

IMPLIKASIES VAN 'N CHRISTELIKE ANTIPOLOGIE
VIR DIE METODE VAN ONDERWYS.

1. Metodes hou verband met die geskiedenis
van die mens.

Omdat hy na die beeld van God geskape is, is die mens geroepe om as mede-arbeider van God kultuur te skep. Alle leerlinge is daarom, vanweë hul skepping as gelykwaardige wesens, op doeltreffende opvoeding, waardeur die basis gelê word vir hul skeppingsarbeid, geregtig. Wanneer hierdie taak in die skool onderneem word, moet die didaktiek nuwe kennisstrukture op so'n wyse voorhou dat elke leerling daarby baat kan vind. In die lig van hierdie eis behoort die stelsel van differensiasie wat tans in Suid-Afrika toegepas word, verwelkom te word.

Omdat ook die onderwyser na die beeld van God geskape is, beskik ook hy oor die vermoë om kultuur te vorm. Hierdie vermoë stel hom in staat om te redeneer, te beplan, aan te pas, te verbeter, verhoudinge daar te stel en lief te hê en sy metodes te verander om by omstandighede aan te pas. Hy beskik oor die vermoë om op skeppende wyse sy aanbiedinge en optredes te wysig om doeltreffende onder-
rig te probeer bewerkstellig.

Die beeld van God is egter in elke mens verduister vanweë die sonde, (vgl. Spier, 1972, p.128) met die gevolg dat ook die didaktiek die stempel van onvolledigheid en onvolkomenheid sal dra. Geen skepping kan volmaak wees nie en metodes sal gevolglik gedurig herwaardeer en hersaamgestel moet word om hul doeltreffendheid te verbeter.

2. Die individualiteitstruktuur en metodes.

Elke onderwyser, leerling, stukkies leerstof en metode beskik, netsoos elke ander struktuur (vgl. Van Riessen, 1963, p. 59) oor 'n eie individuele struktuur. Leermetodes moet daarom telkens aanpas by die individu-

aliteit van 'n leerling of 'n groep leerlinge. Terselfdertyd beskik ook die leerstof wat aangebied moet word, oor kenmerkende individualiteitsstrekke.

Op grond hiervan moet elke onderwyser vir elke aanbieding oor 'n metode besin en besluit of dit geskik sal wees vir die besondere klas of situasie. Geslaagde aanbiedingswyses van kollegas kan ook nie sonder meer oorgeneem en toegepas word sonder dat dit by individuele persoonlikhede en omstandighede aangepas is nie want die analitiese funksie van elke onderwyser, sal op individuele wyse na die ander wetskringe ante- of retrosipeer.

Daar bestaan dus nie net een enkele doeltreffende metode van onderrig nie - selfs nie eens vir die onderrig van dieselfde leerstof by twee verskillende klasse nie. Indien metodes nie gereeld aangepas word nie, kan sukses nie in die onderrig behaal word nie.

3. Die kennisstruktuur en die metodiek.

„Kenbaar is alles waarvan ons kennis kan vorm. Dit omvat Gods wet en die ganse kosmos" (Spier, 1972, p.133).

Omdat die kind tuis nie voldoende gespesialiseerde kennis kan bekom om tot sinvolle roepingsvervulling te kan kom nie, word hy skool toe gestuur om sy kennis aan te vul.

In die skool verwerf hy kennis op twee terreine, naamlik wetenskaplike en voor- wetenskaplike kennis. Alhoewel hierdie kennisstrukture in twee kategorieë verdeel is, sou dit foutief wees om hulle as twee selfstandige geïsoleerde gebiede te beskou waarby die geloof by die voor-wetenskaplike spreek maar by die wetenskaplike nie ter sprake is nie. „Vir die Skrifgelowige Christen bestaan daar geen „dubbele" waarheid nie, as sou daar van „geloofswaarheid" en sekulêre „wetenskaplike" waarhede wat niks met mekaar te make het nie, sprake wees" (Schoeman, s.j., p. 137).

Volgens die Christelike antropologie is die mens 'n totaliteitswese by wie al die verskillende funksies deur middel van ante- en retrosipasies 'n eenheid vorm onder

leiding van die religieuse grondwortel, die hart of ekheid. Hy is 'n wese „in wie die volle aspekte-verskeidenheid van die tydelike skeppingsorde gekonsentreer is, nl. in die religieuse sentrum van sy bestaan, wat deur ons die ek genoem word ...” (Dooyeweerd, 1969, p.17; vgl. ook Terblanche, 1972, p. 24 en Schoeman, s.j., p.12).

Dit is hieruit duidelik dat geen funksie van die mens kan loskom van die invloed van die hart nie en dat die wetenskapskennis wat die kind in die skool aangebied word, ook vanweë die hartsgesteldheid van die onderwyser 'n bepaalde „kleur” of karakter sal openbaar, maar ook vanweë die kind se eie hartsgerigtheid 'n bepaalde stempel of karakter sal verkry. (Vgl. Waterink, 1962, pp. 38 - 41.).

Hierdie samehang word deur Schoeman treffend saamgevat: „Wanneer die Skriftuurlike religieuse grondmotief op die hart van die mens (wetenskaplike) (en onderwyser, C.J.C.) beslag lê, sal dit ál sy lewensuitgange volgens Christelike norme bepaal, rig en lei. Vanuit hierdie, in Christus herbore hart, sal nou byvoorbeeld Christelike godsdiens opkom as produk van hierdie bepaalde persoon se geloofsfunksie wat nou op God gerig is. Vanuit dieselfde hart, sal daar onder leiding van presies dieselfde religieuse grondmotief, Christelike wetenskap, Christelike ekonomie, Christelike kuns, ensovoorts na vore tree.” (Schoeman, s.j., p.138).

4. Kennisverwerwing en die metodes.

Die leerling word in sy totaliteit opgevoed en ontsluiting in die verskillende modale funksies geskied gelyktydig onder leiding van die hart (vgl. Van Wyk, Kosmologie, 1974, p. 53). Elke metode sal daarom rekening moet hou met hoe en in watter mate die verskillende funksies gelyktydig betrek kan word in die onderrig. Ter wille van groter duidelikheid word die metode aan die hand van elke funksie afsonderlik bespreek.

4.1 Die getalsfunksie.

Die ontsluiting van die funksies van die kind

kan langs verskillende weë bewerkstellig word. Daar bestaan nie nêť één doeltreffende metode van onderrig nie. Dit is egter die taak van elke onderwyser om die een geskikste metode van onderrig vir 'n bepaalde les te vind.

Elke leerling beskik oor 'n eie, unieke, kenmerkende, individuele struktuur en maak daarom aanspraak op 'n spesifieke wyse van behandeling en daarom ook van metode van onderrig. Alle leerlinge mag nie oor dieselfde kam geskeer word nie en metodes waarmee by een leerling sukses behaal word, mag by 'n volgende ontoereikend blyk te wees.

In die onderrig moet die onderwyser die doelstelling van sy les duidelik omlyn en die doelstelling dan doelgerig nastreef. Daar mag nie meer as een hoofdoelstelling wees nie. Daarom mag die Geskiedenisles nie ontaard in 'n spelles nie. Alhoewel daar bykomende doelstellings by die hoofdoelstelling opgemerk mag word, mag dit laasgenoemde nooit verdring of daaraan afbreuk doen nie.

Die mens is nie geroepe om in net een enkele verband sy lewe te slyt nie. Hy is geroepe om te leef in verhoudinge tot sy God, sy medemens, in verskillende samelewingsverbande en tot die natuur. Daarom sal onderrigmetodes voorsiening moet maak vir die ontsluiting van al sy funksies sodat hy as volwassene in al hierdie genoemde verbande sinvol kan optree. Die metodiek moet hom dus oefen om wetenskaplike kennis te kan oopdek, geloofskennis te kan verkry en in korrekte verhouding tot sy naaste te staan.

Dit is egter ook 'n feit dat die mens in die verskillende verbande telkens 'n roeping het wat hý, as besondere mens, moet vervul. Hy mag daarom nie probeer om ook die roeping van 'n ander te vervul nie. So byvoorbeeld sal die onderwyser nie die taak van die predikant uit sy hande probeer neem nie, en sal die leerlinge moet leer om onderling mekaar elkeen sy vermoëns en aanlegte te gun sonder om op mekaar jaloers te wees of om take, waarvoor 'n ander geroepe is, uit sy hande te probeer neem.

