROOM  
Suid-Afrika  
1984

# **'N INHOUDGERIGTE PERSPEKTIEF OP ONDERRIG EN KREATIEWE LEER**

Geagte Meneer die Rektor,  
Dames en Here

## **1. TER INLEIDING**

Die doel van alle opvoeding en onderwys is om die mens toe te rus om sy greep op die werklikheid steeds te verstewig en hom in staat te stel om op 'n beskaafde wyse oor die skepping te heers. In 'n gelykblywende, onveranderde kulturele opset sou dit geen buitengewone onderwyskundige probleme meebring om kinders en volwassenes toe te rus om op 'n aanvaarde wyse in 'n gegewe samelewing te woon en te werk nie. Wanneer die mens egter in 'n snelveranderende en hooggespesialiseerde tegnokratiese bestel toegerus moet word om in die toekoms probleme op te los waarvoor in die hede nog nie eens vrae bestaan nie, kry die saak 'n ander kleur. En dat daar in so 'n dinamiese bestel, waarin voorspellings oor die toekoms baie moeilik gemaak kan word, groot druk op die opvoedings- en onderwysopset uitgeoefen sal word om oplossings te verskaf, het 'n realiteit geword. In ons eie land met sy komplekse sosiale, politiese en ekonomiese opset, is dit 'n ondersoek na die totale onderwysopset in Suid-Afrika wat die bedding moes vorm vir die jongste rondetafelgesprekke oor 'n nuwe konstitusionele bedeling vir hierdie land. 'n Mens wonder, Meneer die Rektor, in welke mate die geslaagde gesprekke tussen verteenwoordigers van verskillende kulturele groepe tydens die RGN-ondersoek na die onderwys dit moontlik gemaak het dat daar ook makliker konsensus oor politieke aangeleenthede bereik kon word. Maar, Meneer die Rektor, daar is seker, ten spyte van die vordering wat al gemaak is, min mense in die wêreld wat sterker daarvan bewus is as ons dat die verskillende kategorieë probleme in hierdie mooi land nie langs geykte konvensionele weë opgelos kan word nie en dat selfs kreatiewe denkhandelinge van 'n uiters hoë kwaliteit moeilik met werkbare oplossings na vore sal kan kom.

Alvin Toffler (1981) wys daarop dat sommige generasies in 'n groter mate as ander op oorspronklike en kreatiewe denke aangewese is. Volgens hom word hierdie kategorie vermoëns veral noodsaaklik wanneer die mens hom in 'n oorgangstydperk bevind soos byvoorbeeld gedurende

die periode toe die Westerse Wêreld redelik vinnig van 'n agrariese na 'n industriële lewenswyse oorgeskakel het. Problematiese aangeleenthede soos die politieke stryd tussen die onderskeie sosiale klasse, die eksploitering van die wêreld se grondstowwe, 'n veranderde gesinsopset en die noodsaaklikheid van formele skoolopleiding vir almal, het besonder kreatiewe oplossings gesoek.

Ten spyte van die feit dat die industriële era hom nog nie uitgewoed het nie, is ons almal bewus daarvan dat die mens weer eens besig is om 'n nuwe era binne te gaan. Ons leef in 'n tydvak waarin:

- \* 'n verskeidenheid uiteenlopende kulturele groeperinge en subgroepeeringe toenemend begin aandring op erkenning en beskerming van dit wat eie aan hulle is, terwyl daar terselfdertyd nog wêreldwyd propaganda gemaak word vir 'n internasionalistiese bestaanswyse;

- \* politici in 'n toenemende mate daarvan bewus word dat 'n nuwe era aangebreek het en dat staatkundige probleme wat met hierdie post-industriële periode saamhang, nie met oplossings uit die industriële tydperk opgelos kan word nie;

- \* ekonome dit byna onmoontlik vind om die probleem van inflasie en werkloosheid gelyktydig op te los;

- \* kerklui opnuut moet dink hoe om die Woord van God sinvol aan die moderne mens oor te dra en

- \* huweliksraadgewers skielik beseft dat hulle kriteria vir 'n geslaagde huwelik nie meer op die laat twintigste-eeuse huwelik toepasbaar is nie.

In Suid-Afrika, met sy uiters komplekse kulturele samestelling, word die probleemgebiede wat hierbo genoem is, buitengewoon sterk geïntensifiseer. Waar die meeste Westerse lande in 'n oorgangstadium tussen 'n industriële en post-industriële periode verkeer, bevind Suid-Afrika hom in 'n situasie waarin die grootste gedeelte van sy bevolking nog deel van 'n agrariese bestaanswyse vorm. Om die lewenskwaliteit van al die mense in hierdie land binne afsienbare tyd in 'n betekenisvolle mate te verhoog gaan sonder twyfel groot openheid en kreatiewe denke van die hoogste gehalte verg. Enkele dae voor die belangrikste referendum

in ons geskiedenis is 'n mens op 'n nederige wyse terdeë bewus daarvan dat daar veral op die politieke terrein antwoorde gevind sal moet word op vraagstukke waarvan die omvang en diepte nog nie eens behoorlik gepeil is nie. 'n Mens kan moeilik anders as om die nuwe voorgestelde konstitusionele bedeling slegs maar as die beginpunt van 'n langsame proses van ernstige en opregte soeke na antwoorde op unieke probleme te sien.

