

## HOOFSTUK 4

### ENKELE RIGLYNE EN HOOFDLYNE VAN KUNSONDERWYS EN -OPVOEDING.

#### 4.1. Inleiding

Met die breë trekke van die historiese ontwikkeling vanaf die tekenstadium tot die huidige bydraes oor die opvatting van kunsonderwys, word in hierdie hoofstuk aandag gegee aan die struktuur en inhoud van kunsonderwys en -opvoeding. Daar word dus getrag om enkele riglyne vir 'n prinsipiële fundering van hierdie vraagstuk in die teorie en praktyk te gee. Ten einde dit te kan doen, moet ons vooraf aandag skenk aan die ruimer sosio-logiese betekenis van die begrippe onderwys en opvoeding.

#### 4.2. Die onderskeiding tussen onderwys en opvoeding in die samelewing in die algemeen

In die algemeen kan ons onderwys en opvoeding beskou as die leiding wat deur mense aan mense gegee word en wel in die sin en betekenis dat dit altyd volwasse mense is wat leiding gee aan onvolwassenes of kinders en lg. wat die leiding aanvaar. Die mens gee leiding en aanvaar leiding solank as wat hy leef, want 'n menslike gemeenskap waarin nie opgevoed word, bestaan nie<sup>1)</sup> - soos Hayes dit stel: "All contacts are parts of a process of education"<sup>2)</sup> .... education touches life at every point .... (therefore) society is full of educators"<sup>3)</sup>. Oor die ander beskouing nl. dat volwassenes ook leiding aan volwassenes gee - wat 'n waarheid is - bespreek ons nie hier nie. Van Houte stel dit so: "nooit word een mens opgevoed nie, ook die wat leiding gee ondergaan hierdie invloed"<sup>4)</sup>.

- 
1. Kuypers, A., Wielenga, G en Wyngaarden, H.R. Feestbundel uitgegeven ter gelegenheid van het vijfentwintigjarig jubileum als hoogleraar van doctor Jan Waterink. Amsterdam. 1951, p. 105 - 106.
  2. Hayes, E.C. Introduction of the study of sociology, p. 652.
  3. Ottaway, Education and society, p. 5.
  4. Van Houte, I.C. Over den opvoeding, p. 19.

In die verhouding van onderwys en opvoeding moet voorop staan dat onderwys altyd 'n deel van die opvoeding is, sodat hierdie twee begrippe nie van mekaar geskei kan word nie<sup>1)</sup>. Onderwys is dus altyd 'n soort opvoed, 'n sekere leiding gee wat vanself altyd gepaard gaan met die bybring van 'n sekere soort en mate van kennis<sup>2)</sup>. 'In alle gemeenskappe van alle tye het dit noodsaaklik gebly om die mens, en in die besonder die kind en jongmens, 'n sekere mate en soort van kennis te gee<sup>3)</sup>.

In hierdie ruimere sosiologiese betekenis en inhoud van alle onderwys as deel van die opvoedingsproses word die kennis van die skoonheidsstruktuur van die geskapene of skepping bygebring. Die aard van die onderwys en opvoeding is dus bewustelik en onopsetlik, sodat ons kan praat van die universaliteit van die pedagogiese of opvoedingswerkzaamheid<sup>4)</sup> in die groepe waarby ook die skool ingesluit is. Die skoolonderwys is 'n opsetlike beïnvloeding deur die volwassene-onderwyser van die kind in wisselwerking en samewerking met die kind-in-die-groep. Die aard van die onderwys in die skool dra 'n analitiese en estetiese karakter<sup>5)</sup>.

Ons het aan die een kant te doen met vorming deur volwassenes en aan die ander kant met wording deur onvolwassenes. Dit is 'n uiterlike en 'n innerlike werkzaamheid. Die opvoeding kan dus gesien word as die proses van leiding en vorming verskaf deur die opvoeder (of volwassene) waardeur die wording, groei en ontwikkeling van die opvoedeling (onvolwassene) moontlik word, sodat die opvoedeling van kind tot grootmens volwaardig kan groei en ontwikkel<sup>6)</sup>.

- 
1. Du Preez, D.C.S. Doeltreffender opleiding van onderwysers. Onderwysblad, 654 (LV III) 1954, p. 25.
  2. Ibid.
  3. Ibid.
  4. Van der Walt, J.P. 'n Histories-prinsipiële beskouing oor die opkoms, die veld van ondersoek en die betekenis van die opvoedkundige sosiologie. Ongepubliseerd D. Phil-proefskrif, hst. 2; en vgl. Cuber, J.F. Sociology: A synopsis of principles.
  5. Popma, K.J. Opvoeding, onderwijs, schoolverband. Philosophia Reformata, 12de jaargang, 3de kwartaal 1947, p. 130.
  6. Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene teoretiese opvoedkunde, p. 76.

Ons onderskei verder tussen formele en informele opvoeding. Formele opvoeding is opsetlik en doelgerig; alle skoolopvoeding is formeel. Informele opvoeding is onopsetlik en terloops; ons kan bv. die huislike opvoeding as informeel beskou. So kan ons ook verder onderskei tussen individuele en sosiale opvoeding en ook tussen die verskillende vorme van opvoeding vir kinders, jeugdiges en volwassenes<sup>1)</sup>. Wat hier van belang is, is die feit dat ons deurgaans die organiese opvatting, nl. van die individuele en die sosiale opvoeding aanvaar en handhaaf.

Tussen die terme opvoeding en onderwys wat in die opvoedkunde gebruik word, maak ons ook onderskeid. „Die onderwys sowel as die opvoeding wend hom tot die hele mens: liggaam, intellek en karakter. Waar opvoeding die klem op karakter laat val, wend die onderwys hom veral tot die intellek, maar in albei gevalle word die kind in sy totaliteit betrek. Daarom kan die opvoeding en die onderwys nie geskei word nie en word daar gepraat van opvoedende onderwys“<sup>2)</sup>.

As uitgangspunt oor die vraag wat opvoeding is, stel Keyter dit soos volg: „Opvoeding is die beïnvloeding, bewus of onbewus, van die lewe van die jeug deur die ouer, die volwasse geslag, met die doel om hulle bekwaam te maak om hul plek in hul aardse tuiste en tussen hul medemensse in te neem en vol te staan. Ons gee aan hulle kennis, kweek gewoontes en gesindhede by hulle aan, wys hulle op ons eie en ander se voorbeeld en probeer so-doende die ontluikende lewenskragte 'n bepaalde vorm en rigting te gee, en by hulle 'n bepaalde lewenshouding te ontwikkel“<sup>3)</sup>.

Coetzee<sup>4)</sup> beskou onderwys as die verstandelike vorming van die kind, die aanbring van kennis terwyl opvoeding vir hom die algemene bepaling is van die hele proses van vorming en wording, intellektueel, emosioneel en

- 
1. Coetzee, op. cit., p. 70.
  2. Kruger, J.H. en Krause, F.J.L. Kind en skool, p. 18.
  3. Keyter, J. de W. Opvoeding en onderwys, p. 4.
  4. Coetzee, op. cit., p. 71.

volisioneel, en dit sluit in sedelik-godsdienstige vorming. Hy beskous „onderrig” as meer spesifiek, as suiwer formeel en waarby altyd ’n vaste uitgangspunt, doelpunt en metode veronderstel word, wat ook vir die kunsopvoeding geld.

#### 4.3. Vorme en grondslae van die kunsopvoeding

Een van die vorme van die algemene opvoeding is die estetiese opvoeding wat nie los van die algemene opvoeding staan nie. Hoewel die estetiese element in die opvoeding sterk onder die invloed van allerlei kulturele en prinsipiële strominge staan, moet die Calvinistiese opvoeder ook ’n eie siening omtrent die skone in die lewe hê en hy moet daarvan goed rekenskap kan gee. Die doel van die estetiese opvoeding en kunsgenieting moet wees die verheerliking van Hom wat die Boumeester en Oprigter van alles is. „Die estetiese opvoeding is ’n essensiële deel van die vorming van die mens van God vir sy volkome toerusting vir alle goeie werk .... Waarheid, goedheid en skoonheid vind hul eenheid alleen in die waaragtige religie: God is die skepper ook van alle skoonheid”<sup>1)</sup>.

Ons leef in ’n sondige chaotiese wêreld, maar nogtans is dit deur God in Sy genade aan ons gegee om te aanskou, te voel en om die skoonheid in die wêreld van Sy skepping te kan vertolk. Die skoonheid staan nooit los van die waarheid en die goedheid nie, omdat ook die kuns in die laaste instansie afstam van God as die opperste kunstenaar<sup>2)</sup>.

Die mens is gedurig besig om te skep. Hy skep verhoudinge teenoor sy naaste en God; hy skep ook ideale wat ’n riggsnoer sal vorm waarvolgens hy op ’n doel afstuur. Om te kan skep is ’n genadegawe van God want .... „arbeiden is scheppen, en scheppen is goddelijk”<sup>3)</sup>!