Die Christenleerling moet voorberei word om één God te aanbid en een stel norme as die waarheid te aanvaar. Daar bestaan in die Christelike skool dus nie plek vir verwarrende vakke en metodes wat as nie-christelik , of sogenaamd neutraal, aangebied kan word nie. Slegs die onderrig wat uit die Christelike hart spruit, is geskik vir Christelike onderrig. Die onderwyser moet aktief sy Christelike beginsels in sy onderrig laat spreek.

Al die leerlinge wat die skool besoek, is geskape na een beeld, die beeld van God. Op grond daarvan sal al die leerlinge bepaalde trekke vertoon wat as tipies menslik bestempel word en n t by die mens sal voorkom. Met hierdie uniekheid van die mens moet die metodiek rekening hou sodat op die akstruktuur van die mens 'n beroep gedoen word en hy nie aan die dier gelyk gestel word nie. As gevolg van hierdie enkele skeppingseienskap van die mens word 'n veelheid van onderrigmetodes moontlik gemaak.

4.2 Die ruimtelike funksie.

Die leerling beslaan 'n besondere ruimte, of neem 'n besondere plek in die skepping in. God het hom geroep as mede-arbeider en vir kennis om sy taak op te neem, is hy grotendeels op die skool aangewys. Omdat die sukses van sy taakaanvaarding grootliks afhanklik is van doeltreffende ontsluiting van sy funksies is dit duidelik dat die skool geskikte metodes moet vind om hierdie ontsluiting te bewerkstellig. Metodes wat as geskik bewys is, moet aan aspirant onderwysers geleer word en hulle moet sulke metodes verder uitbou sodat die leerling gereed gemaak kan word om sy plek in die skepping in te neem.

In die opvoedingsverloop neem die ontsluiting van 'n bepaalde funksie op 'n bepaalde tydstip 'n belangrike plek in. Op 'n sekere stadium in die lewe van die kind is dit byvoorbeeld noodsaaklik dat die kind kan tel, spel of lees, sodat met ander ontsluitingsarbeid voortgegaan kan word. Belangrik is egter om toe te sien dat die metode geen funksie in „afsondering“ ont-

sluit nie want geeneen van die mens se funksies kan geïsoleerd behoorlik funksioneer nie. Die mens is 'n totaliteitswese en die eenheid tussen die funksies moet bewaar word deur soveel moontlik ante- en retrosipasies tussen die funksies te ontsluit. Sodoende kan elke ontsluiting sy regmatige plek in die totale opvoeding van die kind inneem.

Die aktstruktuur en religieuse hart beklee besondere plekke in die opvoeding van die mens. Die aktstruktuur maak ontsluitingsarbeid moontlik en die religieuse hart maak die Christelike onderrigsituasie moontlik. Vanuit die Christelike hart poog die onderwyser om ook die hart van die leerling en gevolglik sy hele aktstruktuur wat onder leiding van die hart fungeer, Christelik te oriënteer. Die feit dat hierdie vermoëns 'n plek in die samestelling van die mens beklee, maak gevolglik ook 'n Christelike metode moontlik.

Die voor-normatiewe funksies van die mens beklee in sy lewe 'n anderse plek as wat dit by die dier inneem. Omdat al die funksies onder die invloed van die hart fungeer (vgl. Kock, 1970, p.16) verkry hierdie funksies by die mens 'n verdiepte betekenis. Hulle staan onder die leiding van die aktstruktuur sodat die voor-normatiewe funksies by die mens nie met dié van die dier gelyk te stel is nie. Die onderwyser se metodes moet dus beplan word vir „menslike” onderrig. Dit kan so beplan word dat 'n beroep gemaak word op die aktstruktuur om deur middel van ante- en retrosipasies besondere betekenis aan aangebode leerstof te gee. Metodes kan gevolglik nie op afrigting of dressering gemik wees nie want die mens reageer nie net instinktief soos 'n dier nie. Die metodiek word deur die sondeval op 'n bepaalde wyse geraak. As gevolg daarvan sal elke metode aan gebreke mank gaan sodat vir elke onderrigsituasie 'n gepaste metode gekies sal moet word. Die volmaakte metode, waarin geen gebreke bestaan nie, kan nie in hierdie bedeling ontwerp word nie. Nogtans moet die onderwyser poog om die invloed van die sonde te beperk en te bekamp.

Die metodes moet voorsiening daarvoor maak dat onderrig verskaf word wat die ontsluiting van al die funksies van die leerling moontlik maak. So byvoorbeeld moet hy daarvan bewus word dat hy as enkeling 'n taak en verantwoordelikhede het, dat hy as unieke wese 'n besondere plek in die skepping inneem, dat hy deur passief stil te sit nie sy roeping kan vervul nie en dat sy liggaam en lewe vir hom van besondere betekenis is. Sy gevoelslewe moet in die onderrigsituasie betrek word en in die onderrig moet ook plek ingeruim word vir logiese arbeid, skeppende aktiwiteite, taalgebruik, sosiale vorming en omgang, ekonomiese gebruik van tyd, kragte en hulpmiddels, waardering vir die mooie, tugitoefening, liefdebetoon en Christelike onderrig.

4.3 Die kinematiese funksie.

Die kind kom met onontslote funksies in die wêreld (vgl. Van Wyk, Mensbeskouing, 1974, p.13) en moet deur voortgaande opvoeding (resp. ontsluiting) tot volwassenheid gebring word. Die metodes wat gevolg word, moet dus voortgang in die ontsluiting van die kind se funksies bewerkstellig en 'n toename in ontslote sinsye van elke funksie verseker.

Om dit te bewerkstellig, sal elke aanbieding vir die leerling iets nuuts moet bring. Onderrig sal doelgerig moet geskied en metodes so beplan word dat sukses in die ontsluiting van nuwe sinsye van verskillende funksies redelikerwys verwag kan word.

Ontsluiting moet gerig wees op roepingsvervulling. Stelselmatig moet die hart van die leerling Christelik georiënteer word sodat hy self algaande daartoe sal oorgaan om as gevolg van sy geloof op sy kultuurskeppende aktiwiteite 'n Christelike stempel af te druk. Omdat al sy funksies onder beheersing van die hart staan (vgl. Kalsbeek, 1970, p. 130), moet metodes gevind word om die selfheid van die kind Christelik te oriënteer.

Die onderwywer moet kennis dra van faktore wat remmend op sy ontsluitingsbemoeying sal inwerk. Só by-

byvoorbeeld sal die wanontsluiting van die psigiese funksie wat tot uiting kom in vreestoeestande, senuweeagtigheid, 'n minderwaardigheids- of oormoedigheidsgevoel, moedeloosheid, ensovoorts nadelig werk in die onder-rigsituasie. Wanontsluiting kan ook by ander funksies voorkom soos byvoorbeeld verwerping van die groep (sosiale), swak taalbegrip (linguale), geen besef van tydsbesparing (ekonomiese) onvermoë om sy skoolwerk by sy ander bedrywighede in te skakel (logiese), ensovoorts. Om volgehoue voortgang in die onderrig te bewerkstellig, sal sulke remminge onderken moet word en metodes gewysig moet word om hierdie probleme die hoof te bied.

'n Soortgelyke remming sal voorkom indien die metode die ontslotenheid van bepaalde sinsye of funksies veronderstel terwyl dit nog nie ontsluit is nie. Ook dan sal ante- en retrosipasies gladnie of foutief geskied sodat vordering nie plaasvind nie. Vanselfsprekend moet elke metode met hierdie faktore rekening hou.

Die voortgang kan belemmer word indien die onder-rigmetodes te veel klem op 'n enkele funksie laat val. Soos reeds aangetoon, staan al die funksies gesamentlik onder beheer van die hart en vorm al die funksies saam 'n totaliteit. (Vgl. Duvenage, s.j., pp. 11,20). Indien nou te veel klem op 'n enkele funksie gelê word, bly die korrekte ante- en retrosipasies na die ander funksies in die slag sodat die opvoeding daaronder lei. Dit kan geskied as die onderwyser byvoorbeeld te veel waarde heg aan spelonderrig, rekene, wiskunde, lesonderrig, geskiedenis, of eksamenafrigting in 'n bepaalde vak.