Teen die agtergrond van dit wat hierbo gesê is, wil ek nou terugkeer na die taak van die onderwys, naamlik om die mens toe te rus om sy greep op die wêreld waarin hy leef, te verstewig. In die gedeeltes wat volg, sal gewys word op die belangrikheid daarvan om kreatiewe denke te bevorder en hoe dit gedoen kan word deur die wyse waarop die onderwyser - want ek wil my tot die skoolse onderriglersituasie beperk - die leerinhoud hanteer. Ten slotte sal daar ook kortliks verwys word na die implikasies wat 'n inhoudgerigte perspektief op onderrig en kreatiewe leer vir onderwysopleiding inhou.

## **2. DIE OORSPRONKLIKE OPVOEDINGSITUASIE AS VERTREKPOINT VIR WETENSKAPLIKE BESINNING OOR OPVOEDING EN ONDERWYS**

Meneer die Rektor, wanneer op 'n wetenskaplike wyse oor iets besin word, is dit noodsaaklik om deeglik te bepaal wat die standpunt is vanwaar vertrek behoort te word, aangesien verskillende vertrekpunte uiteenlopende antwoorde tot gevolg kan hê. Na my mening lê die vertrekpunt van enige besinning oor opvoeding altyd in die interafhanklike struktuur van die oorspronklike of oeropvoedingsituasie wat bestaan kragtens die feit dat die kind nood het aan die steun van 'n volwasse persoon. Die steun wat die volwasse persoon dan ook bied, is hulp wat gegee word met die oog daarop dat die kind die werklikheid waarin hy hom bevind, op 'n toenemende wyse selfstandig kan beheers. Vir die Christen beteken dit dat opgevoed moet word om in terme van die skeppingsopdrag tot eer van God oor die wêreld te kan heers en dit te kan bewaar. Die kind het verder opvoedingshulp nodig omdat hy in teenstelling met die dier nie aanspraak kan maak op instinkte wat hom sal lei nie. Die kind moet self keuses maak in elke situasie waarin hy hom bevind. En elke ouer wat vanaand hier teenwoordig is, weet baie goed dat daardie kind wat die allerpragtigste moontlikhede besit, ook

by uitnemendheid toegerus is om die verkeerde besluite te neem. Die opvoeder wil die kind aan die hand van geselekteerde lewensinhoud wat hy dan in die opvoedingsituasie as leerinhoud gebruik, help om die regte besluite te neem. Wat die onderrigsituasie in die skool betref, word op grond van leerinhoude wat formeel in 'n kurrikulum ingesluit word en in terme van bepaalde doelstellings gekies is, opgevoed.

U sien dus dat die opvoedingsituasie tuis en in die skool uit drie hoofmomente bestaan. Daar is iemand wat onderrig en opvoed met 'n bepaalde doel; iemand wat leer en opgevoed word, en leerinhoude aan die hand waarvan opgevoed word.

Om die dinamiese aard van die onderrigsituasie te verstaan is dit nou egter eers nodig om te kyk na die wyse waarop die mens hom in die wêreld bevind en wat aanleiding gee tot 'n bereidheid by die mens om in terme van die skeppingsopdrag te lewe en te werk.

## **2.1 Die aard van menslike gesitueerdheid**

As gevolg van sy lyflikheid en gebondenheid aan tyd en ruimte is die mens van sy begin tot met sy uitvaart uit hierdie wêreld altyd deel van een situasie wat op 'n kontinue wyse (voortdurend dus) in 'n ander situasie oorgaan. Situasies gaan die een in die ander oor omdat die mens aansluiting vind by die geheel van gegewens en ten opsigte daarvan móét handel of antwoord. By die gee van 'n antwoord verander die geheel van gegewens en daarmee saam ook die situasie - selfs al het die mens "nee" geantwoord ten opsigte van die geheel van gegewens (vergelyk Van Zyl, 1977:337-339). Omdat die persoon wat handel, tog ook met die handeling saam iets leer of ervaar en sy verwysingsraamwerk deur elke ervaring verander, kan gesê word dat die persoon self by die neem van 'n besluit in 'n gegewe situasie verander. Voorts is dit nou ook baie belangrik om daarop te let dat elke situasie eenmalig en as sodanig onherhaalbaar is. Die uniekheid van 'n situasie setel daarin dat dieselfde persoon vanweë sy veranderende karakter hom nooit werklik weer in dieselfde situasie kan bevind nie en dat niemand anders homself ooit in 'n identiese situasie kan bevind nie, omdat geen twee persone dieselfde ervaringsraamwerk of persoonlike lewensgeskiedenis het nie. Uit die aard van die saak verskil alle situasies nie dramaties van mekaar nie en kan 'n mens hom weer in soortgelyke

situasies bevind. Die mens ervaar immers steeds as mens, en daar is ooreenkomste tussen mense ten opsigte van die wyse waarop hulle sekere dinge ervaar. Wat egter gestel wil word, is dat elke situasie uniek is, selfs al is dit nie altyd verrassend nuut nie.

Die eenmaligheid van 'n situasie hou verder ook in dat elke besluit wat onder bepaalde omstandighede geneem word en die handeling wat daarop volg, oorspronklik is. Menslike handelinge wat in 'n gegewe situasie op wilsbesluite volg, is altyd unieke handelinge wat nog nooit voorheen in terme van 'n identiese geheel van gegewens gewil is nie. Die vermoë wat die mens het om ten opsigte van unieke gehele van gegewens te besluit, kan slegs wees omdat hy die vermoë het om iets wat nie voorheen bestaan het nie, te laat realiseer. Dit beteken dat die mens inderdaad werklike skeppende vermoëns het en dat skeppende daade nie slegs met groot kunswerke en wetenskaplike prestasies in verband gebring moet word nie.