---

1. Coetzee, op. cit., p. 127.

2. Ibid., p. 131 - 132.

3. Bavinck, H. De nieuwe opvoeding, p. 15

Skepping het 'n hoë doel, naamlik omvorming tot diensbaarheid - nie noodwendig as gemaksvoorwerp of gebruiksvoorwerp nie, maar as een wat die mens in sy gebruik daarvan kan herinner aan 'n hoër waardewerklikheid. Die mens is nie 'n soewereine skepper nie, maar besit alleen verleende kreatiewe potensies. Daarom skep hy nie terwille van die skepping self nie, of terwille van die kuns om die kuns nie, maar as medewerker in die bereiking van die universele, ware en skone<sup>1)</sup>.

In die opvoeding moet die hoofdoel wees om die beginsel by die kind tuis te bring dat agter alles die groot, universele Skepper is wat deur middel van sy wet regeer<sup>2)</sup>. Waterink stel dit soos volg: „En ten principiële staat het zo, dat deze aesthetische opvoeding niet meer een bijzaak is. God is niet alleen de God van Waarheid en de God van het Goede, maar Hij is ook de God van de Schoonheid”<sup>3)</sup>.

Uit voorgaande is opvoeding omskrywe as die hulp wat 'n volwassene aan 'n nie-volwassene verleen om hom te help om ook volwasse te word. Dit is ook duidelik dat opvoeding 'n geestelike grondslag moet hê. Wat egter vir die primitiewe volk as volwassenheid aanvaar word, mag vir die beskaafde, ontwikkelde volk nie as sodanig aanvaar word nie. Die begrip volwassenheid is dus nie vaspenbaar nie en wissel dus in waarde na gelang die eise van die bepaalde samelewing waarin dit van toepassing gemaak moet word, ander eise stel.

'n Volgende belangrike grondslag van die opvoedkunde is die sosiologiese. Sosiologies is opvoeding 'n proses wat begin by die suigeling en eindig by die afsterwe, 'n proses wat strek vanaf die wieg tot by die graf<sup>4)</sup>. Sosiologies gesien is die opvoeding volgens Coetzee<sup>5)</sup> die proses van

1. Van Jaarsveld, op. cit., p. 31 - 32.
2. Ibid.,
3. Waterink, J. Theorie der opvoeding, p. 520.
4. Van Dijk, R. Mens en medemens, p. 67.
5. Coetzee, op. cit., p. 74.

sosiale aanpassing van die individu aan die gemeenskap, veral deur die verskaffing van menslike kontrakte. Vervolgens stel hy dit dat sosiale aanpassing 'n lewenslange proses is wat nooit afsluit nie en dat die mens sosiaal ook nooit volgroeid en volwasse is nie. „Sosiale aanpassing openbaar hom veral uit en in die liefde van mens teenoor mens, en die hoogste doel van die liefde is die soeke na die geluk van die medemens”<sup>1)</sup>.

Die mens is vanaf sy geboorte afhanklik van ander mense en vanaf sy geboorte is die suigeling 'n lid van 'n groep: hy is eers lid van die gesinsgroep wat bestaan uit vader en moeder en gewoonlik nog ander kinders, en later word hy lid van 'n groter gemeenskapsgroep en hy leer van die begin af om met ander mense om te gaan. Coetzee<sup>2)</sup> stel dit dat selfs die suigeling sy medemens beïnvloed en dat hy self die invloed van ander mense ervaar en dat die hele lewe van die mens 'n onophoudelike wisselwerking tussen enkeling en gemeenskap is.

Die kind moet opgevoed word vir die saamleef met medemense. Ottaway stel dit baie duidelik deur te sê: „The educator, in accordance with the aims he accepts, attempts to develop the personality of the child and to prepare him for membership of his society”<sup>3)</sup>.

Oor die sosiale aspek van opvoeding sê Keyter: „Alleen as sosiale wese, d.w.s. as bewuste en verantwoordelike lid van sy nasionale gemeenskap kan die individu tot volwaardige persoonlikheid ontwikkel. As geïsoleerde, onafhanklike entiteit in die samelewing word hy 'n positiewe gevaar”<sup>4)</sup>.

Die kind moet opgevoed word om met sy medemens te kan saamleef, hulle te leer en deur hulle geleer te word. Hy moet kan hulp verleen en ook hulp ontvang; dit beteken dus die aktiewe deelname van die enkeling aan die gemeenskapslewe. Die opvoeding beoog, soos John Dewey sê, om die kind

1. Coetzee, op. cit., p. 74.

2. Ibid.

3. Ottaway, op. cit., p. 4.

4. Keyter, op. cit., p. 230.

o.m. sosiaal bruikbaar te maak, d.w.s. die kind te vorm as goeie werker en as goeie burger. Sosiale opvoeding kan ook gesien word as 'n proses van verantwoordelike aanpassing van die mens aan sy sosiale omgewing, aan die gemeenskap van mense deur aktief deel te neem aan die sosiale lewe en ervaring.

Volgens Keyter<sup>1)</sup> is opvoeding geen maaksel van die mens nie. Dit is 'n lewensverskynsel, 'n skeppingswerklikheid, 'n kenmerk van die wordingsproses van die mens wat deur die mens bevorder of teengewerk word, maar nooit vervang kan word nie. Coetzee<sup>2)</sup> beskou dit verder as 'n lewendige wisselwerking tussen opvoeder en kind waar die kind in situasies gebring word waar hy genooi word om met selfverwerfde middele te soek na die betekenis van wat hom omring, en hy verwerf geleidelik selfstandigheid deur met eie moontlikhede aan die situasie deel te neem.

Die mens is na sy aard 'n sosiale wese en hy is afgestem op sy medemens,<sup>3)</sup> en met die feit moet by die opvoeding van die individu rekening gehou word, want dit bring 'n sosiale bestemming en dus ook 'n sosiale opvoeding mee. Gebore onder mense moet die mens leer om saam met andere te leef en te werk en die behoefte aan 'n juiste sosiale opvoeding word al dringender namate die gemeenskapslewe gedurig meer kompleks word<sup>4)</sup>. Dit is dus noodsaaklik dat die opvoeder 'n grondige studie moet maak van die sosialiseringproses, en die wetenskap wat aan hom die nodige kennis hieroor verskaf is die sosiologie. Die sosiologie hou hom besig met die ondersoek na die struktuur en norme van die menslike samelewing. Van Dijk haal J.P. Kruyt soos volg aan: „De sociologie is die wetenschap der feiten van het menselijk samenleven als sodanig, dus van zijn vormen, leven, ontwikkeling en verval”<sup>5)</sup>.

1. Keyter, op. cit., p. 5.
2. Coetzee, op. cit., p. 157.
3. Van Dijk, op. cit., p. 10.
4. Coetzee, op. cit., p. 157.
5. Van Dijk, op. cit., p. 18.

Aangesien hierdie verhandeling 'n sosiologiese studie van enkele aspekte van kunsopvoeding in die Transvaalse primêre skool is, sal ons moet bepaal wat die doel van kunsopvoeding is.

#### 4.4. Die doel van kunsopvoeding

In die algemeen is die opvoeder se taak om te bepaal wat deur die beoefening van kuns in die kind se geestelike lewe bevorder kan word, en wat die onderwyser se houding teenoor die moontlikhede moet wees. Dit gaan nie meer om die vrye uiting (ekspressie) nie, maar om individuele geestelike en sosiale vorming deur middel van kuns. Die hoofsaak is nie meer die ontwikkeling van die hand en die oog nie, maar wel die persoonlikheidsontwikkeling van die kind. Die doel met kunsopvoeding moet nie wees om klein kunstenaars of vakmanne op te lei nie, maar die vrug van kunsopvoeding moet geestelik en kultureel opgevoede kinders wees<sup>1)</sup>; d.w.s., dit moet 'n middel wees om o.m. gesonde gedragspatrone en selfbeheersing te ontwikkel. Leuschner<sup>2)</sup> aanvaar verder die volgende grondbeginsels as rigtinggewend vir die kunsopvoeding:

(i) Skeppende handeling in alle aktiwiteite, waarby die leerling se spesifieke, aangebore neiging tot kunsuiting deeglik in aanmerking geneem word;

(ii) die insidentele metode van bekwaamheidsontwikkeling deur middel van aktiwiteite wat die gevoel sowel as die waarneming en verstand betrek;

(iii) vryheid van uiting en denke. 'n Oorbeklemtoning van die stap-vir-stap prosedure belemmer dit.

(iv) Die inskakeling van kunsaktiwiteite by die kind se ervaring, omdat daar sonder 'n individuele siening of belewing geen sprake van kunsuiting kan wees nie;

(v) 'n gesonde ontwikkeling van die aangebore kunssin, omdat kunsuiting nie slegs die vermoë insluit om die inhoud te dramatiseer nie, maar ook om gegewens op geordende manier uit te beeld;

1. Leuschner, F.W. en P.H. Die beeldende kunste in die opvoeding. p. 36.

2. Ibid.

(vi) die voorbereiding van die kind vir die gemeenskapslewe, sodat hy dit wat mooi en edel is, kan weerdeer en 'n konstruktiewe bydrae tot die kulturele gemeenskapslewe kan lewer.