As gevolg van die sondeval kan die mens korrekte kennis nie meer sonder moeite verwerf nie. Die feit dat hy nou met moeite moet leer, en dikwels, ten spyte van sy moeite, die wet verkeerd interpreteer, vertraag ook die voortgang van kennisverwerwing. Indien die kennis verkeerd vertolk is, bring dit outomaties mee dat al die ante- en retrosipasies na ander funksies wanvoorstellings van die werklikheid teweegbring. Om hierdie element uit te skakel, is onmoontlik. Nogtans

kan die onderwyser in sy metodes hierdie effek bekamp deur deeglike beplanning en 'n duidelike en sistematiese aanbieding van korrekte leerstof.

Vir 'n logiese voortgang in ontsluiting sal die onderwyser sy metodes baie noukeurig moet beplan en bedink. Vir elke lesaanbieding sal daar 'n bepaalde metode met bepaalde geskikte hulpmiddels gekies moet word in ooreenstemming met die doelstellings wat beoog word. Geen onderwyser gaan elke periode en met elke aanbieding op dieselfde wyse te werk nie.

Daarbenewens word verskillende trappe in die voortgang van die aanbieding onderskei. So is daar 'n inleidende trap, 'n trap waarin nuwe leerstof aangebied word, kontrole-stappe om vordering te bepaal, 'n inoefeningstrap en 'n finale evalueringsstrap. Daar is dus 'n stelselmatige voortgang in die aanbieding te bespeur. Nalaat of uitskakeling van een of meer van hierdie trappe kan voortgang vertraag.

Elke aanbieding moet ekonomies regverdigbaar wees in dié sin dat voldoende vordering gemaak is tydens 'n lesaanbieding.

Die ontsluitingsbemoeiinge moet ook taalvordering bewerkstellig sodat in aanbiedings stelselmatig moeiliker taalkonstruksies gebesig kan word sonder dat dit nodig is om telkens te verduidelik wat presies bedoel word. Ook kan progressief van ingewikkelder aanskouingsapparaat en hulpmiddels gebruik gemaak word om voortgang te bespoedig.

Die ruimtefunksie staan onder leiding van die bewegingsfunksie. Dit blyk daaruit dat die aanbiedinge telkens nuwe terreine moet betree indien voortgang bewerkstellig moet word. Indien die onderwyser telkens reeds behandelde leerstof aanbied, met ander woorde nie nuwe terreine of ruimte betree nie, vind geen voortgang plaas nie. Beweging of voortgang is meer ingewikkeld as om eenvoudig stil te staan by wat reeds behandel is.

Ontsluiting van die funksies van die leerling bloot om die voortgangsonthalwe, is vir die Christen sinloos:

Ontsluiting moet daarop gerig wees om al die ontslote funksies van die leerling onder leiding van 'n Christelike hart in diens van sy Skepper en medemens te stel.

Elke mens het 'n eie verantwoordelikheid ten opsigte van sy opvoeding. Gevolglik mag die leerling nie uitsluitlik op die ouer, skool of kerk aanleun om die ontsluiting van sy funksies nie, maar moet self skouer aan die wiel sit, om sy vordering te verseker. Deur selfstudie, navorsing, selfstandige waarneming, navraag te doen oor onduidelike werk, inhaal van agterstallige werk en 'n lewendige belangstelling kan die kind bydra om sy vordering te bespoedig. Op die wyse werk hy mee om hom vir roepingsvervulling voor te berei.

4.4 Die fisie-chemiese funksie.

Die mens het sy fisiese liggaam nodig om sy roeping te vervul. Daarby setel 'n gesonde gees in 'n gesonde liggaam. Dit is daarom vanselfsprekend dat die skool ook metodes sal ontwerp waardeur gepoog sal word om die kind fisies in 'n goeie toestand te hou soos in liggaamsopvoedingsperiodes. Ook in jeugweerbaarheidsperiodes word aan die leerling die gevare voorgehou wat die gebruik van drank, dwelms en tabak inhou en word op die rol wat dit in die fisiese aftakeling van die liggaam kan hê, gewys. (Vgl. Coetzee, 1960,p.291).

Hierdie feit beïnvloed ook die werkstempo want word te hoë eise aan die fisiese kragte van die leerlinge gestel, kan hulle nie die pas volhou nie.

Die fisiese funksie het deur middel van sy antesiperende momente ook 'n invloed op die hoëre funksies van die mens, waaronder dié op die psigiese die mees ooglopende is. Die leerling by wie die energiewerking nie na behore geskied nie as gevolg van byvoorbeeld die gebruik van dwelms, vertoon bepaalde psigiese kenmerke wat sy vordering belemmer. Eweneens veroorsaak siektetoestande, rook en drankgebruik 'n afname in die leerling se psigiese vermoëns om te luister, aandag te gee, behoorlik waar te neem, gemotiveerdheid, entoesiasme, ens.

Die aanbiedingsmetodes sal daarvoor voorsiening moet maak dat leerlinge wat aan sulke gebreke mank gaan, die nodige remediërende aandag kry. (Vgl. Coetzee, 1960, p. 291). Fisiiese gebreke soos 'n liggaamlike gebrek, gebrek aan die hoor-, sien- of praatmeganismes sal vanselfsprekend ook aanpassing van metodes vereis. Waar die leerling newe-effekte vertoon wat as gevolg van antesiperende momente na die aktstruktuur tot stand kom soos selfbewustheid, opstandigheid, teruggetrokkenheid, liefdeloosheid, ensovoorts, sal die onderwyser deur middel van sy metodiek, of selfs spesiale metodes, moet poog om die afwykings reg te stel.

Daarbenewens sal die leerling ook geleer moet word dat die gebruik van sy liggaamskragte volgens Christelike norme aangewend moet word. Die liggaamskragte sal onder beheersing van die Christelike hart moet funksioneer en die psigiese, sosiale of logiese funksies mag nie in leidende hoedanighede die hoogste funksies word onder leiding waarvan die liggaam funksioneer en energie aangewend word nie. Die metodiek mag daarom nie van die kind optrede vereis wat nie Christelik verantwoordbaar is nie. Die onderwyser mag nie sy leerlinge as proefkonyne gebruik in eksperimente wat hy mooi, suiwer logies, teoreties uitgedink en beplan het, maar waarby 'n denkfout katastrofiese gevolge sal hê nie, of die leerling toelaat of aanmoedig om „wakkerbly“- middele te gebruik om langer werksure te bewerkstellig nie.

Onderwysers spoor dikwels leerlinge so aan, hetsy deur dwingende maatreëls of op ander wyses, dat hulle hul kragte ooreis ter wille van uitstaande prestasie. Dikwels werk sulke leerlinge tot laat in die nag en staan weer vroeg in die môre op. Die liggaam kan egter nie genoeg kragte voorsien om so'n tempo vol te hou nie, met die gevolg dat sulke leerlinge se gesondheid daaronder ly. Daarenteen is daar ook die leerling wat nie genoeg van sy energie opverbruik met die afhandeling van sy skoolwerk nie, of sy skoolwerk gladnie doen nie. Hy beskik gevolglik oor baie reserwe-energie wat dan gewoonlik aangewend word vir kattekwaad. Die ideale toe-

stand is wanneer die leerling werk in verhouding met sy beskikbare kragte. Onderwysers moet daarom toesien dat leerlinge voldoende werk het om te doen en ook dat hulle dit wel doén. Hulle moet egter daarteen waak om meer van 'n leerling te verwag was waartoe hy in staat is of hom aan te moedig om beter te presteer as wat sy kragte hom toelaat.

4.5 Die biotiese funksie.

Die gawe van lewe is aan die mens deur God geskenk sodat die mens sy lewe en liggaam in Sy diens kan aanwend. Deur middel van die onderrig moet die besef by die leerling tuisgebring word dat hy nie skoolgaan om uiteindelik sy eie belange te dien nie maar dat hy aktief doelgerig kennis moet verwerf wat hom toerus om aktief in diens van sy Skepper te staan in sy roepingsvervulling. Daarom mag hy nie passief in die klas sit en leergeleenthede by hom laat verbygaan nie. Wanneer hy werk nie begryp nie, moet hy aktief en lewendig te werk gaan om die nodige begrip te verwerf, hetsy by die onderwyser of by sy maats.