Elke mens handel in elke situasie skeppend. Daarom behoort daar nie gevra te word of 'n bepaalde handeling kreatief was en of dit nie kreatief was nie. Dit gaan eerder om meer of minder kreatief in elke unieke situasie.

Daar dien gelet te word op die gebruik van die woord handeling in die besondere konteks. Alhoewel aanvaar word dat fisiese handelinge identies met mekaar kan wees, word handeling hier gesien as iets wat ook 'n denkkomponent insluit. En dit is dan juis die denkkomponent wat die unieke karakter verleen aan 'n handeling wat op 'n wilsbesluit volg.

Voordat besin word oor die implikasies wat die aanvaarding daarvan dat kreatiwiteit as 'n kategorie van menswees gesien moet word, vir die opvoeding en veral skoolse onderriglesituasie mag inhou, is dit noodsaaklik om aandag te skenk aan dit wat die mens motiveer om wel ten opsigte van die geheel van gegewens in 'n bepaalde situasie te handel.

## **2.2 Wat laat die mens handel?**

Die primêre beweeggrond vir menslike optrede lê daarin dat hy (die mens) wel deeglik bewus is van sy eie onvolmaaktheid. Van kindsbeen af ervaar hy in sy saamlewe met volwassenes telkens weer

dat hulle 'n vollediger antwoord op 'n probleem verskaf as hyself. Verder is dit nie onbekend nie dat die kind self soos die grootmense wil word. Ook die volwassene is by die kortstondige vervulling wat hy na 'n korrekte wilsbesluit in 'n gegewe situasie smaak, gou weer bewus daarvan dat sy antwoord in die situasie tog onvolledig was en dat 'n toestand van volmaaktheid nie werklik bereik is nie. Vir die Christen beteken die bewuswees van 'n gebrokenheid dat sy strewe daarna om Christus as die allervoorbeeld al hoe meer gelyk te word, nooit vervulling kan smaak nie. Tog is dit so dat hierdie bewus word van 'n verskil tussen dit wat is en dit wat behoort te wees, die mens in beweging laat kom om die gaping te oorbrug of die halwe kring te voltooi. Die bereidheid van die mens om op te tree saam met die wete dat hy nie is wat hy behoort te wees nie. So gesien kan selftevreedenheid en 'n weiering om die eie verwysingsraamwerk telkens weer krities te bekyk, tot verstarring lei.

### **2.3 Motivering en kreatiwiteit in die skoolse onderrigleersituasie**

In 'n praktyk waar die mens as beelddraer van 'n lewende en kreatiewe God gesien word, kan dit as in stryd met die skeppingsopdrag beskou word indien die kind nie toegelaat sou word om in ooreenstemming met sy aard in die skoolse onderrigleersituasie kreatief te handel nie. Hier word veral betoog vir 'n benadering waarin die leerlinge ten opsigte van die leerinhoud bewus gemaak word van 'n halwe kring wat voltooi moet word, en dat hy die aangebode inhoud op 'n kritiese wyse saam met die onderwyser sal bevraagteken en dit (die leerinhoud) op 'n kreatiewe wyse probleemoplossend sal aandurf. Slegs op hierdie wyse kan hy die lewensinhoud wat as leerinhoud aan hom voorgehou word, op 'n outentieke wyse met sy bestaande verwysingsraamwerk integreer en aan die vormende waarde daarvan deel hê.

Ten opsigte van die opvoedingsituasie moet kennis geneem word van die feit dat unieke menslike handeling nie altyd opbouend van aard is nie, maar dat dit ook kan skend of destruktief kan wees. Dit is dus noodsaaklik vir die opvoeder om die kind die norme by te bring waaraan hy sy handeling of voorgenome handeling kan meet.

Aanvanklik handel die kind veral in ooreenstemming met die wens van die opvoeder, maar toenemend begin hy besluite neem en optree in terme van norme wat weerspieël word in die intrinsieke struktuur van

die lewensinhoud wat as leerinhoud in die kurrikulum opgeneem en tydens die onderrigleersituasie aan die kind voorgehou word. In die opvoedingsituasie raak die kind vertrouwd met die leerinhoud van die partikuliere kultuur waarin hy leef en as "uitdrukkingsvorme van wat blyke gee van wat behoort te wees", in die kurrikulum voorkom (Van Zyl, 1975:102).

Omdat 'n positiewe ingesteldheid teenoor die norme wat in die leerinhoud vergestalt word, nie 'n noodwendigheid is nie, moet die kind gehelp word om sy kultuurerfenis self te verwerk en dit op 'n kritiese en kreatiewe wyse sy eie te maak (vergelyk Van Zyl, 1975:102).

Vervolgens sal nagegaan word in watter mate die skool voldoen aan die skeppingsopdrag, naamlik om die kind toe te rus om op 'n kreatiewe wyse deur sy latere kultuurskeppinge oor die natuur te heers. Verder word daar ook in die lig van die reeds gemelde komplekse oorgangstydperk waarin ons verkeer, gekyk of die skool die kind voorberei op 'n lewe waarin hy besluite sal moet neem ten opsigte van vraagstukke waarvan op die oomblik nog nie kennis geneem is nie.