'n Kulturele gemeenskapslewe is kortliks die gemeenskapslewe van enige menslike samelewing. Dit sluit in „innumerable details of behavior ... They all represent the normal, anticipated (expected) response (acts) of any of the society's members to a particular situation"<sup>1)</sup>. In elke gemeenskap tref ons bepaalde kultuurpatrone aan en 'n individu wat nie volgens 'n besondere patroon handel nie, word as „queer" (snaaks) beskou „Such a consensus (uniformity) of behavior and opinion constitutes a culture pattern; the culture as a whole is a more or less organized aggregate of such patterns". Die begrip kultuur word deur Fairchild omskryf as 'n kollektiewe benaming vir alle gedragspatrone sosiaal verwerf en oorgedra deur middel van simbole<sup>2)</sup>. 'n Kort samevattende omskrywing van die begrip kultuur word soos volg gegee deur Cuber: „Culture is the continually changing patterns of learned behavior and the products of learned behavior (including attitudes, values, knowledge, and material objects) which are shared by and transmitted among the members of society"<sup>3)</sup>.

Betreffende die rigtinggewende grondbeginsels in die kunsopvoeding sluit die universiteit van die staat New York aan by Leuschner en stel dit soos volg: „With the constant growth and accumulation of human knowledge expanding far beyond the learning capacity of any individual, one of the prime rolls of today's schools must be teaching children how to learn. Art, with it's peculiar demands of creativity and individuality, can contribute substantially to the general intellectual growth of the child by providing opportunities for individual problem solving, critical examination, and intuitive thinking .... The art program of the elementary school concerns itself basically with four major avenues of personal growth and development:

1. Cuber, op. cit., p. 75.
2. Fairchild, H.P. Dictionary of Sociology, p. 80 en  
Cuber, op. cit., p. 75.
3. Ibid., p. 76.

- (i) The growth of aesthetic awareness and sensitivities.
- (ii) The acquisition of art skills.
- (iii) Creative and critical thinking.
- (iv) Individual personal expression<sup>1)</sup>.

Binne hierdie raam van die algemene grondbeginsels van kunsopvoeding borden Pieters-Cortel voort en voeg die volgende by, nl.: „Ons doel is de ontwikkeling te bevorderen van datgene wat in elke kind aanwesig is. Zo stimuleren we zijn beeldende-expressievermogens, welke verrijking de algemene harmonische ontwikkeling van het kind dient. Hierdoor komt de nadruk te liggen op zelfwerkzaamheid. Het kind moet zijn taak, opgedragen door een ander of zichzelf gesteld, op een eigen niveau en zelfstandig bezig zijnd, uitvoeren.”

„Zelfwerkzaamheid doet tevens een beroep op de zelfkritiek, zelfkennis, zelfdiscipline, en versterkt de zelfbewustheid en het zelfvertrouwen”<sup>2)</sup>.

Om uitvoering aan die voorgenoemde grondbeginsels te gee, is die uitgangspunt en voorwaarde onteenseglik dat ons dit aan die opvoedeling verskuldig is om daardie skeppende vermoë wat in hom skuil te ontdek, dit uit te lei en te ontwikkel. Want soos sy ander inherente eienskappe soos o.a. sy intelligensie opvoedbaar is, so is ook sy skeppingspotensiaal opvoedbaar. En net soos bv. die graad van intelligensie van kind tot kind mag verskil, so mag ook die aanleg om te kan skep, verskil. Die een het slegs een talent, die ander vyf, en nog 'n ander tien. Nietemin is die talente daar, en dis ons taak om die kind te lei en te leer hoe om dit te ontwikkel en te gebruik. Die ontwikkeling van die skeppingsvermoë het ook algemeen vormende waarde; dit sal sy drang om op allerlei ander gebiede te skep, stimuleer en hom leer om 'n meer konstruktiewe lewende te lei. Sodoende sal sy lewe verryk word en hy sal 'n gelukkiger en beter gevormde mens wees<sup>3)</sup>.

- 
1. The University of the State of New York .... The State Education Department: Art for elementary schools, p. III - IV.
  2. Pieters-Cortel en Augustyns, op. cit., p. 36.
  3. T.O.D. Leergang vir kunsvlyt Graad I - St. V 1961, p. 4.

Maar in kunsopvoeding is daar o.a. ook bepaalde prosesse wat hierby betrokke is, nl. gesonde wisselwerking tussen opvoeder en opvoedeling. Hierdie wisselwerking tussen die individu en die groep word duidelik gestel deur o.a. Ottaway met „the whole process of education is the interaction of individuals and social groups, with certain ends in view (called aims of education) for the development of the individuals”<sup>(1)</sup>.

Die stimulus en vrug van hierdie harmoniese samewerking en wisselwerking is o.m.:

1. To encourage children to express their conceptions in a variety of ways and materials .
2. To seek pleasure through creative achievement.
3. To train the aesthetic sense, that is, to develop the power to appreciate beauty in nature and art.
4. To correlate with other subjects of the curriculum and thus foster an intelligent interest in all branches of art, especially in its relation to everyday life.
5. To provide opportunities for children with special talent to take up some form of art work as a career<sup>(2)</sup>.

Binne hierdie algemene beskouing oor die uitgangspunt, taak die grondbeginsels en die algemene raamwerk is dit nou die aangewese plek om 'n juister tipering en indeling van die doeleindes van kunsopvoeding te gee in terme van die uiteindelijke, die indirekte of verwyderde en die direkte of onmiddellike doelstellings.

#### 4.4.1. Die uiteindelijke doel van kunsopvoeding

Ons moet weet waartoe ons die kind wil lei om hom te bekwaam vir die dag wanneer hy die skool verlaat. Die skeppingskrag en die kunssin wat in elke kind aanwesig is, moet deur die kunsopvoeder uitgebou word, sodat die skeppende uiting wat kuns hom bied sy lewe kan verryk, hom in staat kan stel om op alle vlakke in die samelewing waarin hy sal verkeer skeppend op te tree, nie alleen die skepping van gebruiksgoedere nie, maar ook

---

1. Ottaway, op. cit., p. 17.

2. Littlejohns, J. Art in schools, p. 18.

goeie positiewe verhoudinge tussen mense!

Volgens Leuschner behels die lewensverryking deur middel van kunsopvoeding o.m. die volgende:

- " (i) Die ontwaking van die individuele, skeppende vermoë en die genot wat daarmee gepaard gaan;
- (ii) die vernuwing van begrip en kennis van kuns en skoonheid deur proefondervindelike ondersoek en die toepassing daarvan in die lewe;
- (iii) die bewuswording van die Almagtige in die skoonheid van die Skepping"<sup>1)</sup>.

Ons kan die uiteindelijke doel van kunsopvoeding soos volg saamvat soos dit saamhang met die Christelike lewens- en opvoedingsbeskouing nl. om die kind se mate van kunsaanleg en potensialiteite te ontdek, te lei, te stimuleer en in liefde deur kunsopvoeding te aktiveer vir 'n arbeidsvreugdevolle bydrae tot kuns in diens van 'n persoonsroeping, wat d.m.v. die analitiese en die estetiese interpretasie van die skoonheidstruktuur van die skepping, homself en sy medemens moet dien tot die eer en verheerliking van die naam van die Here wat ook die God van skoonheid en kuns is, wat ook eis dat alles met orde in Sy skepping moet geskied<sup>2)</sup>. Die uiteindelijke doelstelling staan vas, terwyl die indirekte (verwyderde) en die onmiddellike (direkte) doelstelling meer rekbaar moet wees en gerig word deur die uiteindelijke doelstelling wat die religieuse is<sup>3)</sup>.

#### 4.4.2. Die indirekte (verwyderde) doel

In die tweede plek moet ons weet waartoe ons die kind wil lei gedurende 'n sekere skooljaar en wel in die lig van die uiteindelijke wat die indirekte doel bepaal en rig.

Ons wil die kind deur praktiese deelname aan kunsaktiwiteite skeppingsvreugde en skoonheidsgenot laat beleef. Dit behels eienskappe soos die volgende: oorspronklikheid, vindingrykheid, inisiatief, vrymoedigheid, waaghalsigheid, waarderingsvermoë, keuringsvermoë, uitvoeringsbekwaamheid,

1. Leuschner en Leuschner, op. cit., p. 36.
2. Onderhoud gevoer met prof. dr. J.P. van der Walt.
3. Waterink, op. cit., p. 47 - 52.

belangstelling en geluk<sup>1)</sup>. Ons kan hier verder nog byvoeg: medemenslikheid, positiewe groepvorming en sosiale aanpasbaarheid. Die voorge-noemde eienskappe van die indirekte doel omvat die estetiese, etiese en filosofiese toerusting en vorming.

#### 4.4.3. Die direkte (onmiddellike) doel

In die lig van bogenoemde moet die kunsopvoeder weet waartoe hy die kind tydens 'n spesifieke les wil lei. By implikasie behels toerusting en vorming van die kind sy biologiese, fisiologiese, psigologiese, sosiologiese, ekonomiese, politieke en logiese eienskappe<sup>2)</sup>.

Volgens Leuschner<sup>3)</sup> wil ons die kind die geleentheid gee om deur grafiese of plastiese medium 'n sinuiglik waarneembare vorm aan sy idees te gee. Verder wil ons hom in die geleentheid stel om iets met die verskillende kunsmedia tot stand te bring.