Eweneens mag ook die onderwyser nie dooierig en sonder fut die aanbiedings behartig nie. Sy vitaliteit moet aansteeklik werk en selfs die lusteloses en passiewes aanspoor. Sy aanbiedinge moet op 'n lewendige, interessante wyse geskied met voldoende afwisseling deur vrae, interessante aanwending van hulpmiddels, integrering van leerstof by bekende strukture, betrek van al die leerlinge in die klas, ensovoorts. Deur sy lewendige energieke optrede moet hy die leerlinge aktiveer tot lewendige deelname.

Verwerwing van kennis bloot ter wille van die kennis het weinig sin. Die metodiek moet voorsiening maak vir aktiewe toepassing van die verworwe kennis in die daaglikse lewensituasie. Die metodes moet by die werklike lewe geïntegreer word en geensins lewensvreemd wees nie. Daarom sal nie van die kinders verwag word om doodstil te sit gedurende die hele aanbieding nie, sal sosiale omgang nie tot 'n teoretiese aangeleentheid beperk word

nie, sal die onderwyser en leerlinge en leerlinge onderling in gesonde lewensverhoudinge in die lessituasie betrek word. Op so'n wyse sal die kennis wat teoreties verwerf word, lewende betekenis verkry en die leerling aktief in 'n lewende gemeenskap geïntegreer word.

Die biotiese antesipasie na die logiese funksie is vir die metodiek van besondere belang. Die mens moet logies lewe. Dit impliseer dat die mens nie soos 'n dier maar van dag tot dag sal voortgaan sonder om vir die toekoms te beplan nie. 'n Fatalistiese lewensbeskouing van „wat met my moét gebeur, sal gebeur“, is nie houdbaar nie. Die mens het 'n bepaalde roeping te vervul en hy moet doelgerig en sistematies werk om daardie lewe te verwesenlik wat vir hom bedoel is. Deur onaktiewe passiwiteit kan hy nie die vermoëns verwerf wat vir sy sinvolle lewensbestaan nodig is nie. Die metodiek sal gevolglik ook van die kind aktiewe en doelgerigte bemoeiinge vereis om die aangebode leerstof te bemeester. Hy sal blyke moet gee dat hy die leerstof logies bemeester het en weet hoe om dit in die praktyk te integreer. **Die onderwyser sal** oefeninge moet uitwerk en by aanbidding van die leerstof moet poog om toe te sien dat leerstof en beginsels in die praktiese lewe geïntegreer word sodat elkeen toegerus is om sy lewe logies volgens Christelike norme te voer. Daarby sal die leerling geaktiveer moet word om self te poog om sy ontwikkeling logies te laat geskied en prakties bewys moet lewer van sy aktiewe medewerking.

Ook in ander funksies word antesiperende of retrosiperende momente van die biotiese opgemerk. Die metodes moenie die leerling se lewenskragte verkwis en hom besig hou met nuttelose dade en leerstof nie. Dit moet 'n besparende lewe waarborg in dié sin dat die lewenskragte konstruktief en nuttig aangewend moet word. Daarbenewens moet die aktiwiteite ook eties en godsdienstig regverdigbaar wees sodat die leerling deur die metodiek tot liefdesdiens aan God en die naaste gelei word. Skoolwerk behoort nie bloot gedoen te word om slae vry te spring nie, maar omdat liefdesdiens die

sentrale uitgangspunt is. Om die kind in hierdie rigting aan te spoor, plaas vanselfsprekend 'n besondere verpligting op die optrede van die onderwyser. Sy lewenswyse en optrede moet blyke gee van die Christelike en harmonieuse ontsluiting van al sy eie funksies. Verantwoordbare christelike optrede van die onderwyser sal in enige skool en in enige klas verreikende invloed op die leerlinge uitoefen. Daarom sal die metodiek ook daarop gerig wees om die leerstof só te ontplooi dat ook die leerling se lewensfunksies in harmonieuse samehang ontplooi om in sy lewe aan elke funksie sy regmatige plek toe te ken.

Die antesipasie na die psigiese funksie speel ook in die lewe van die mens 'n belangrike rol. By die dier is die psigiese die leidende funksie en gevolglik staan ál sy ander funksies onder leiding daarvan. By die mens is die leidende funksie die religieuse daarom sal die lewe of biotiese onder leiding daarvan moet fungeer. Indien die mens egter volgens sy psigiese gevoelens lewe en optree en doen waarvoor hy op die oomblik lus voel, boet die mens 'n groot deel van sy menswees in en tree hy soos 'n dier op. Die metode sal daarom ook nie bepaal kan word deur die psigiese lusgevoelens van die onderwyser óf van die leerling nie. Telkens sal die metodes getoets moet word aan die religieuse verantwoordbaarheid daarvan.

4.6. Die psigiese funksie.

Hierdie funksie van die mens het al besonder baie aandag in navorsingsprojekte geniet en aangesien hierdie funksie ook by die dier voorkom, het dit baie navorsers al in die versoeking gelei om hierdie funksie by mens en dier gelyk te stel.

Daar bestaan egter 'n duidelike onderskeid. By die mens kan 'n verdiepte gevoelslewe aangetoon word wat onder leiding van die aktstruktuur en beheersing van die hart staan terwyl die dierlike lewe gefikseerd verloop onder leiding van 'n instinktiewe psigiese funksie. (Vgl. Dooyeweerd, 1960, p.10; Kalsbeek, 1970, p.284 en Spier, 1972, p.36).

Dit is daarom hieruit duidelik dat die metodiek nie daarop kan staatmaak dat elke leerling onder bepaalde omstandighede netsoos 'n ander leerling sal optree nie. Elkeen sal op individuele wyse op beroepe respondeer sodat „dresserings“- of „afrigtingsmetodes“ in die skool ontoelaatbaar is. Onderrig moet elke leerling individueel betrek en die onderwyser sal hom moet laat lei deur die individuele response van die leerlinge in besondere onderrigsituasies.

Omdat die gevoelsfunksie onder leiding van die aktstruktuur staan, want alle laere funksies staan onder leiding van die hoëre funksies, sal die mens nie bloot gevoelsmatig kan optree nie, maar moet gevoelens getemper word deur ante- en retrosipasies na en van die aktstruktuur. Die metodes moet blyke gee van 'n Christelike verantwoordbare wyse van optrede by elke lesaanbieding. Hierdie vereiste geld vir sowel die onderwyser as die leerling. Die onderwyser mag nie maar sommer skoolhou soos hy die dag lus voel, net werk behandel waarvan hy hou en leerlinge betrek by die aanbieding soos wat hulle lus voel om aandag te gee nie. Die lesaanbieding moet vanuit die hele aktstruktuur verantwoordbaar beplan en aangebied word.

Omdat die gevoelslewe van die mens nie strak is nie, bied dit aan die onderwyser die geleentheid om die gevoelslewe van die leerling te manipuleer. „Learning takes place in a relationship. If the child likes the teacher, he wants to maintain a good relationship by behaving well“ (Strang en Morris, 1964,p.97). Vir die metodiek hou hierdie feit baie moontlikhede in. Daardeur is dit moontlik om die leerling te motiveer, sy moed te breek, hom kwaad te maak, 'n bepaalde gesindheid jeens die onderwyser en die skoolwerk te bewerkstellig, hom skaam te maak, gevoelens met mekaar te deel, ensovoorts. Hierdie psigiese reaksies sal volg uit die optrede, bepland en onbepland, van die onderwyser. In sy metodiek sal hy dus beplande aanmoedigingsaksies onderneem soos die les interssant aanbied, leerlinge individueel aanmoedig om aan die verrigtinge deel te neem, 'n

kompetisiegees aanwakker, ensovoorts. Daarenteen sal hy ook doelbewus waak teen negatiewe invloede wat van hom mag uitgaan. Op grond hiervan is sarkasme, beledigings, ongeduld, nyd, oninteressante aanbiedingswyses en liefde-loosheid, sake wat doelbewus in die onderrig vermy moet word.