### **3. IN WATTER MATE IS ONS SKOOLPRAKTYK BEVORDERLIK VIR KREATIEWE LEER?**

Ten spyte van die feit dat die leerinhoud as antwoorde op lewensvraagstukke reeds die resultaat is van vorige kreatiewe handeling in die wetenskaplike leefwêreld van andere, sou dit die kind iets van sy menswees ontnem indien hy nie toegelaat word om ten opsigte van die inhoud in die onderrigleersituasie van die skool op 'n kreatiewe manier op te tree nie. Alhoewel die kind die lewe onder andere via die dissiplinêre inhoud ingelei word, sal dit stagnerend vir die verdere vordering van die wetenskap wees indien hy die antwoorde wat in die kurrikulum opgeneem is, as finale antwoorde moes aanvaar. Die kind moet steeds bewus bly daarvan dat wetenskaplike antwoorde altyd steeds voorlopige oplossings bied.

Die leerinhoud wat as voorlopige antwoorde op grond van hulle vormingswaarde in die kurrikulum opgeneem is, moet op so 'n wyse vir die kind tot probleem gemaak word dat hy dit as probleem-vir-hom ervaar en as onvoltooide wese handel om die gaping tussen wat is en



wat behoort te wees, te oorbrug. Daar moet met ander woorde 'n vraaghouding by die kind gewek word wat hom aanspoor om 'n antwoord te vind ten opsigte van die problematiesgemaakte leerinhoud. In sulke gevalle word die kind toegelaat om 'n reedsontdekte wetenskaplike paadjie in die betrokke dissipline op 'n kreatiewe wyse oor te loop en sodoende deel te hê aan die vormende waarde van die leerinhoud. Dit word in hierdie benadering aanvaar dat die vormende waarde van die leerinhoud eerder in die proses van eiemaking as in die eindproduk self geleë is. Daarom word hier dan ook sterk stelling ingeneem teen 'n praktyk waarin die leerinhoude as strak feitelikhede aan die leerlinge voorgehou word en hulle die geleentheid ontnem word om ten opsigte van 'n problematiesgemaakte inhoud kreatief te handel. Die leerlinge moet in so 'n situasie dikwels deur ekstrinsieke motiveeringsmiddele tot leer beweeg word omdat hulle nie ten opsigte van die leerinhoud van 'n eie onvoltooidheid, of selfs 'n onvoltooidheid in die leerinhoud, bewus word nie. Indien dit verder praktyk sou word dat leerlinge hoofsaaklik deur middele soos straf en beloning gemotiveer moet word ten opsigte van vroeë wat hulle nooit gestel het nie, kan inderdaad gepraat word van 'n onderrigleerpraktyk wat verontmenslik is omdat dit die kreatiewe moment van menswees ontken en dikwels tot betekenislose memorisering aanleiding gee. Dit is hier belangrik om te noem dat die kind selfs in 'n situasie wat ten opsigte van die leerinhoud tot 'n geslote situasie gemaak is, steeds ten opsigte van 'n geheel van gegewens moet handel. Die probleem is egter dat die kind nou kreatief mag handel ten opsigte van fasette van die onderrigleersituasie wat niks of weinig met die didaktiese aspekte te doen het nie. En indien daar kreatief gehandel word ten opsigte van nie-didaktiese aangeleenthede, kan dit heelwaarskynlik 'n belemmerende uitwerking op die goeie orde in die klaskamer hê.

In 1976 is 'n vyftigtal lesse wat by Afrikaanse sekondêre skole aan die Witwatersrand aangebied is, op videoband opgeneem en aan die hand van verskeie interaksieskale wat aan die RAU ontwerp is, ontleed. Die lesse is aangebied deur onderwysers wat op 'n ewekansige basis uit 'n totale aantal van 1256 getrek is en het deel gevorm van die navoringsprojek: Onderwyseropleiding onder leiding van prof. J.P. de Lange.

By 'n ontleiding van die lesse het Maarschalk (1977) met behulp van 'n waarnemingsinstrument wat hy ontwerp het om onder andere vas te stel

in watter mate die onderwysers leerlinge toelaat om op 'n ontdekkende wyse te leer, bevind dat meer as 70% van alle inhoudgerigte onderrig- en leerhandelinge met 'n aantoonende of ostensiewe benadering saamhang. Alhoewel hy nie uitspraak lewer ten opsigte van die wenslikheid van 'n strategie vir ontdekkende leer teenoor 'n strategie vir aantoonende leer nie, wil ek graag na aanleiding van 'n ondersoek wat ten aansien van dieselfde praktyk uitgevoer is, sê dat Maarschalk se bevindinge strook met my eie, wat daarop neerkom dat die leerinhoud in minder as 25% van die betrokke onderrigleerpraktyk deur die onderwyser as probleem gehanteer en deur die kind as probleem ervaar is. In terme van wat reeds ten opsigte van kreatiwiteit gesê is, hou hierdie benadering in dat die onderrigleerpraktyk wat onder die loep geneem is, 'n praktyk is wat in 'n groot mate geslote is omdat die leerinhoude as feitlikhede aan die kind voorgedou word; hy nie ten opsigte daarvan op 'n kreatiewe of probleemoplossende wyse hoef te reageer nie en derhalwe dikwels vanweë 'n gebrek aan 'n gevoel dat iets onvolledig of onvoltooid is, antwoorde verkry op vrae wat nooit deur hom gestel is nie. Die ondersoek wat Nel in 1981 met betrekking tot didaktiese tyd onderneem het, bevestig die vermoede dat die betrokke praktyk sedert 1976 nie veel verander het nie. En behalwe dat die praktyk aan Engelse sekondêre skole moontlik mag verskil, is daar nie veel rede om te vermoed dat 'n positiewer beeld uit die res van die sekondêre skole vir Blankes verkry sal word nie.