Die kunsopvoeder moet dit in gedagte hou dat daar kontinuïteit moet wees, en dit kan alleen verkry word deur by die bepaling van die direkte doel gedurig die uiteindelijke en indirekte doel in gedagte te hou.

'n Wetenskaplike kunsopvoeder wat baie belangrike navorsing oor die kreatiwiteitsbeginsel in die opvoeding gedoen het, is dr. A.J. van Jaarsveld. Hy formuleer die doel van kunsopvoeding soos volg: „Ons moet onthou dat die hele mens by die skeppende aktiwiteit betrek word, naamlik sy intellek, emosie, gevoel, wil en die liggaam. Dit vind uiting en speel af in fases wat nie altyd aanduibaar verloop nie<sup>4)</sup>. Volgens Van Jaarsveld kan die doel dan soos volg geformuleer word:

(i) Om die leerling in 'n sensitiewe invoelende verhouding teenoor die besondere waarneembare data te plaas sodat hy, indien moontlik die stof kan deurgrond en in die wese daarvan kan indring om van die probleme

- 
1. Leuschner, e.a. op. cit., p. 37.
  2. Coetzee, op. cit., p. 273.
  3. Leuschner, e.a. op. cit., p. 37.
  4. Van Jaarsveld, op. cit., p. 3.

bewus te kan word.

(ii) Die vryswewende, fluktuierende verbeelding van die kind moet in werking gebring word sodat moontlikhede vir die oplossing van probleme voor die geestesoog gesien kan word.

(iii) Die leerling moet daartoe gebring word om 'n gevisualiseerde beeld te struktureer wat vir hom die rigting en koers kan aandui in sy poging tot 'n oplossing.

(iv) Ook moet die leerling die kans gebied word om op hierdie beeld te konsentreer en wilskrag aan die dag te lê om dit tot 'n oplossing te probeer voer. Hy moet gemotiveerd, lus voel en oorgehaal wees deur die begeerte om die taak doelgerig af te handel.

(v) Verder moet hy daartoe gebring word om die skeppingsideaal tot geslaagde manifestasie te bring waarvoor wilskrag nodig is.

(vi) Dan moet die leerling voortdurend bewus gemaak word van God as Skepper van die ware, die goeie en die skone.

(vii) Verder moet die leerling leer om sy kreatiewe poginge te sinchroniseer met die doel van die universele, nl. om die waarheid, goedheid en die skoonheid in sy skeppinge te beliggaam<sup>1)</sup>.

Ook ander skrywers<sup>2)</sup> oor kunsopvoeding formuleer hul siening oor bogenoemde baie duidelik. Die Departement van Onderwys van Kentucky formuleer die doel van kunsonderwys in nege onderdele wat soos volg saamgevat kan word:

(i) Om die geleenthede en fasiliteite daar te stel vir die individu om deur middel van kunsskepping en kreatiewe ekspresie uiting aan sy gevoel te gee.

(ii) Om te voorsien in die nodige belewings (belewenisse) wat die ontwikkeling van kreatiwiteit by elke individu sal aanspoor.

(iii) Om leerlinge te help en te lei tot waardering van die mens en sy kreatiwiteit deur die eeue heen.

1. Van Jaarsveld, op. cit., p. 3.

2. Smyth, P.S. Art for schools and colleges, p. IX.

Nicholas, F.W. Mawhood, N.C. and Trilling, M.B. Art activities in the modern school, p. 14 - 18.

(iv) Om waardering vir die skone te ontwikkel deur kritiese en analitiese waarneming van kuns en die natuur.

(v) Om die individu te lei tot self-dissipline.

(vi) Om 'n gees van samewerking te ontwikkel in die oplossing van kunsprobleme.

(vii) Om kennis en vaardighede beskikbaar te stel vir die positiewe gebruik van vrye tyd.

(viii) Om leiding te gee aan diegene wat kuns as beroep wil beoefen.

(ix) Om die fondament te lê waarop die individu kan bou om te ontwikkel tot volwassenheid<sup>1)</sup>.

Die doel van kunsopvoeding soos deur Leuschner<sup>2)</sup> en Van Jaarsveld<sup>3)</sup> geformuleer, is vir ons die aanneemlikste aangesien dit voorsien in naastenby al die behoeftes van die huidige samelewing. Die ander formuleringe openbaar sekere waarheidsmomente waarvan ons gebruik kan maak, maar dit is opvallend dat die naam van die Skepper nooit in genoemde formuleringe genoem word as die onderhouer van alle skoonheid nie, aangesien dit verband moet hou met die uiteindelijke doel. 'n Formulering van doelstellings waar kunsopvoeding ook baie oordeelkundig en met insig benader word, is die van Stayt<sup>4)</sup>, kunsorganiseerder van die Natalse Onderwysdepartement. Sy maak 'n indeling van doelstellings onder die fisiese, psigologiese, estetiese, kulturele en sosiale behoeftes van die kind.

Die fisiese doelstelling is om sensoriese en motoriese reaksies van die leerling te stimuleer en te ontwikkel en te koördineer deur middel van kunsbeoefening.

Psigologies wil sy die spelimpuls by die kind rig en ontwikkel sodat die kind vrylik kan uiting gee aan sy aangebore skeppingsdrang. Sy wil so-doende die kind lei om die kwaliteite van fyn visuele waarneming, inisiatief, verbeelding en ordelikheid aan te kweek en te bevorder. Die skeppingsproses moet 'n vreugdevolle belewenis wees en kreatiewe selfekspresie stimuleer. Deur genoemde doelstellings wil sy 'n normale

- 
1. Kentucky Department of Education. Art Education, p. 410.
  2. Leuschner, e.a. op. cit., p. 37.
  3. Van Jaarsveld, op. cit., p. 3.
  4. Stayt, M.W. Art Education for children. p.2.

gebalanseerde persoonlikheid laat ontwikkel wat sy plek in die samelewing kan volstaan, en ook positief kan bydra tot die kultuur van die gemeenskap waarin hy hom bevind.

Onder die estetiese doelstellings sluit sy in die ontwikkeling van tegniese vaardigheid, vakmanskap en die stimulering van oorspronklikheid in kleurgebruik en kreatiewe bekwaamheid wat dan moet meewerk tot waardering vir die skone.

Kulturele doelstellings sluit in die intelligente waarneming en verwerking van feite in waarnemings, die ontwikkeling van die verstand om probleme op te los, om 'n goeie smaak te ontwikkel en kennis op te doen van die kulturele erfenis en om 'n liefde vir kuns en die kultuurbesit van die mens te bewerkstellig.

Die sosiale doelstellings omvat die beïnvloeding van die kind om sy omgewing te verfraai, die skepping en vervaardiging van nuttige gebruiksgoedere soos kunswerke, handwerk, klere ens., te maak, asook die nuttige en positiewe besteding van vrye tyd. Verder moet ook die bevordering van samewerking en wisselwerking met ander mense deur kunsopvoeding bevorder en ontwikkel word. Sy sluit af met die volgende: „Art, being an essential aid to right living, is absolutely necessary for the full development and growth of personality“<sup>1)</sup>.

Stayt se doelstellings is logies geformuleer en sy beskou die sosiale doelstellings van kunsopvoeding as van groot belang en waarde vir die kind. Dit val grotendeels op dat haar indeling poreenstem met ons uitgangspunt m.b.t. die onmiddellike of direkte doeleindes wat die ontwikkeling van die lewenstoerusting en vorming van die kind betref.

'n Samevatting van die uiteindelijke, indirekte en direkte doelstellings van opvoeding, en so ook van kunsopvoeding word gegee deur o.a. Waterink en dit lui „... dat wij het doel van de opvoeding definieerden als de

1. Stayt, op. cit., p. 2.

vorming van de mens tot zelfstandige, God naar Zijn Woord dienende persoonlikheid, geschikt en bereid al de gaven, die hij van God ontvang, te besteden tot Gods eer en tot heil van het schepsel, in alle levensverbanden, waarin God hom plaast<sup>1)</sup>.

Hierdie omskrywing omsluit alle terreine van die opvoeding „waarin God ons leven doet. Kerk, staat, maatschappij, kultuur, kunst, wetenskap, zij alle moeten bij die opvoeding van het individu en van die groep in het oog gehouden worden. Daarom moet ook die opvoeding altijd geskied in verband met deze onderskeiden levesterreine en samenhange .... hier wysen wij er op, dat by die opvoeding self, kerk, staat, maatschappij en die kultuur, in haar onderskeiden vorme, ook doel zijn<sup>2)</sup>.

Die kunsopvoeding geskied ook binne die raamwerk van 'n Calvinistiese lewens- en wêreldbeskouing waarin dit tog ten diepste gaan om die eer van God alleen. Dit is presies ook die kern waarin die hele doelstrew<sup>3)</sup> van die kunsopvoeding moet kulmineer, wat die taak en roeping van die kunsopvoeding impliseer.

#### 4.5. Die inhoud van kunsopvoeding

Die kind se ervaring, belangstelling, ontwikkelingspeil, behoeftes en omgewing bepaal die inhoud van die leerstof of middele waarop kunsopvoeding gebaseer word.