Faktore wat van buite die skoolverband op die leerling inwerk, kan hom psigies so beïnvloed dat die metodes nie volgens verwagting suksesvol sal verloop nie. (Vgl. Kruger, 1972, pp. 298 - 302). Die oorsake van hierdie afwykinge is tweërlei van aard. Eerstens kan by die kind self een of ander afwyking of gebrek voorkom wat foutiewe ante- of retrosiperende momente na ander funksies, veral die psigiese, bewerkstellig. 'n Leerling met 'n liggaamsgebrek, met 'n swak intelligensie, met 'n vinnige humeur, ensovoorts, mag veroorsaak dat hy teruggetrokke, moedswillig, minderwaardig, vyan-dig en gefrustreerd voel. Gevolglik misluk die onderrig, nie vanweë swak metodiek nie, maar vanweë die psigiese gesteldheid van die leerling.

In die tweede plek kan eksterne faktore soos armoede, gebrekkige ouer- en kindverhoudings, swak verhouding met die onderwyser, invloed van maats of bekendes, sosiale faktore, geloofskwessies, taalprobleme en dies meer die kind psigies nadelig beïnvloed as gevolg waarvan die onderrig misluk. (Vgl. Kruger, 1972, p. 298- 302).

Proewe wat met diere gedoen word, is nie vir die didaktiek heeltemal sonder waarde nie. By die toepassing van die navorsingsresultate moet egter altyd in gedagte gehou word dat die mens in sy totaliteit op die aangebode leerstof of op 'n bepaalde wyse van aanbieding sal reageer. As gevolg van ante- en retrosipasies na en van die ander funksies van die mens mag die psigiese s6 beïnvloed word dat hy heeltemal anders optree as wat verwag is. Resultate van eksperimente met diere moet daarom met die grootste omsigtigheid in die metodiek geïmplimenteer word.

Uit die voorafgaande moet egter nie afgelei word dat die mens psigies totaal ongebonde kan reageer nie.

In sy samestelling vertoon hy sekere vaste psigiese wetmatighede, wat as gevolg van die inwerking van individuele aktstrukture verskillende „skakeringe" vertoon, wat by elke mens voorkom. So kan ons onder andere die volgende aantoon.

- i. Elke mens is motiveerbaar. „Wanneer die mens voldoende gemotiveer is, tree hy doelgerig in sy leeraktiviteite op" (Pretorius, 1971, p. 28).
- ii. Die kind ondervind die drang om te skep (vgl. Kruger, 1972, p. 124).
- iii. Die kind speel van nature graag (vgl. Bijl, 1960, p.186; Coetzee, 1960,p.191).
- iv. Die kind se emosionele toestand kan sy prestasies bevorder of benadeel (vgl. Pretorius, 1971, p. 28).
- v. Die kind wil veilig voel. Hy sal hom daarom ook aangetrokke voel tot die onderwyser wat vir hom 'n atmosfeer van geborgenheid skep (vgl. Coetzee, 1960,p.211).
- vi. Die mens put genot uit prestasie.
- vii. Die mens wil graag vry en selfstandig optree. Reeds vroeg dring die kleintjies aan:„Ek wil self!"
- viii Die mens is nuuskierig, wil ondersoek en verken (vgl. Kruger, 1972, p.83)
- ix. Die mens deurloop 'n rypingsproses. „Die leerder kan 'n nuwe ding dan eers voldoende aanleer as hy daarvoor gereed is en wel ten opsigte van sy fisiologiese rypheid en sy psigiese ontwikkeling, sy verwerfde vaardigheid en kennis" (Coetzee, 1960,p.225).

Hierdie lysie is nie volledig nie, maar is voldoende om aan te toon dat daar by elke mens sekere psigiese kenmerke bestaan waarby die metodes kan en moet aansluit om doeltreffende onderrig te bewerkstellig (vgl. ook Preller, 1971, pp. 170-171).

Aansluitend by die vorige paragraaf, moet ook verwys word na die drifte en drange wat by die mens opgemerk kan word. Die meeste van hierdie drifte kan dan ook 'n negatiewe karakter openbaar soos woede, haat, jaloesie, hebsug, seksdrang en liefde, indien dit nie korrek gekanaliseer word nie. „Omdat die energie van die drange nie vernietig kan word nie, mag die drange nie verdring word nie....., maar kan egter nie toegelaat word om onbeteuld te funksioneer nie, aangesien dit tot botsing van die individu met sy omgewing sal lei" (Van Loggerenberg, 1966, p. 523). Die metodes moet daarom van hierdie psigiese kragte van die leerlinge gebruik maak, maar hulle onder leiding van die aktstruktuur in 'n positiewe, dit wil sê Christelike, rigting kanaliseer.

Omdat die psigiese funksie na al die normstrukture antesipeer, moet die opvoeding by die leerling 'n taalgevoel, 'n sosiale gevoel, 'n ekonomiese gevoel, 'n gevoel vir die skone en mooie en regverdige vergelding en 'n gesindheid van liefde teenoor die naaste en God te weeg bring.

Vir die onderwys is die feit dat die oriëntering van die hart tot aanvaarding van die Christelike geloof grotendeels 'n gevoelsaksie is, van groot belang. Elke metode, elke optrede van die onderwyser en elke stukkie leerstof moet die Christelike beginsels verkondig om so doende die Christelike oortuiging in die hart te laat posvat. Dit is geen logiese akt nie omdat geen geloof as korrek bewysbaar is nie.

Uit die voorafgaande blyk dit dat metodes gedurig sal verander omdat „die mens gedurende sy lewe van baie uiteenlopende dinge leer, en dat hy telkens op verskillende wyses leer sodat leer in plaas van 'n bepaalde wetmatigheid te vertoon, eintlik in eindelose variasies voorkom" (Cronje, 1965, p.187).

4.7 Die logiese funksie.

Die mens se potensiaal ontplooi nie outomaties soos by die dier totdat hy na 'n tyd as volwasse dier sy

plek in sy „gemeenskap" kan inneem nie. Vir sinvolle roepingsaanvaarding en kultuurskeppende aktiwiteit moet die mens sekere gedragspatrone logies bemeester en kennis van die natuur verwerf. Die skool is behulpzaam by die ontsluiting van die logiese funksie van die kind en daarom sal die metodes daarop gerig wees om die kennisstrukture en normwaardes so suiwer en duidelik as moontlik aan die leerling voor te hou sodat hy 'n korrekte insig verkry in die waardes wat 'n Christelike lewensgang moortlik maak.

Die ontsluiting van die logiese funksie is egter nie die enigste wat vir 'n sinvolle bestaan van belang is nie. Die oorbeklemtoning van die logiese, soos by die Rasionalisme, gee aanleiding tot wanontsluiting van al die ander funksies van die leerling. Slegs onder leiding van die geloofsfunksie wat vanuit 'n Christelike hart gerig word, kan die logiese korrek ontsluit word. Sodoende kan die liggaam as tempel van God logies beskerm en ontwikkel word, gevoelens Christelik gerig word, ons kennis planmatig en doelbewus bevorder word, sodat dit gebruik word in diens van die Skepper, ons taal suiwer en korrek gebruik word, ons sinvol Christelik ons omgang en verhoudinge reël, ons middele en tyd verstandig spaarsaam gebruik, ons doelbewus die mooie in elke situasie soek en waardeer, regverdig optree volgens Christelike norm en logies liefdevolle verhoudinge skep. Vanselfsprekend sal die metodiek deur hierdie doelstellings telkens logies verander en aangepas moet word om 'n sinvolle ontsluiting van die logiese funksie te bewerkstellig.