Wat die moontlikhede vir kreatiewe leerlingdeelname verder belemmer, is die feit dat die oorwegend aantoonende praktyk tot gevolg het dat daar meesal slegs van die kinders verwag word om die antwoorde en oplossings wat hulle ontvang het, op 'n reproduktiewe wyse weer te gee tydens kontinue sowel as by afsluitende evaluering. Die vordering van leerlinge word met ander woorde gemeet aan die mate waarin hulle kan reproduseer. Hierdie toestand word verder verswaar en tegelykertyd ook versterk deur 'n eksamenstelsel wat grootliks op reproduksie afgestem is. Dit bring mee dat voortrefflike matrikulasieprestasies in die meeste gevalle nie 'n aanduiding is van die mate waarin leerlinge werklik daarin geslaag het om die leerinhoude op 'n kreatiewe wyse hulle eie te maak nie. Almal is tog daarvan bewus hoe vinnig losstaande feite wat op 'n papêgaaiagtige wyse gememoriseer is, weer vergeet kan word. So 'n memoriseerpraktyk is die gevolg van 'n onderrigleeropset waarin die leerder die inhoud nie as probleem-vir-hom ervaar nie en deur ekstrin-

sieke middele soos straf en beloning tot leer beweeg moet word.

Slegs indien die leerder werklik op 'n outentieke wyse by die inhoud betrokke raak en kreatiewe leerbesluite ten opsigte daarvan kan neem, kan aanvaar word dat die intrinsieke struktuur van die leerinhoud 'n vormende uitwerking op die persoonlike lewensgeskiedenis van die kind gehad het.

#### **4. DIE BEVORDERING VAN KREATIEWE LEER DEUR MIDDEL VAN 'N INHOUDGERIGTE PERSPEKTIEF OP ONDERRIG**

Die vraag wat nou uit die voorgaande na vore kom, is naamlik hoe die onderwyser as opvoeder deur sy onderrighandelinge kreatiewe leerlinghandelinge tot gevolg kan hê. Die kuns van onderwysgee is geleë in die motivering van die leerder en die skep van 'n geleentheid waarin die kind op 'n kreatiewe wyse aan die onderrigleergebeure deel kan hê.

Nou is dit jammer dat die Onderwyskunde ten spyte van die opwindende moontlikhede wat dit ten opsigte van die ontwikkeling en verfyning van vaardighede en tegnieke in die onderrigleersituasie inhou, nie voldoende rekening hou nie met enersyds die bipolariteit van onderrig en leer en andersyds die aard en struktuur van die leerinhoud ten opsigte waarvan onderrig en leer geskied. Hierdie tendens kan tot gevolg hê dat ook die Onderwyskunde, ten spyte van die fenomenale vordering wat dit gemaak het, terugval in die starre, uitgediende en steriele metodisme van vroeër. Maree wys daarop dat "indien onderwysersvaardighede nie meer begryp word as die handelinge van die ontsluiting van werklikheid vir 'n kind in begrypingsnood nie, ontaard die onderwys in 'n sinlose, selfs gevaarlike 'gedoen' met kinders" (1981:73).

Om die kind in staat te stel om op 'n kreatiewe wyse in terme van sy wesensaard as beelddraer van God aan die onderrigleergebeure deel te neem, moet die inhoud tot probleem-vir-hom gemaak word. Dit kan egter slegs gedoen word indien die onderwyser presies weet wat die onderliggende probleemvraag is - wat, met ander woorde, oorspronklik tot die oplos van die probleem aanleiding gegee het.

Die noodsaaklikheid van inhoudsanalise as onderrigvaardigheid word hiermee dan ook sterk beklemtoon as die enigste vaardigheid wat die onderwyser werklik in beheer van die totale onderrigleersituasie kan plaas en wel op so 'n wyse in beheer kan plaas dat dit vir hom moontlik is om die leerlinge in die onderrigleersituasie min of meer dieselfde paadjie op 'n kreatiewe wyse deur die dissipline te laat loop. Indien die inhoud as feitlikheid aan die kinders voorgehou word, moet aanvaar word dat daar dertig verskillende konsepsies van die leerinhoud kan wees, omdat almal verskillende verwysingsraamwerke het. Dit veroorsaak dat geen twee kinders by die eiemaking van die inhoud dieselfde weg sal volg nie en dat die vormingswaarde van die inhoud vir elke kind anders kan wêes. Verder kan 'n groot aantal kinders in elk geval tot blote memorisering oorgaan, omdat hulle die inhoud nie as 'n relevante probleem ervaar nie en deur ekstrasieke middele tot leer beweeg moet word. Die onderwyser staan in so 'n praktyk magteloos en het min of geen beheer oor die wyse waarop die leerlinge die leerinhoud gaan ervaar nie. Hy kan veral by frontale onderrig immers nie in terme van dertig of meer verskillende verwysingsraamwerke onderrig gee nie. Die enigste faktor waaroor hy werklik beheer het, is, soos reeds genoem, die leerinhoud wat hy as vakman ken en kan analiseer. Daar word dus hier voorbrand gemaak vir 'n praktyk waarin die onderwyser nie vanuit die verwysingsraamwerk van die kind dink nie, maar vanuit die struktuur van die inhoud ... uit die aard van die saak word hiermee bedoel dat daar vanuit die inhoud op die kind af beplan moet word (vergelyk Kley, 1964:81).