„Die middele wat aangewend word om 'n kind se ontwikkelingsgang in 'n bepaalde rigting te stuur, d.w.s. om die doelstellings te verwerklik, noem ons die kurrikulums. Die middele of inhoud van o.a. ook die kunsopvoeding bestaan uit egte, daadwerklike beleving van die mens se lewensmilieu ofskoon in gesuiwerde, gesistematiseerde vorm, wat nie kunsmatige produkte of skeppinge van die vrugbare mensebrein is nie<sup>4)</sup>. In hierdie verband

1. Waterink, op. cit., p. 121.

2. Ibid, p. 126.

3. Van der Walt, S.P. Gods Wet en Die Ander Wet, p. 15.

4. Van der Walt, op. cit., p. 195;

Keyter, op. cit., Afdeling 3.

skrywe Moore en Cole: „The materials of the curriculum may be said to be selected and idealized. As they are assimilated they become again a part of human culture - broadened and intensified in the life of each member of society because of his own efforts under the leadership and guidance of teachers. So it is with skills, knowledge, attitudes and interests .... The selected portions of human culture, flowing through the life of the school are perpetuated and enhanced in the life and labor of the pupils. Under the best practices, the content of the curriculum are selected and organized in the light of social experience"<sup>1)</sup>. Binne hierdie raamwerk beteken kunsopvoeding dan „hulp bij de zelfontplooiing, zodat de waarden van het mens-zijn en die waarden van het mens-zijn-in-de-wereld zo intens mogelijk beleefd kunnen worden"<sup>2)</sup>.

Daar is veral ses belangrike aktiwiteite waaraan die kind kan deelneem om uiting te kan gee aan sy ingebore skeppingsdrang en hulle word deur Leuschner<sup>3)</sup> soos volg ingedeel:

(i) Teken en skilderwerk - (grafiese ervaring), waardeur die waarnemings-, beskrywings-, vertellings-, en leksneressievermoë van die kind ontwikkel word;

(ii) ontwerp - (skeppende ervaring); waardeur die vindingrykheid en oorspronklikheid van die kind ontwikkel word;

(iii) kleurwerk - (chromatiese ervaring), waardeur die kleursin en die emosionele reaksie op kleur aangewakker word;

(iv) modelleerwerk - (plastiese ervaring), waardeur die aanvoeling vir ruimte (en drie-dimensionele uitbeelding) ontwikkel word;

(v) kunshandwerk - (kunsvlyt, konstruktiewe ervaring), waardeur vindingrykheid ontwikkel word en,

(vi) waardering - (genotervaring), waardeur die keuringsvermoë ontwikkel word.

- 
1. Van der Walt, op cit., p. 195 - 196; Moore & Cole, *Sociology in educational practice*, p. 330, 331; vgl. ook Norton, J.K. & Norton, M.A. *Foundations of curriculum building*, p. 548; Beck, R.H.; Cook, W.W. & Kearney, N.C. *Curriculum in the modern elementary school*, p. 2.
  2. Pieters-Cortel, op. cit., p. 9.
  3. Leuschner, e.a. op. cit., p. 37.

Die kunsopvoeder moet daarna streef om soveel van die verskillende aktiwiteite moontlik te laat beoefen maar hierin moet die ontwikkelingspeil van die kind gedurig in aanmerking geneem word<sup>1)</sup>.

As verdere toeligting van die ses genoemde aktiwiteite, noem ons 'n aantal lesse, onder elke aktiwiteit -

(i) Teken en skilderwerk. Onder hierdie aktiwiteit val die grafiese aspek en lesse soos natuurteken, (prentemaak), illustrasies, voorwerpteken, geheueteken, lino-afdrukke, houtsneë en so meer kan uitgevoer word. Oor teken en skilderwerk sal in 'n volgende hoofstuk meer gesê word.

(ii) Ontwerp. Hier het ons te doen met die skeppende aspek en paneel- en plakkaatontwerpe, muurrande, tekstielontwerpe, randpatrone, dekontwerpe en eenheidspatrone kan uitgevoer word!

(iii) Kleurwerk. (Die chromatiese aspek.) Verskeie kleuroefeninge, gelukspatrone, vingerverf, krabbelpatrone, kleurwiele en kleursilhoeëtte kan in hierdie afdeling uitgevoer word.

(iv) Modelleerwerk. Hier het ons weer te doen met die plastiese aspek. Leerlinge kry 'n goeie begrip en doen ervaring op van die driedimensionele uitbeelding deur met klei te modelleer (beeldjies maak), kerfwerk, modelle bou en reliefwerk uit te voer.

(v) Kunshandwerk. In hierdie afdeling word die konstruktiewe aspek beklemtoon in die ontwerp en maak van speelgoed, bou van modelle, figuursaagwerk, papiervou, leerwerk, rottangwerk, en so meer.

(vi) Waardering. Hier tree die genotaspek na vore. Deur besoeke aan museums en kunsuitstallings, rolprente oor kunswerke, waardering van ander se werk, bespreking en montering van eie werkstukke, kan ons 'n gesonde waarderingsvermoë aanwakker.

Die leergang vir kunsvlyt graad I - St. V. deur die Transvaalse Onderwysdepartement uitgegee in 1961, dien as basis vir die keuse van aktiwiteite

in die kunsopvoeding aan die Transvaalse primêre skool. Sommige afdelings is verpligtend, soos bv. patroonmaak en sierprosesse (ontwerp), prentemaak (teken en skilderwerk) vir seuns en dogters. Verpligtend vir seuns is papier- en boekvlyt (kunshandwerk) en figuursaagwerk en ligte houtwerk (modelleerwerk). Onder die keuse-afdelings word die volgende aanbeveel: Raffia en rottangwerk, modelleer- en kerfwerk, gietwerk, leerwerk, bosseleerwerk en metaalsaagwerk<sup>1)</sup>.

Verder word vir elke afdeling 'n duidelike indeling gemaak:

#### Patroonmaak en die kleurstelsel.

L; Basiese beginsels van patroonmaak.

2. Soorte patrone.

3. Die kleurstelsel.

Prentemaak (Tekene en skilderwerk) (St. III - V)

Kunswaardering (St. III - V)

Papier en boekvlyt (Gr. I - St. V)

Raffia en rottangwerk (Gr. I - St. V)

Modelleer- en kerfwerk (Gr. I - St. V)

Gietwerk (St. IV en V)

Leerwerk (St. IV en V)

Bosseleerwerk (St. IV en V)

Figuursaagwerk en ligte houtwerk (St. IV en V)

Metaalsaagwerk (St. IV en V)

Naaldvlyt vir dogters (Gr. I opsioneel (Gr. II tot St. V verpligtend)

Elke afdeling is toegelig met sketse om dit vir die onderwyser duidelik te stel<sup>2)</sup>.

Die keuse van kunsaktiwiteite moet op grond van die volgende beginsels geskied:

---

1. T.O.D. Leergang vir kunsvlyt Gr. I - St. V, 1961.

2. Ibid.

'n Kunsaktiwiteit moet ooreenkomstig die belangstelling en vermoë van die leerling gekies word. Kunsprobleme moet kinderprobleme wees. Hierdie kunsprobleme moet inskakel en aansluiting vind by die geestelike ontwikkeling en kenmerke van die betrokke kinderperiode<sup>1)</sup>.

Die eienskappe van die kind gedurende die verskillende ontwikkelingsstadia, sy behoeftes en belangstelling en die kenmerke van sy skeppinge sal in 'n volgende hoofstuk breedvoerig bespreek word.

Die keuse van onderwerpe en bronne van inspirasie moet aanpas by die kind se ervaring en moet binne die veld van sy belangstelling val. Ervarings wat insidenteel deur die kind self opgedoen is, is 'n ryke en intieme bron van inspirasie vir kreatiewe ekspressie. Ervarings en belewenisse word opgedoen gedurende naweke, vakansies, tydens uitstappies saam met vriende, want die kind beeld dit baie graag uit. In hierdie uitbeelding is „ek” (die kind) altyd in die middelpunt, „ek” het geswem, ervaar, gesien, gehandel of beleef.

Ervarings wat onder leiding van die onderwyser opgedoen is, is 'n verdere bron van inspirasie. Die kunsonderwyser speel 'n groot rol in die versterking van die kind se waarnemingsvermoë. Verder doen die kind ervarings op deur hom in te leef in verhale, vertellings en beskrywings van historiese gebeurtenisse, veral as dit aanskoulik en dramaties voorgedra is en aanpas by die terrein van sy belangstelling. Deur die verhaal, storie of gedig, of 'n historiese gebeurtenis aanskoulik en dramaties voor te dra, leef die kind hom in in 'n wêreld wat voor sy geestesoog geskep word.

As ons die kind 'n opdrag gee om uit te voer, dan moet ons vasstel of die opdrag binne die vermoë van die kind val en of die materiaal wat ons tot sy beskikking stel geskik is.. Daar is baie faktore wat die kunsopvoeder in gedagte moet hou. Hy moet deeglik kennis dra van die kind se vermoë, eienskappe, karakter en persoonlikheid want „de mens is een eenheid

---

1. Leuschner en andere, op. cit., p. 38.

van voelend, denkend, kiesend en handelend .... onderdrukken van één van deze gebieden, verbreekt het in aanleg aanwezige evenwicht"<sup>1)</sup>.