In sy logiese denke probeer die mens die wet wat God vir Sy skepping bepaal het, deurvors. Vanweë die sonde is sy rede egter verduister en kan hy slegs met moeite ten dele ken. Daarom sal die metodes probeer om kennis wat reeds oopgedek is, suiwer aan die leerling te bring sodat hy nie nodig het om alles van nuuts af te deurvors nie. Omdat sy rede verduister is, is hy egter aan veral twee gevare blootgestel. Eerstens kan hy die aangebode leerstof verkeerd of gladnie verstaan nie. Dit is omdat kennis nie aan die kind „oorgedra" kan word

nie, maar dat hy dit self moet verwerf. Om dit insigtelik sy eie te maak, moet die nuwe kennisstrukture deur middel van ante- of retrosipasies by reeds bekende strukture integreer. (Vgl. Cronjé, 1965, p.251 en Preller, 1971, p.192). Indien die betrokke sinsye van funksies waarheen die nuwe kennis moet ante- of retrosipeer nog nie ontsluit is nie, vind dit aansluiting by 'n foutiewe funksie wat wanvertolking tot gevolg het, óf dit vind geen aansluiting nie, sodat geen insig in die nuwe leerstof verwerf word nie. Om dit te ken en logies te hanteer, sal die leerling dan die werk moet memoriseer. Memorisering sonder insig het egter min waarde. Vir die metodiek impliseer hierdie feit dat soveel moontlik sinsye van die verskillende funksies van die leerling in so'n kort periode as moontlik korrek ontsluit moet word sodat nuwe kennis daarby kan aansluit. Die onderwyser moet seker maak van die korrektheid van sy feitemateriaal, aanbiedings moet sistematies geskied en ante- of retrosiperende momente moet aan die leerling uitgewys word. Vrae moet gedurende die voortgang gevra word om te bepaal in hoeverre ontsluiting van die betrokke sinsy logies korrek verloop sodat remediëring onmiddellik kan geskied sodra wanvertolking plaasvind. Om vervlegting op die mees logiese wyse te laat geskied, sal die onderwyser op hoogte moet wees van die nuutste onderwysmetodes, bruikbare hulpmiddels en die tegnieke waarvolgens dit aangewend word, die mees bruikbare evalueringsmetodes, ruim kennis, ensovoorts.

Die tweede gevaar waaraan die leerling in die ontsluiting van sy logiese funksie blootgestel is, is wanneer 'n mistasting deur die gemeenskap as waarheid aanvaar word. So'n mistasting kan baie jare voortduur. Vergelyk byvoorbeeld die eertydse begrip oor die vorm van die aarde, die beskouinge van die naturaliste, sosialiste, ensovoorts. Sulke dwalinge gee egter aanleiding tot foutiewe onderrig want „solank dwalinge nie onderken word nie, hou dit die voortgang van kennisverwerwing teë" (Spier, 1972, p.136). Die metodiek moet die leerling motiveer om aangebode kennis krities te

benader, te deurvors en te poog om die geldigheid daarvan te bepaal.

Soos in 'n vorige paragraaf vermeld, het memorisering sonder insig weinig waarde. Aangesien die mens ook op naëwewyse kennis verwerf, kan en moet hierdie beginsel ook in die metodiek geïmplimenteer word by die ontsluiting van die logiese funksie. Deur die memorisering van sekere begrippe of konstruksies, wat egter insigtelik met al die ander funksies vervleg is, kan die leerling die ontsluiting van die logiese funksie bespoedig deur sy kennis aan te wend om analoë konstruksies tot stand te bring. Veral in taal-onderrig en die rekenkundige vakke is hierdie metode van waarde.

Dit is egter belangrik vir die Christelike didaktiek dat ook die ontsluiting van die logiese funksie moet geskied onder beheersing van die Christelik-georiënteerde hart. Die kennis word nie blootom die kennis onthalwe verwerf nie, „maar geskied pas korrek wanneer dit gesien word as 'n toerusting van die mens in diens van God en tot verheerliking van Sy naam" (Spier, 1972, p. 134).

Om tot volkome en sinvolle roepingsvervulling te kom, moet die mens ook sy logiese funksie na die beste van sy vermoë ontplooi. „Menswees is ook selfwees" (Heyns, s.j., p.12). Hy moet logies bewus word van sy eie vermoëns en tekortkominge sodat hy, wat hy het, kan ontwikkel, daarmee tevrede sal wees en hom sal voorberei om sy roeping te vervul met sy eie beperkte vermoëns.

4.8 Die historiese funksie.¹⁾

Die feit dat die mens as onontslote onmondige individu met 'n rykdom potensialiteite sy lewensweg be-

Die sinkern van hierdie funksie word deur Van Wyk (Kosmologie, 1974, p. 13) aangegee as „kultuurvormende mag", deur Spier, (1972, p.43) as „vorming" deur Schoeman, (s.j., p.55) as „beskawingsontwikkeling" deur Kalsbeek, (1970, p. 98) as „vormende mag" en deur Stone, (1974, p.21) as „beheersende vorming volgens vrye ontwerp".

gin en hy geroepe is tot mondige taakvervulling, maar nie self tot volle mondigheid kan kom nie, maak opvoeding noodsaaklik" (Van Wyk, Mensbeskouing, 1974,p.13). Met sy opdrag van „onderwerp en heers" (Gen. 1:28) is hy aangewys op kultuurskeppende arbeid in die kosmos. Sodoende word die ontsluiting van die historiese funksie van die allergrootste belang want sonder opvoeding, wat sy begin in die ontsluiting van die historiese funksie het, sou die mens sy taak nie behoorlik kon uitvoer nie.

In die Christelike didaktiek sal die ontsluiting van die historiese funksie onder leiding van 'n Christelike onderwyser moet geskied. Aangesien nie net sekere aspekte van die onderrig 'n Christelike stempel moet dra nie, maar die hele opvoedingsgebeure, wat die leerstof en metode van elke vak insluit, moet dit geskied vanuit 'n Christelik georiënteerde hart. Sou dit nie die geval wees nie, kan die ekheid van die leerling beswaarlik Christelik georiënteer word. Aangesien sy ekheid egter die geloof bepaal en al die ander funksies onder die leiding van die geloofsfunksie ontsluit, is dit noodsaaklik dat hy die Christelike geloof aanvaar as leidende funksie. Dit is die enigste wyse waardeur hy tot Christelike vormingsarbeid gebring kan word. Van Wyk stel dit duidelik: „Wie die sedelike van die geloof losmaak in die opvoeding voed moralisties op, kweek Fariseërs" (Van Wyk, Kosmologie, 1974, p. 34). Netsomin as die sedelike kan enige ander funksie van die geloofsfunksie losgemaak word.

Vanweë sy universaliteit in eie kring vertoon ook die historiese funksie retro- en antesiperende momente. Ten opsigte van die retrosipasie na die voor-psigiese funksies dui Van Wyk dit soos volg aan: „.... verdieping van die gevoel van die kind (psigiese analogie van die historiese), lewensontwikkeling (biotiese analogie van die historiese), vergroting van die potensiaal (fisiese analogie van die historiese) en dit impliseer beweging (kinematiese analogie van die historiese)" (Van Wyk, Kosmologie, 1974,p.33).

Retrosiperend wys dit ook terug na die logiese funksie. Die kind sal in sy roepingsvervulling nie net gevoelsmatig kan optree nie maar sy denke moet ontwikkel

word, sodat hy op verantwoordelike wyse kultuur kan skep. Daarom moet vakke aangebied word wat die kind leer om te redeneer, om probleme logies te benader, sy werk logies beredeneerd af te handel. Slegs wanneer die kind reeds stelselmatig in die skool voorberei word om denkend, logies en op verantwoordbare wyse te skep, kan hy as volwassene daartoe oorgaan om só op te tree dat sy daade logies verantwoordbaar is. Vir die Christen sal dit egter Christelik logies verantwoordbaar moet wees.

Die historiese modaliteit antesipeer na die etiese funksies van die kind. Soos reeds aangedui, mag die sedelike opvoeding nie die einddoel van die onderrig wees nie. Nogtans is die sedelike vorming nie van mindere belang nie. Hierdie vorming stel die kind in staat om, getrou aan die Christelike eis, hom oor sy naaste te bekommer en te ontferm. In die metodiek sal hierdie beginsel daarin gestalte vind dat van die leerling verwag kan word om aan 'n mede-leerling, wat werk nie begryp nie, die werk te probeer duidelik maak. Hy sal nie sy maats van hom laat afskryf nie, want dan benadeel hy hulle. Die onderwyser sal baie geduld aan die dag lê in sy opvoedingspogings en poog om so veel moontlik van die vermoëns waaroor die kind beskik, te ontplooi sodat hy sy God en medemens daarmee kan dien. Die hele metodiek, elke aanbidding moet die stempel van liefdesorg dra.