In plaas van die leerinhoud as feitlikhede aan die leerlinge voor te hou, die meeste leerlinge daardeur onbetrokke te laat en die ander almal verskillende gapings in hulle verwysingsraamwerke te laat ervaar en verskillende paadjies deur die leerinhoud te laat loop, kan die onderwyser 'n gaping ten opsigte van die leerinhoud skep en dit as 'n onvoltooide of onvolledige oplossing aan die kinders voorhou. As gevolg hiervan reageer al die leerders ten opsigte van dieselfde gaping en kan die weg wat op 'n kreatiewe wyse deurloop word, gemonitor word. Op hierdie manier kan verseker word dat die intrinsieke struktuur van die leerinhoud vir al die leerlinge min of meer dieselfde en daarom ook die bedoelde vormingswaarde het.

Om verder gebruik te maak van die dinamiese elemente wat die mens

in die oorspronklike leefwêreld tot optrede beweeg het om 'n gegewe probleem op te los, moet die onderwyser volgens Franke eers 'n deeglike studie maak van die opgeloste probleem soos dit in die kurrikulum voorkom. Daarop moet hy hom in sy analise van die leerinhoud afvra wat die oorspronklike probleemvraag was en hoe dit uiteindelik tot 'n oplossing gelei het. So 'n probleemvraag word gewoonlik met 'n 'waarom'-tipe vraag ingelei. Maar voordat 'n betrokke probleemvraag na vore kom, gebeur dit dikwels dat ondergeskikte vrae ontstaan na aanleiding van 'n probleem wat in die werklikheid na vore kom. Die onderwyser moet hom dus ook in sy voorbereiding afvra watter ondergeskikte vrae uit die probleemsituasie na vore kan kom voordat hy die werklikheid as probleem aan die leerlinge voorhou (vergelyk Meerkotter, 1981:78-80).

Dit is van wesenlike belang dat die onderwyser opgelei word om die leerinhoud op so 'n wyse aan die kind voor te hou dat die probleemvraag so gou moontlik na vore kom. Hierdie tipe vaardigheid het egter nog nie in die Onderwyskunde as opvoedkundige deeldisipline voldoende beslag gekry nie. Laat my toe, Meneer die Rektor, om aan u ook die leerlingaktiwiteite voor te hou wat uit so 'n benadering kan spruit. Let daarop dat die leerlingaktiwiteit in die tabel hieronder met die laaste beplanningstap van die onderwyser begin en dat die kreatiewe aandeel van die leerlinge veral lê in dit wat tussen stappe drie en vier aan die leerlingkant gebeur.

Bepanningstappe van onderwyser	Leerverloop by leerling
1. Eksakte formulering van opgeloste probleem = Stap IV by leerder.	I Kennismaking met problematiese 'werklikheid' = Stap 4 by onderwyser.
2. Formulering van probleemvraag = Stap III by leerder.	II Ontstaan van 'n algemene vraaghouding = Stap 3 by onderwyser.
3. Uittig van algemene vrae om probleem = Stap II by leerder	III Presiese formulering van die probleemvraag = Stap 2 by onderwyser
4. Voorhou van problematiese werklikheid = Stap I by leerder.	IV Werk na oplossing van probleem soos in Stap 1 by onderwyser.

Om die werklikheid op so 'n wyse aan die leerder voor te hou dat dit hom tot sinvolle leer sal beweeg, word die leerinhoud in hierdie geval as 'n 'onvolledigheid' aangebied. Die gebruik van die 'Lücke' - of onvolledigheidsbeginsel het tot gevolg gehad dat die leerder bewus word van 'n leemte wat hy as 'n leemte in die werklikheid ervaar maar wat eintlik 'n leemte in homself is - die werklikheid is immers soos dit is (vergelyk Maarschalk, 1977:13). Die diskrepansie wat bestaan tussen wat hy reeds weet en die vermoedelike samehang wat hy voel dat dit moet bestaan, roep hom op om hierdie samehange te vind - om die spreekwoordelike kring op 'n kreatiewe wyse te voltooi (vergelyk Maarschalk, 1977:13; Kley, 1964:68-82; Hunt, 1971:2-9).

Dit spreek vanself dat die kreatiewe onderwyser ook op 'n kreatiewe wyse te werk sal gaan in sy pogings om leergeleenthede te skep waar tydens die leerlinge van hulle skeppende vermoëns gebruik kan maak.

#### **4.1 Vrye kreatiewe deelname in die onderrigleersituasie**

Benewens die opwindende moontlikhede van gekontroleerde kreatiewe leerlingdeelname wat hierbo bespreek is, bestaan daar ook nog die uiters belangrike terrein van vrye kreatiewe deelname. Met vrye kreatiewe deelname word steeds verwys na 'n deelname waar die opvoedingseise rakende behoorlikheid streng meespreek, maar waar daar nie van die leerder verwag word om 'n weg wat reeds deur andere gevolg is, weer oor te loop nie. Hier word sterk klem gelê op die uniekheid van ook die antwoord waartoe die kind kom. So word die buitengewoon kreatiewe persoon daaraan gewoond gemaak om met selfvertroue teen die konvensionele en tradisionele in van ander te verskil. Met die begrip selfvertroue word egter meer na 'n vorm van 'waagmoed' as na 'n strakke 'onkritiese regdenkendheid' verwys.