#### 4.6. Die metode van kunsopvoeding

Aan die begin van hierdie hoofstuk het ons eers daarop gewys waarom ons kuns aan primêre skool aanbied (die doel) en daarna, wat ons in die kunsopvoeding beoog (inhoud), en verder wil ons nou bepaal hoe (metode) ons die kind kan lei tot kreatiewe ekspressie<sup>2)</sup>, die weg of weë of metodes wat gevolg moet en kan word om uitvoering aan die doeleindes te kan gee.

As ons besin oor die ooreenkomste, nuanses, verskille en teenstellings in die metodes van onderwys en opvoeding, kom ons tot die gevolgtrekking dat metodes van opvoeding baie tydgebonden is, d.w.s. dat onderwysmetodes die pedagogiese en didaktiese strekkinge en strominge van 'n bepaalde gemeenskap in 'n bepaalde tyd weerspieël. Nietemin kan ons met vrug gebruik maak van bepaalde waarheidsmomente hierin.

Vroeëre onderwysstelsels het die nadruk gelê op 'n rasionele opvoeding met die verwerwing van juiste kennis as die vernaamste doel. Die vertroue op die mens se kennisvermoë gedurende die agtiende en negentiende eeu was baie groot. Daar is geglo dat kennis vanselfsprekend sou lei tot die vorming van waarlik goeie mense<sup>3)</sup>. Daar was geen plek vir gevoelens, die emosionele en aktiwiteit in die onderwys ingeruim nie; alle aandag was gevestig op die verwerwing van goeie en juiste kennis. Die onderwyser het oor die kennis beskik en hy moes dit aan die leerlinge oordra, inskerp en vaslê... By hierdie leeraktiwiteit is die gevoelens van die leerling as steurend gebrandmerk. Gevoelens moes soveel moontlik buite die skool gehou word<sup>4)</sup>.

---

1. Pieters-Cortel en Augustyns, op. cit., p. 9.

2. Leuschner en Leuschner, op. cit., p. 42.

3. Pieters-Cortel en Augustyns, op. cit., p. 10.

4. Ibid.

Ons tref ongelukkig hierdie in feite verouderde en vernaamlik op kennis of rasioneel gerigte onderwys vandag nog in sommige van ons skole aan. Die kunsopvoeder behoort vandag te weet en deeglik kennis te dra van die jongste ontwikkeling op die gebied van die kunsopvoeding. Deur navorsing het psigoloë bv. vasgestel dat ons gevoelens, denke, handeling, waarnemings, herinneringe, oordeel ens. 'n totaliteit vorm en gebruik kan word om d.m.v. sekere projeksietekeninge psigiese afwykings in 'n kind se psigiese struktuur vas te stel<sup>1)</sup>. Dit is dan te verstane dat die in aanleg aanwesige harmonie deur die benadrukking van alleen die verstandelike ontwikkeling versteur word en dat die ander funksies beknel word. Eie inisiatief word bv. verdruk ten gunste van kennisinsameling.

Die kunsopvoeder kan vandag put uit 'n ryke verskeidenheid van navorsing op die gebied van die kunsopvoeding. Victor Lowenfeld het veral bekendheid verwerf met sy werke Creative and mental growth (1947) en The nature of creative activity 1952 en Your child and his art 1954<sup>2)</sup>.

Ook in die kunsopvoeding word die kind vandag gesien as 'n totaliteit in elke situasie waarin hy hom voelend, denkend, kiesend en handelend bevind<sup>3)</sup>.

Teenoor die verstandelik gerigte metode (die akademiese en rasionele) van kunsopvoeding kom mettertyd reaksie en vind ons toe weer die ander uiterste, nl. dat die kind aan homself oorgelaat moet word in sy skeppingsaktiwiteite.

Pieters-Cortel<sup>4)</sup> is van oordeel dat daar afwisseling moet wees tussen algehele vry werk en die gee van 'n opdrag. Volgens hom hou die beeldende ekspressie nie die algehele vrylating van die kind in sy skeppende uiting in nie, want ons moet rekening hou met dit wat in die kind leef en daarby aansluit, om die kind sodoende verder te lei.

- 
1. Nel, B. F. Die tekening van die menslike figuur.
  2. Pieters-Cortel en Augustyns, op. cit., p. 29.
  3. Ibid., p. 56.
  4. Ibid.,

Volgens Leuschner<sup>1)</sup> is daar veral drie feite wat as grondslag vir ons metode moet dien naamlik:

(i) Die inhoud van die prentemaaklesse moet op die kind se ervaring, sy belewing, sy omgewing en sy siening (nie die onderwyser se siening of belewing nie), gegrond wees. Die doel is om kinderskeppinge te kry soos alleen die kind dit kan doen. Dit moet nie gemeet word aan die hand van die volwasse kuns nie want dit is skeppinge wat die resultaat is van genotvolle avontuur (beeldende ekspressie).

(ii) Hulp en leiding moet nie die kind se ontwikkeling vooruit loop nie. 'n Kind van vyf of ses jaar het nie behoefte aan kennis oor perspektief nie, maar 'n dertien- veertienjarige kind het wel, en die kind sal beslis daarom vra sodra hy ryp is daarvoor.

(iii) Die maatstaf vir kinderkuns is beslis nie fotografiese natuurgetrouheid nie. Die kunsopvoeder moet deeglik kennis dra van die kenmerke wat die kind se kuns in die verskillende stadia van ontwikkeling openbaar. Die kind is beslis nie 'n miniatuur grootmens nie en die onderwyser moet helderheid hê oor wat hy presies wil laat aanleer. Pieters-Cortel sluit by Leuschner aan en stel dit dat die gekose middele so goed moontlik moet aansluit by die stadium van ontwikkeling van die kind. Oor die metode van kunsopvoeding sê hy verder: „De grootste verandering vergeleken met vroeger zijn niet die technieken, maar is de wijziging van onze instelling ten opsigte van het kind”<sup>2)</sup>.

Die kunsopvoeder kan nie vasgepen word om 'n spesifieke metode vir 'n bepaalde les aan te wend nie. Ons kan slegs 'n aantal beproefde metodes noem waarvan onder normale omstandighede gebruik gemaak kan word.

(i) Die kind kies sy eie onderwerp en eksperimenteer met die materiaal. Die eksperiment is baie belangrik, omdat die kind daardeur

1. Leuchner en Leuschner, op. cit., p. 42 - 43

2. Pieters-Cortel en Augustyns, op. cit., p. 50.

ontdek wat die materiaal bied; dit sal hom baat in sy volgende poging.

(ii) Die vrye uitvoering van 'n opdrag. Die kind ontvang 'n opdrag maar word nie gebind in die uitvoering daarvan nie. 'n Groep leerlinge het bv. 'n besoek by die dieretuin afgelê en elke kind kry die opdrag om dit wat hom die meeste beïndruk het uit te beeld. Die kind is in 'n sekere sin gebonde aan die opdrag, maar hy het 'n vrye keuse in die uitdrukking van sy ervaring. Dit staan hom vry om sy kleure self te kies, asook die onderwerp wat hy wil uitbeeld; soms ook om sy eie materiaal te kies.

(iii) Gebonde opdrag. Dit word aan die kind opgedra om iets bepaalds uit te beeld. Hy is gebonde aan die opdrag. Hierdie opdrag moet egter binne die belewingsfeer van die kind lê of gebring word. Elke kind teken dieselfde onderwerp, bv. 'n hond, maar elkeen teken die hond op sy eie manier maar dit word 'n hond.

(iv) Groepwerk. Die kinders werk aan dieselfde opdrag, maar in groepe. Die onderwerp kan deur die onderwyser voorgeskryf word, of dit kan uit die groep self voortkom, want groepwerk ontwikkel die sosiale gevoel<sup>1)</sup> wat in verband staan met die sosiale stadium van die kind. Hier kry die kind geleentheid om as lid van die groep deel te neem aan skeppende ervaring. (In volgende hoofstukke sal die waarde van groepwerk in die sosiale vorming van die kind breedvoerig behandel word).

Die hele lewe bestaan o.m. uit groepslewe en ook problemsituasies wat opgelos moet word deur oorweging en toetsing. „Dit is wat die lewe interessant maak. 'n Problemsituasie is prikkelend en lok handeling uit. Dit is die roeping van die opvoeder om leiding te kan gee wat vir die kind die pad sal aandui sodat dit vir die kind makliker sal wees om later soortgelyke probleme selfstandig op te los<sup>2)</sup>. Hierin kan die les in kunsopvoeding 'n bydrae lewer.

1. Pieters-Cortel en Augustyns, op. cit., p. 56.
2. Leuschner en Leuschner, op. cit., p. 44.

## Stappe in die aanbieding van die kunsles

### Stap 1. Die voorbereiding, aansporing en probleemstelling (organisasie).

Die probleem wat gestel word, moet aanpas by die ontwikkelingspeil, vermoë en belangstelling van die kind. Die kunsopvoeder sorg vir die nodige dinkmateriaal en stuur die kind se verbeelding in 'n bepaalde rigting om individuele idees te laat uitkristaliseer. Die kind moet 'n duidelike begrip van die probleem en die doel van die situasie kry. Voorbeelde en demonstrasies is baie waardevol as aansporingsmiddele. Hier is die onderwyser besig om die kinders te leer; hy gaan didakties te werk.