Ten opsigte van die juridiese sal die antesiperende momente daarin gestalte vind dat die opvoedende straf en tug in die opvoedingsgebeure nie agterweë mag bly nie. Om te kan opvoed, moet gesag en maatreëls om gesag af te dwing, beskikbaar wees. Die gesag moet egter vormend werk, en nie afbrekend op die kind inwerk nie. Daarom sal daar van gewelddadige maatreëls in die opvoeding selde sprake wees. Geen onreg is toelaatbaar nie en geen straf mag buite verhouding wees nie.

Die leerling moet ook gelei word om die skone en mooie te kan waardeer en te skep. Die voorbeeld van die opvoeder is in hierdie opsig van groot belang want

dit baat min om mooi gedragswyses - en gedragspatrone te propageer as die opvoeder dit self nie uitleef nie.

„Ook hier moet die opvoeder weet dat die anti-Christelike, die onsedelike en onregverdige nooit as skoonheid aangemerkt kan word nie. Slegs waar die ware geloof die leiding neem, waar die sedelik goeie en die regte seëvier, is ware harmonie, skoonheid" (Van Wyk, Kosmologie, 1974, p.34) .

Die opvoeding moet ook ekonomiese gesindhede by die kind tuisbring sodat hy die kosmos sal omvorm op so'n wyse dat elke skepping 'n nuttige doel dien. Daarbenevens sal hy ook sy plek binne 'n sosiale raamwerk moet kan inneem deur sy take binne bepaalde samelewingsverbande waarin hy geroep sal word, sinvol te kan vervul. Reeds in klasverband sal hierdie vorming 'n aanvang neem sodat die leerling sy medeleerling op die korrekte wyse sal aanspreek en hom as mede-skepsel, as kind van God, sal respekteer. In hierdie opvoedingsaksie sal die voorbeeld van die onderwyser weereens van deurslaggewende belang wees.

In die ontsluiting van die historiese funksie, slaag die onderwyser dikwels nie daarin om nuwe leerstof suksesvol aan die leerling te verduidelik nie. In hierdie opsig kan dikwels met groot vrug van die hulp van medeleerlinge gebruik gemaak word omdat hulle albei op ongeveer dieselfde peil van ontsluiting verkeer. Daar bestaan 'n groter moontlikheid dat so'n leerling nie by funksies sal probeer aansluiting vind wat nog ontsluit moet word nie. Hy sal sy aanknopingspunte soek by funksies wat hy homself reeds ontslote is en waarskynlik by sy medeleerling ook ontslote sal wees.

4.9 Die linguale funksie.

In die onderrig speel die linguale funksie van die mens 'n prominente rol want daarsonder kan die mens nie opvoed nie. Die onderwyser maak gebruik van aanspreekwyses en hulpmiddels soos prente, films, artikels, die geskrewe taal, gebare, gesigsuitdrukkings, en dies meer. Om die aanbiedinge suksesvol te laat verloop, sal

die kommunikasie-middele ooreenkomstig die aard van elke les gekies moet word. Dikwels sal ook op meer as een wyse met die leerling gekommunikeer word om die suksesvolle oordrag van kennis moontlik te maak.

Uit die aanbiedinge moet die geloof van die onderwyser spreek. Uit elke handeling, uit die metodes wat hy volg, uit die vertolking van die leerstof, uit die hulpmiddels, die wyse waarop hy sy werk doen, uit elke aksie moet dit spreek dat hy 'n Christen is sodat die leerlinge op dié wyse 'n Christelike opvoeding kan ontvang. Hoofsaak in die onderrig is dus nie die kommunikasie nie, maar wel 'n Christelike kommunikasie. Die lewenswyses van die opvoeder moet tot die leerling spreek.

Dikwels sal in die onderrig vergeldende optrede geverg word en in besonder dan tugmaatreëls wat die leerling aanspreek. Die onderwyser mag nie swyg wanneer hy merk dat die leerling die spoor byster raak in die hoop dat die saak homself sal regstel nie. Die simpatieke benadering van die kind vereis daarom versorgende kommunikasie met die leerling hetsy deur 'n afkeurende gebaar of skud van die kop, direkte aanspreek van die leerling of 'n simpatieke raps. Teregwysende kommunikasie wat in liefde geskied, is vir die ontwikkeling van die kind van groot waarde en geen onderwyser kan daarsonder doeltreffend onderrig gee nie. Vergeldende taal en optrede kan egter ook 'n negatiewe karakter vertoon wanneer skelwoorde, sarkasme, nydige en afbrekende aanmerkings gebruik word, onbehoorlike slae toegedien, kinders rondgepluk, ore getrek en uit die klas gejaag word om kinders tot ander insigte te probeer bring. In 'n Christelike metodiek het sulke optrede as simbole van afkeer geen bestaansreg nie.

Dat die taal estetiese kenmerke het en mooi gebruik kan word, behoef geen betoog nie. In sy aanbiedings sal die onderwyser self sy taal mooi en in harmonie gebruik sodat die skoonheid daarvan tot die leerlinge spreek. Die trots op die moedertal sal uitgebou word, geleenthede geskep word om die taal „mooi”

te gebruik deur opstelskryf en selfstandige skryfwerk en in die letterkunde sal die skone harmonie in die taal aangedui word en gepoog word om die leerling se belangstelling daarvoor te wek.

Terselfdertyd sal egter ook 'n trots by die leerling moet posvat op dié taal wat hy gebruik en die simbole soos monumente, vlae en gedenktekens, waarmee die verlede tot hom spreek. Hy sal moet leer wat die betekenis daarvan is sodat dit kan dien as inspirasie vir 'n toekoms wat voorlê.

In sy onderrig kan die onderwyser met vrug gebruik maak van kort en bondige segswyses. Dit is sinloos en buitendien verwarrend indien 'n onderwyser onnodige lang sinne besig, omslagtige en verwarrende verduidelikings en lang uitgebreide opdragte gee. Dit het besliste voordele indien verduidelikings kort en bondig gedoen word, vrae kernagtig gestel en opdragte sonder onnodige omhaal van woorde gestel word. Ook behoort in opsommings op die bord nie onnodig baie besonderhede aangegee of op sketse té veel besonderhede aangedui te word nie, (vgl. Duminy, 1972, p. 142). Ekonomiese taalgebruik het besliste voordele.

Alhoewel die kind sy moedertaal by skooltoelating gewoonlik redelik goed beheers, behoort hy op die logiese samehang daarvan gewys te word. Die taal behoort op 'n bepaalde en vasgestelde wyse gebesig te word, woorde word op 'n bepaalde wyse gespeel, sekere tekens word gebruik met voorafbepaalde doelstellings en bepaalde woorde het 'n bepaalde of meer as een betekenis. Die onderrig moet die kind leer om die taal logies te beheers.

Daarbenewens word in bepaalde vakke van bepaalde tekens, woorde of skryfwyses gebruik gemaak. Vergelyk byvoorbeeld Rekene, Wiskunde en Wetenskap met hul besondere simbole en terminologie. Om doeltreffende onderrig te bewerkstellig, sal dit as eerste vereiste geld dat die leerling hierdie simbole en terminologie sal bemeester. Ook in die aanbieding van vreemde tale, waar die vreemde taal dikwels as onderrigmedium gebruik

word, moet toegesien word dat die leerling begryp en verstaan wat gesê word.

Die mens is verhef bo die dier in dié sin dat hy nie afhanklik is van 'n paar gefikseerde klankpatrone om 'n bepaalde reaksie by 'n ander dier te bewerkstellig nie. Aan die mens is die gawe gegee om met 'n gedifferensieerde klankpatroon met sy medemens te gesels en deur middel van gebare, handelinge en selfs die gebruik van bepaalde voorwerpe met mekaar te kommunikeer. In die skoolsituasie kan die leerling ook aandring op kommunikasie met sy leerkrag „Kommunikasie" gebruik ons in hierdie sin in teenstelling met „konfrontasie", waar deur bedoel word dat die leerling met die onderwyser sal gesels in plaas daarvan dat die onderwyser eenvoudig 'n klomp leerstof aan die kind voorhou wat hy sonder teespraak of redenasie moet aanvaar. Omdat hy mens is, is die leerling geregtig op kommunikasie en moet in die metodiek voorsiening gemaak word vir die vra van vrae, beredenering en selfs verskil van opinie. Dit sal ook verhoed dat onderwysers reeds bekende werk verder verduidelik en sodoende tyd mors. „Most teachers talk too much. That is why some children become teacher-deaf. How much time teachers waste explaining things the pupils already know" (Strang en Morris, 1964,p.57).