In 'n praktyk waarin ook krediet gegee word vir unieke maar verantwoordbare oplossings van vraagstukke, word die werklik kreatiewe mens toegerus om later 'n kulturele bydrae te lewer wat verrykend vir die hele gemeenskap en as sodanig in ooreenstemming met die skeppingsopdrag kan wees.

## **5. IMPLIKASIES VIR ONDERWYSERSOPLEIDING**

### **5.1 Atmosfeer van openheid**

Studentonderwysers moet gevoelig gemaak word daarvoor dat kreatiewe denke gedy in 'n klimaat waarin die onvolledigheid van menslike antwoorde aanvaar word en waar krediet gegee word vir gemotiveerde eie en unieke sienswyses. Dosente kan 'n groot bydrae lewer deur die leerinhoude wat hulle aan die studente voorhou, saam met die betrokke studente te bevraagteken en te wys op die gevare wat 'n praktyk inhoud waarin tradisies nie alleen geyk en geheilig word nie maar deur 'selftevrede regdenkendes' tot beginsels verhef word. Niemand beskik oor die volle waarheid nie, en dit is van wesenlike belang om op 'n kontinue wyse reformatories-krities na selfs 'n mens se eie lewensbeskouing te kyk.

### **5.2 Groter klem op inhoudsanalise**

Daar is gewys op die moontlikhede wat die vaardigheid van inhoudsanalise vir kreatiewe leer op skool inhoud. Dit is van groot belang dat die onderwyskundige deeglik kennis neem van nie alleen die voordele van 'n opleidingspraktyk waarin sterker klem gelê word op inhoudsanalise nie, maar terselfdertyd ook waak teen die moontlikheid om eensydig onderwysergesentreerd te raak en sodoende in die strakke metodisme van vroeër te verval. Leerlinge word immers aan die hand van die leerinhoude waarvan die intrinsieke struktuur bepalend kan wees vir die aard van die onderrighandelinge, opgevoed.

### **5.3 Die eenheid tussen onderwyser en inhoud**

Die onderwyser word beskou as 'n totaliteitswese wat nie slegs vir die hantering van leerinhoude verantwoordelik is nie maar inderdaad ook een is met die leerinhoude wat hy sy eie gemaak het. Almal is bewus daarvan in hoe 'n groot mate die onderwyser vir die kind sinoniem raak met die inhoud wat hy hanteer. In 'n praktyk waar die onderwyser die leerinhoud saam met die kind bevraagteken, ervaar die kind dit ook as 'n wyse waarop die onderwyser krities na homself kyk. Dit skep weer eens 'n atmosfeer van openheid en verleen aan die leerder die nodige onderbou vir 'n gesonde mate van 'waagmoed' om kreatief te handel.

#### **5.4 Inhoudsanalise as 'n vorm van introspeksie**

In terme van wat hierbo gesê is oor die verskynsel dat die onderwyser en die leerinhoud een is en as sodanig deur die leerder ervaar word, beteken 'n inhoudsanalise ook 'n vorm van introspeksie. Die student-onderwyser moet daaraan gewoon gemaak word om hom af te vra wat die inhoud vir hom beteken. Wanneer hy dan ervaar dat die inhoud minder vir hom beteken het as wat dit potensieel kon, moet weë beraam word om die leerling wel ten volle uit die moontlike vormingswaarde van die leerinhoud te laat put.

#### **6. SAMEVATTEND**

Meneer die Rektor, ek het probeer aantoon dat dit in ooreenstemming is met die skeppingsopdrag aan die mens om vir die kind geleentheid te skep om in die skoolse onderrigleersituasie kreatief te handel en dat 'n kategorie van menswees sowel as die eise van ons tyd misken word indien nie vir kreatiewe leer voorsiening gemaak sou word nie. Verder het ek probeer verduidelik dat die genormeerdheid van die onderrigleersituasie in 'n groot mate in die struktuur van die leerinhoud lê en dat hierdie inhoude op grond van hulle vormingswaarde vir die kind geselekteer is. Ten slotte het ek gewys op die leemte wat tans ten opsigte van inhoudsanalise in die Onderwyskunde bestaan en dat kreatiwiteit deur middel van die wyse waarop die inhoud gehanteer word, bevorder of gedemp kan word. 'n Inhoudgerigte perspektief is na my mening een van die belangrikste faktore wat 'n saai, onopwindende praktyk tot eer van God in 'n dinamiese praktyk kan verander waarin gekontroleerde en genormeerde vrye kreatiwiteit sentraal staan.

Meneer, die Rektor, die voorgaande behels my siening van die opvoeding en skoolse onderrigleersituasie. Ek is terdeë bewus daarvan dat dit wat hier gestel is, hoogstens slegs die een helfte van die kring kan verteenwoordig, en daarom onderneem ek om in die uitbouing van die praktyk hier in die Vaaldriehoek steeds op 'n reformatories-kritiese wyse na my eie opvattinge oor die opleiding van onderwysers vir 'n partikuliere praktyk te kyk. Mag ek egter die hoop uitspreek dat ten minste sommige van die gedagtes wat ek hier gestel het, momente bevat wat van my kollegas se siening oor die betrokke aangeleentheid verskil, en mag dit tot stimulerende gesprekke en voorlopige verdere sinteses lei wat



moontlik praktykverbetering tot gevolg kan hê.