As daar 'n gebeurtenis uit die kind se ervaringslewe uitgebeeld word, sal ons 'n duidelike beeld konstrueer en die leerlinge ook laat kommunikeer oor die onderwerp. Hierdie stap moet beskou word as 'n algemene oriëntasie, en wanneer die leerlinge goed oorgehaal is, sal ons met die volgende stap begin. Die kunsopvoeder maak gebruik van al sy kennis, vaardigheid, talente, liggaamlik sowel as geestelik, om die leerlinge deeglik te aktiveer en aan te spoor.

By die aansporingsproses speel die voorbereiding van die onderwyser, sy optrede voor die klas en oortuigende hantering van die les 'n baie belangrike rol. Leerlinge voel dit aan as die onderwyser swak voorbereid is en traag en belangeloos optree. Alleen 'n flink doelgerigte optrede van die kant van die opvoeder kan leerlinge deeglik aanspoor. Die uitdeel van materiaal moet liefers geskied voordat die onderwyser met sy inleiding begin, want deur onderbreking van sy inleiding kan die atmosfeer belemmer word wat hy opgebou het. Daar moet kontinuïteit wees in die lesaanbieding. Sodra die onderwyser voel dat hy die groep oorgehaal en geïnspireer het, moet daar oorgegaan word tot die volgende stap.

Stap 2. Hierdie stap is so nou verbonden aan die vorige een dat daar moeilik tussen die twee onderskei kan word want stap 2 omvat die demonstrasie en eksperiment. Dit is die stap waarin die onderwyser wys hoe die les uitgevoer gaan word: alle aspekte word noukeurig behandel en gedemonstreer. Die demonstrasie is baie belangrik en moet so deeglik gedoen en

beklink word dat dit vir alle leerlinge duidelik moet wees wat van hulle verwag word. 'n Doeltrekkende en deeglike inleiding en demonstrasie is uiters noodsaaklik vir die skeppingsproses, want hiermee skakel hy vroeë uit oor onsekerheid sodat die kind slegs belangstel in die kunsaktiwiteit om skeppend te handel deur die beeld wat in sy brein opgebou is te vergestalt.

Die kunsopvoeder moet nie alleen sorg dat die materiaal geskik is vir die bepaalde les nie maar daar moet ook met lus en genot gewerk word. In hierdie raam van organisasie moet die demonstrasie duidelik en sistematies gedoen en uiteengesit word; die kind moet dit verstaan en duidelik kan sien.

Orde moet deurgaans gehandhaaf word. Dit is baie belangrik want die onderwyser moet altyd in volle beheer van die situasie wees - hierop word lateraan breedvoerig ingegaan.

Ons kan die inleiding en demonstrasie saamvat as die aktiverende inleiding voordat die leerling oorgaan tot die praktiese oplossing van die gestelde probleem.

Stap 3. Dit is die uitvoering van die werk deur die leerlinge. Hierdie stadium in die les is die baie belangrike waarin die kind met oorgawe en konsentrasie selfwerksaam is en aktief besig is met kreatiewe ekspressie. 'n Suksesvolle inleiding en demonstrasie is die voorwaarde dat elke leerling nou rustig en onder diep konsentrasie aan die skeppende proses deelneem. „Dit is die tyd van geestelike groei, dit vind plaas in stilte en onder diep konsentrasie. Dis karakter wat homself ontvou in die stroom van die lewe“<sup>1)</sup>.

Die kunsopvoeder neem nou hierdie geleentheid te baat om individuele hulp te verleen waar dit nodig is. Gedurende hierdie fase is die kind aan die woord en deur gebruik te maak van gepaste agtergrondmusiek kan die onder-

1. Van Jaarsveld, op. cit., p. 11 - 12.

wyser baie bydra tot die skepping van 'n aangename, rustige werkatmosfeer in die klas.

„Die kind leer uit eie ervaring, daarom is dit onder geen omstandighede toelaatbaar dat die onderwyser veranderinge aan die kind se tekening sal aanbring nie, dit vernietig die kind se trots en genot in sy werk“<sup>1)</sup>.

Die onderwyser moet sorg dat hy alles sê en doen voordat tot stap 3 oorgaan word, want onderbreking van die konsentrasieperiode hinder die kind en dit kan lei tot verlies in belangstelling. Deur onderbreking hiervan breek die onderwyser af wat hy moeitevol opgebou het. Indien die groep as geheel rusteloos word, moet die onderwyser die fout by homself soek.

Dit is 'n aangename ervaring om die kind se handelwyse noukeurig waar te neem gedurende hierdie fase van die les. In volle konsentrasie sal sommige kinders se tonge by die monde uitsteek en 'n vlieg wat andersinds 'n baie lastige insek is, geniet dan ook ongehinderde wandeling oor die kind se gesig sonder dat die kind van sy teenwoordigheid bewus word.

Die belewing en ervaring van genot is duidelik leesbaar op die gesiggies wat vervorm word onder volle belewing van die situasie. Dit is gedurende hierdie fase wat die onderwyser duidelik kan vasstel of sy inleiding en demonstrasie die kol getref het.

Stap 4 omvat die waarderingstyd. Sodra die leerlinge hul werkstukke voltooi het, volg die fase waarin genoemde werkstukke gewaardeer en gekeur word; daar word nabetragting gehou. Dit is hier waar die kinders mekaar se werk beskou en van mekaar leer. Die waarderings- en keuringsvermoë van die kind word nou aangewakker.

Hier moet die onderwyser baie versigtig en oordeelkundig wees in sy kritiek. Om kinders teen mekaar af te speel en om negatief te kritiseer deur die kind se werk volgens volwasse standaarde te beoordeel, is fataal. Oor uitstalling van die kind se werkstukke sê Van Jaarsveld die volgende: „Om 'n uitstalling te kan hou en net die mooiste werkstukke uit te soek is onopvoedkundig en mis die ware doel van die les, naamlik eerlike skeppende

1. Van Jaarsveld, op. cit., p. 12.

uiting vir alle leerlinge - al is hulle hoe swak! Dis gewoonlik die outjies wat nie goed kan konsentreer nie wat ook nie kan teken nie. Dit mag wees dat hulle nie kan konsentreer nie omdat hulle huislike probleme het"<sup>1)</sup>.

Dit is daarom wenslik dat die onderwyser die huislike omstandighede van sy leerlinge moet ken want dan sal hy beter in staat wees om die kind se probleme te verstaan. Hy sal dan o.m. kan vasstel wat die primêre struikelblokke in die kind se lewe is. Deur verwydering van genoemde struikelblokke sal die kind se konsentrasievermoë baie verbeter en sal die onderwyser meer sukses behaal as opvoeder.

Die onderwyser moet onthou dat dit nie die resultaat, die finale produk van die skeppende handeling is wat van belang is nie, maar wel die proses van aktiewe ervaring self. In 'n volgende hoofstuk sal op hierdie aspek dieper ingegaan word.

Dit word van die onderwyser verwag om onder alle omstandighede geduldig, vriendelik, simpatiek, natuurlik en opreg te wees. Onderlinge vertroue, samewerking en wisselwerking is onontbeerlik. Die onderwyser moet 'n meester in die vak wees en hy moet gedurig op die hoogte bly van die jongste ontwikkeling op sy vakgebied.

Die kunsonderwyser se verhoudinge met die hoof en ander personeellede moet gesond wees en hy moet 'n ware gesagsdraer wees.

#### 4.7. Gesag as fundamentele faktor by die kunsopvoeder en kunsonderwyser

Dit is waar dat geen mens aan 'n ander leiding kan gee sonder die faktor van gesag by die opvoeding nie. Gesag impliseer 'n gesindheid, 'n oriëntering t.o.v. waardes, wat iemand die mag of bevoegdheid gee tot die oplê van positiewe norme, d.w.s. om leiding te gee tot die aanvaarding van elke positiewe reël wat 'n bepaalde wyse van gedrag voorskryf, d.i. die goeie, regte en mooie en die bestryding van die verkeerde, slegte en

1. Van Jaarsveld, op. cit., p. 12.

lelike. Sulke persone is leiers en gesagsdraers uit watter bron hierdie bevoegdheid ook al mag spruit. Daar is dus gesinsgesag, skoolgesag, kerkgesag, staatsgesag, maatskaplike gesag, wetenskaplike gesag ens.

„Saam met tug in die pedagogiese situasie is gesag die fundamentele faktor by alle opvoeding. Dit impliseer die element van mag om iets aan leerlinge oor te dra, voor te skryf in woord, voorbeeld en gedrag en om dit wat voorgeskryf is af te dwing. Die opvoeder se gesag is gesag deur God verleen en hierdie gesag moet tot eer van God uitgeoefen word”<sup>1)</sup>.

Van der Merwe sluit hierby aan soos volg: „As afhanklike skepsel is die mens se gesag 'n afgeleide gesag, dit wil sê dit is nooit uit die mens nie, maar slegs uit God. Verder is dit begrens omdat alleenlik die Skepper almagtig is”<sup>2)</sup>. Volgens Van Dijk is 'n gesagsdraer „....hen, die in die posisie zijn, die de macht hebben, die bevoegd, competent zijn, om te zeggen, welke leefregels in een bepaalde sfeer van samenleving zullen gelden. Het zijn de „gezeggers”, zij die „gezag” hebben of dragen, gezagsdragers en leiders”<sup>3)</sup>.