Meneer die Rektor, ek dank u vir die vertroue wat u en die Raad in my gestel het toe u my hierdie leerstoel aangebied het. Dit is vir my 'n besondere eer om aan die Potchefstroomse Universiteit vir CHO en onder u inspirerende leiding te kan werk.

Meneer die Vise-Rektor, ek het my nog nooit in so 'n dinamiese opset bevind as juis in die Vaaldriehoek nie. Die skakeling tussen die gemeenskap en die Universiteit is uiters opwindend, en die bydrae wat die Opvoedkunde oor die algemeen en die Onderwyskunde in die besonder kan lewer om hierdie gemeenskap te dien, is veel meer as net uitdagend van aard. Laat my toe om hier dan ook my dank en waardering uit te spreek teenoor die burgemeesters van die verskillende omliggende dorpe wat as eerste burgers vanaand nie alleen die Vaaldriehoekse gemeenskap verteenwoordig nie maar met hulle teenwoordigheid ook hulle volgehoue belangstelling in die Universiteit toon. Meneer die Vise-Rektor, ek het bewondering vir u stimulerende akademiese ingesteldheid en dank u vir u vriendskap en rigtinggewende gesprekke.

Meneer die Dekaan, ek het hoë waardering vir die wyse waarop u die Fakulteit Opvoedkunde bestuur en vir die mate waarin u daarin slaag om

- \* akademiese vryheid te waarborg;
- \* verskillende uitgangspunte krities te evalueer en te waardeer vir wat dit is en
- \* die Fakulteit ten slotte so op opvoeding en onderwys te rig dat dit werklik effektiewe praktykverbetering tot gevolg en steeds kan hê.

Baie dankie vir die vriendelike en daadwerklike ondersteuning wat die Vaaldriehoekskampus met betrekking tot onderwysersopleiding van u ontvang.

Dames en here kollegas, ek dank u vir die talle stimulerende gesprekke oor die akademie, die politiek, godsdiens, kuns en so meer. Ek waardeer u teenwoordigheid en volgehoue vriendskap en belangstelling. Laat my toe om hier my dank uit te spreek teenoor veral drie persone wat 'n aandeel gehad het aan my akademiese vorming en rigting gegee het aan my loopbaan:

proff. R.A. Krüger, F.A.J. Marais en L.P. Calitz.

Dames en here onderwysers en onderwyshoofde, baie dankie vir u teenwoordigheid en wees verseker van my volgehoue pogings om teorie en praktyk so sinvol moontlik te integreer.

Dames en here studente, dit is vir my 'n voorreg om met u in gesprek te kon tree oor die opvoeding van ons kinders en die opleiding van onderwysers en dosente.

Aan my ouers: Baie dankie vir alles wat Pa en Ma vir my gedoen het. Dankie, Pa, vir die opwindende en dikwels onkonvensionele standpunte wat u in uiters prikkelende gesprekke ingeneem het, en, Ma, dankie vir die balans waarvoor u altyd gesorg het en steeds sorg wanneer ons komplekse aangeleenthede oorvereenvoudig.

Aan Suzette, die moeder van my drie kindertjies, baie dankie vir al jou liefde en bystand.

Aan die Gewer van alle goeie gawes kom toe die lof en die eer en die aanbidding.

Dames en here, ek dank u vir u aandag.

## 7. BIBLIOGRAFIE

- CALITZ, L.P. 1978. Vraagstelling: 'n Ondersoek in onderwysopleiding. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit (D.Ed.-proefskrif).
- GARBERS, J.G. 1965. Die streeflewe van die mens (*In Nel, B.F. et al; reds.*: Grondslae van die psigologie, Stellenbosch : UUB).
- HUNT, J.M. 1971. Experience and the development of motivation : Some reinterpretations (*In Gordon, I.J., ed. Readings in research in developmental psychology. Illinois : Scott, Foresman and Co., p. 2-9).*
- KLEY, E. 1964. Das didaktische Prinzip der Lücke zur Aktualisierung des kindlichen Interesses (*In H. und Blumenthal, A. Hrsg.:* Auswahl : Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule. Hannover : Herman Schroedel, S. 68-82).
- MAARSCHALK, J. 1977. Die heurostentiek as 'n didaktiese model. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit (D.Ed.-proefskrif).
- MAARSCHALK, J. 1981. Strategieë vir kreatiwiteitsbevordering in onderwysopleiding (*In Krüger, R.A. et al., reds. Onderwyskunde en onderwysopleiding. Durban : Butterworth, p. 80-86).*
- MEERKOTTER, D.A. 1977. Leerervaring in kurrikulumontwerp. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit (M.Ed.-verhandeling).
- MEERKOTTER, D.A. 1980. Inhoudgerigte leermotivering en leerbereidheid. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit (D.Ed.-proefskrif).
- MEERKOTTER, D.A. 1981. Inhoudgerigte leermotivering in die sekondêre didakties-pedagogiese praktyk (*In Krüger, R.A. et al., reds. Onderwyskunde en onderwyseropleiding. Durban : Butterworths, p.76-80).*
- SCHIEFELE, H. 1974. Lernmotivation und Motivlernen. München : Franz Ehrenwirth.
- TOFFLER, A. 1981. The third wave. London : Pan Books.
- VAN ZYL, P. 1975. Opvoedkunde. Deel II. Johannesburg : De Jong.
- VAN ZYL, P. 1977. Opvoedkunde. Deel III. Johannesburg : De Jong.
- VERNON, P.E. ed., 1976. Creativity: Selected readings. Harmondsworth : Penguin Books.