Met betrekking tot opvoedkundige gesag het ons 'n bepaalde Christelike of Calvinistiese lewens- en wêreldbeskouing wat 'n heerslag het op die opvoedingsbeskouing en tot openbaring kom in 'n bepaalde onderwysstelsel. In hierdie opset aanvaar ons dat onderwysersgesag sy oorsprong het tydens en ná die Industriële Omwenteling in Engeland; waarmee die skool soos ons dit in sy moderne vorm ken, uit die huisgesin ontstaan het as die vrug van kultuurontwikkeling. Hiertydens het ouers hulle gesag wat te make het met die intellektuele opvoeding oorgedra aan die skoolonderwysers wat nou die gesagsdraers op hierdie gebied is.

Ook die skool het histories ontwikkel en sy bestemming is eties, waarmee bedoel word die analitiese en die estetiese interpretasie van die skoonheidstruktuur van die skepping om die kind as „geheel” te vorm en te ontwikkel vir 'n persoonlikheidsroeping, deur hom van die nodige kennis, kundighede en vaardighede te voorsien om hom volmaaktelik toe te rus vir elke goeie werk as taak en roeping<sup>4)</sup>.

- 
1. Van der Walt, J.P. Die doel en taak van die kliniekskool Loopspruit, p. 89.
  2. Van der Merwe, op. cit., p. 209.
  3. Van Dijk, op. cit., p. 65.
  4. Coetzee, op. cit., hoofstuk XIX.

In hierdie opset het ook die kunsopvoeding 'n eie taak, doel, inhoud, metode en tug en waardering of evaluering en administrasie en organisasie om uiting te kan gee aan bepaalde Christelike doelstellinge: die uiteindelijke, verwyderde en die onmiddellike net soos in die gewone normale onderwys en opvoeding.

In hierdie kader is ook die kunsonderwyser-opvoeder 'n gesagsdraer - 'n gesaghebbende: hy beskik oor die aanleg en talente en ander persoonlikheidseienskappe en kwaliteite wat tot vorming en ontwikkeling gebring is deur akademiese, professionele en praktiese ervaring in die opleiding en vorming van die lewenstoerusting van die aspirantonderwyser vir 'n heerlike taak en roeping<sup>1)</sup>.

'n Verdere baie belangrike faktor wat direk in verband staan met gesag, is dissipline en tug. Keyter<sup>2)</sup> haal 'n skrywer soos volg aan oor dissipline: "The only freedom that is thinkable to-day, is disciplined freedom. ....Through Discipline to Freedom".

Dissipline in die kunsles speel 'n baie belangrike rol, want geen les kan met vrug afgehandel word as orde in die klas nie gehandhaaf word nie. Die ordelike toestand in die kunsklas word deur die kunsonderwyser in die lewe geroep deur die toepassing van sy gesag wanneer die leerlinge hulle vrywilliglik skik na die eise van die onderwyser om die gewenste toestand te skep. Die onderwyser tree so op dat dit vir die leerlinge moontlik en aangenaam is om hulle hiervolgens te skik, en die toestand word verwesenlik deur die ontstaan van gehoorsaamheid, belangstelling en selfwerkzaamheid<sup>3)</sup>.

'n Ordelike klas kan stil wees as dit vereis word, maar stilte in die klas kan ook 'n bewys wees van balangeloesheid, verveeldheid en slaafse onderworpenheid wat dan nie 'n opvoedkundige orde is nie. Die klas moet stil wees as die opvoeder dit vereis, maar daar is selfs ordelike klasse wat nie stil is nie, juis omdat hulle werk. Ons dink hier bv. aan die uit-

- 
1. Onderhoud gevoer met prof. dr. J.P. van der Walt.
  2. Keyter, op. cit., p. 234.
  3. Coetzee, op. cit., p. 269.

voering van groepwerk waar verskillende groepe aan verskillende projekte werk. In die proses vind daar gedurig wisseling van gedagtes plaas tussen lede van die groep.

Orde en tug is baie nou verwant en Coetzee stel dit soos volg: „Orde beskryf die uiterlike goeie gedrag van die leerlinge. Tug daarenteen staan in verband met 'n innerlike toestand, die innerlike gedrag van die kind, sy geestelike gesteldheid. Die ware tug tog kom op uit die diepste gronde van ons wese”<sup>1)</sup>.

Ons moet nie tug met straf of tugtigting of vergelding verwar nie. Oor hierdie aspek sê Waterink die volgende: „Juist op schriftuurlike grond kan worden betoogd, dat onderwijs en tucht bijeen horen en in elkaar zijn gegroeid. Want wat wij kunnen door het woord „opvoeding”, nl. onderwijs en tucht in één woord samenvatten, dat kon de bijbelschrijver door het woord: „paideia”. .... Zodra de opvoeding richting geeft, is er in de opvoeding het element van tucht”<sup>2)</sup>. Hy stel dit verder dat die opvoeder niks moet nalaat om die leerling in die goeie rigting te trek (lei) nie.

Straf behoort alleen toegedien te word by baie ernstige afwyking van die vereiste gedragspatroon en daarin moet die opvoeder rekening hou met die tipe en persoonlikheid van die kind, die graad van oortreding en hy moet oordeelkundig wees in die metode van straf. Die strafmetode moet nie buite verhouding wees met die oortreding nie en alle tugtigting, van watter aard ookal, moet in liefde geskied.

#### 4.8. Evaluering van die kind se kunsskeppinge

Evaluering van die kind se kunsskeppinge is 'n faktor waaroor baie kunsopvoeders van mekaar verskil. Vanuit 'n wetenskaplike oogpunt beweer sommige opvoeders dat alles wat bestaan, op een of ander wyse gemeet kan word. „It is said that anything that can be seen felt, taste, smelled or heard

1. Coetzee, op. cit., p. 270.

2. Waterink, op. cit., p. 76 - 77.

may be objectively examined and assigned a systematic value on a standard scale of measurement. Hence, it is not surprising to learn that a number of sincere efforts have been made to devise ways of testing and measuring the quality of art. Nor is it surprising to people who are aesthetically sensitive to learn that no valid tests and measurements have yet been discovered for art"<sup>1)</sup>.

Die kunsopvoeder vir wie dit erns is, sal ondersoek instel na die vordering van sy leerlinge en die sukses van sy metodes. Hy moet altyd onthou dat dit by die beoordeling van die kind se kuns nie uitsluitlik gaan om die finale produk nie, maar om die proses wat die leerling deurgaans in die skeppingsaktiwiteit.

In hierdie lig gesien sal die kunsopvoeder nie punte toeken vir die kind se werkstukke nie, maar die kind aanmoedig en lei deur positiewe wenke. Uit die aard van die saak is dit nie moontlik om punte toe te ken vir die kind se werkstukke nie, want die doel is tog immers om hom deur die stadia van ontwikkeling te lei. Daarom moet die kunsopvoeder die stadia, asook die eienskappe van die kind se kuns gedurende elke stadium goed ken om sodoende te kan oordeel of die kind wel die verwagte vordering toon.

"If the reporting system of the school requires an indication of each child's growth in each subject area, it is best to assign only a notation of satisfactory or unsatisfactory performance"<sup>2)</sup>. Oor hierdie aspek stel Lowenfeld dit baie duidelik, en wel soos volg: "Any criticism, encouragement, or discouragement should only be applied after knowing the child in his development as well as his individual needs and intentions. Objective criteria can only be applied after these subjective evaluations have been carefully weighed"<sup>3)</sup>.

- 
1. The University of the state of New York...!The state Education Department: op. cit., p. 3.
  2. Ibid.
  3. Lowenfeld, V. Creative and Mental growth, p. 27.

#### 4.9. Samevatting

In hierdie hoofstuk is eers ingegaan op die onderskeiding tussen onderwys en opvoeding in die samelewing in die algemeen, waarna die vorme en grondslae van die kunsopvoeding behandel is. Die doel van kunsopvoeding is vervolgens bespreek onder die hoofde: die uiteindelijke doel van kunsopvoeding; die indirekte (verwyderde) doel; en die direkte of onmiddellike doel, volgens die Calvinisties/Christelike lewens- en opvoedingsbeskouing.

Vervolgens is die inhoud van kunsopvoeding uiteengesit soos ons dit vandag in die Transvaalse primêre skool aantref, waarna die metode van kunsopvoeding behandel is.

Om duidelikheid te verkry oor die kunsles self, is daar ingegaan op die verskillende stappe in die aanbieding van die kunsles, waarna gesag as fundamentele faktor by die kunsopvoeder en kunsonderwyser kortliks bespreek is. Onder hierdie hoof is ook ingesluit die dissipline en tug, en daar is, afgesluit met 'n evaluering van die kind se skeppingswerk.

Vervolgens moet aandag geskenk word aan die verskillende groei- en ontwikkelingsstadia van die kind en bepaal word hoe en in watter mate kunsopvoeding gedurende elke stadium in die kind se lewe 'n bydrae kan lewer tot sy ontwikkeling as gebalanseerde en volwaardige mens met 'n persoonlike verantwoordelikebesef.