Vanselfsprekend is die ontsluiting van die linguale funksie van die grootste belang omdat gebrekkige linguale ontsluiting in sy ante- en retrosiperende werking uiters nadelige gevolge het veral ten opsigte van die aktstrukturele funksies.

Die voorbeeld van die onderwyser spreek natuurlik ook boekdele in die opvoeding want die lewens- en wêreldbeskouing blyk dikwels baie duideliker uit wat hy doen as uit wat hy sê en is dikwels op dié wyse verantwoordelik vir ontsluiting van funksies van die leerling.

4.10 Die sosiale funksie.

Die mens is vanaf die skeppingsdag reeds in 'n sosiale verband. God het die mens nie om homself geskape nie, maar om in Sy diens te staan (Gen.2:15), maar

nie as slaaf nie, want hy verkry vrye gebruik van die middele wat God geskep het. Tussen die mens en God was daar gereelde kommunikasie sodat God ook opmerk as hy alleen is en vir hom 'n metgesellin skape. Hierdie verhoudinge tussen mens en God en mens en mens word verder bevestig deur die liefdesgebod. (Matt. 22:37-40). Slegs in hierdie lig verkry die mens se bestaan sin en betekenis in die sosiale verband waarin hy hom bevind: sy verhouding met sy Oorsprong, sy verhouding teenoor sy medemens en sy betrokkenheid in samelewingsverbande soos kerk, skool staat en vriendskapsverhoudinge.

Die skool help die kind in die ontsluiting van die sosiale funksie. Vanselfsprekend sal die Christelike skool hierdie funksie anastaties moet ontsluit sodat dit onder leiding van die geloofsfunksie tot volle ontplooiing kan kom en die mens in die regte verhouding tot sy Skepper stel. Dit kan alleen geskied indien die onderwyser deur middel van die onderrig in elke vak en sy gedrag binne en buite die klaskamer onder leiding van die Christelike geloofsnorme die kind tot 'n Christelike, welaangepaste, aanvaarbare, bruikbare en vriendelike lid van die gemeenskap opvoed. Hy moet daartoe opgevoed word want sy gedragsspatrone ontplooi nie instinkmatig outomaties tot sinvolle omgangswyses nie.

Hierdie opvoeding verloop uiteraard logies wanneer die leerling parate kennis inwin oor sy gedragswyses in 'n bepaalde situasie, en sy gedragswyses logies bepaal. In sy retrosipasie na die logiese funksie onderskei ons die verskillende sosiale gedragswyses waarmee die mens met God en die medemens omgaan. Die leerling leer dat die mens op 'n bepaalde wyse godsdienstige handeling uitvoer en God op 'n bepaalde wyse aanspreek of aanroep. Die medemens word op 'n ander wyse aangespreek, gegroet, en in sy omgang het bepaalde tekens en gebare bepaalde betekenisse. In die klassituasie sal die onderwyser ook van sulke tekens en gebare gebruik maak. Die kind moet dit kan vertolk om self op 'n logiese wyse die normale omgangswyses te beheers.

Dit is „ekonomies anti-normatief om jouself bv. af te sluit van die rykdom van sosiale kontakte en so- doende sosiaal te verarm. Die teendeel is egter ook anti- normatief..." (Schoeman, s.j., p.124). Die onder- wyser moet homself aan die leerling „oopstel". Sy blote aanwesigheid in die klas is nie voldoende nie. Daar moet 'n onderlinge verbondenheid, 'n aangewesenheid op mekaar in die klassituasie tot stand kom totdat die on- derwyser „medemens" word. Daarteenoor moet hy toesien dat hy die leerlinge sosiaal betrek by die lessituasie sodat hulle saamgesels, vrae vra, hul probleme stel ter- wyl hulle egter die sosiale gedragskodes eerbiedig. Terselfdertyd moet egter gewaarsku word teen 'n té so- siale situasie waarin die opvoedings- en didaktiese om- gang skade lei. Daar moet steeds 'n balans behou word sodat die klassituasie ordelik kan verloop en 'n optimale benutting daarvan moontlik word.

Ontsluiting van die sosiale funksie kan nie slegs tot onderrig en omgang in die klas beperk bly nie. Die onderwyser se eie gedrag in die klas moet weliswaar vir die leerling 'n voorbeeld wees maar selfs buite skool- verband is hy nog nie onthef van die verantwoordelikheid om 'n Christelike voorbeeld te stel nie. Sy taak strek selfs só ver dat hy moet toesien dat die leerling se ge- drag buite die klaskamer en selfs buite die skool, aan die sosiale norme sal voldoen.

Sosiale beregtiging, wat die sosiale antesipasie na die juridiese kring aandui, behoef min betoog. Die om- gang in die klas moet regverdig wees sodat elke leerling sý unieke plekkie kan vólstaan en genoegsame erkenning daarvoor kry. Die onderwyser mag nie voortrek of minag nie. Daaromteen moet die leerling egter ook die onder- wyser billik en regverdig behandel en nie op meer regte en vryhede in sy gedrag teenoor die onderwyser, en selfs sy maats, aanspraak maak as waartoe hy geregtig is nie.

Die sosiale liefde sal nie toelaat dat die onderwy- ser die kind uitbuit tot sy eie voordeel nie. Vanweë sy geroepenheid is die onderwyser in die onderwys geroepe tot naastediens - hy moet sy naaste opvoed en op die pad na volwassenheid lei. Van eiebelang is hier min sprake.

Daarom is dit eties nie regverdigbaar wanneer die leerling gebruik word om die persoonlike voordeel van die onderwyser te bewerkstellig nie. Helaas word dit selfs in die huidige opset opgemerk dat die omgang met die leerlinge die ouer en die hoof se aandag op die onderwyser moet vestig, dat die onderrigssituasie omskep word in 'n afrigtingsessie sodat kinders puik eksamenuitslae kan lewer, dat die onderwyser bloot in die klas is om salaris te ontvang, ensovoorts. Sulke omgangssituasies is nie Christelik eties regverdigbaar nie.

Al die funksies van die leerling staan egter onder leiding van die geloofsfunksie en is tot 'n eenheid vervleg. (Vgl. Kalsbeek, 1970,p.283) Hierdie eenheid word vanuit die hart gerig sodat dit vir die mens nodig is dat ook sy sosiale funksie vanuit 'n Christelike religieuse sentrum gereël sal word onder leiding van 'n Christelike geloof. Daarvoor sal die leerling grootliks afhanklik wees van Christelike onderrig in die klas.

As gevolg van hul onderlinge vervlegtheid, sal die wanontsluiting van een funksie ook aanleiding gee tot wanontsluiting van andere. Wanneer die sosiale funksie gevolglik verhef word tot leidende funksie en „aanpassing” of „sosiale deugde” tot die belangrikste taak van die onderwys verhef word, verkry dit 'n humanisties-moralistiese beslag wat direk in stryd staan met die Christelike opvoedingsdoel. Indien die ontsluiting van die sosiale funksie nie onder leiding van 'n Christelike geloofsfunksie staan en sy regmatige plek in die aktstruktuur inneem nie, kan van Christelike omgangswyses in die onderrig ook nie sprake wees nie.

4.11 Die ekonomiese funksie.

Die mens beskik oor die vermoë om te bespaar en die waarde van dinge af te weeg vir ekonomiese gebruik. Die afweging van waarde en besparing geskied nie net op die terrein van die konkrete lewensmiddele nie, maar ook op die terrein van tyd en energie. Die didaktiek sal daarom die kind moet leer om ekonomies op al die lewensterreine bedrywig te wees. Uiteraard sal

die voorbeeld van die onderwyser, sy werkwyses en wyses van verbruik van materiaal en tyd reeds 'n invloed op die leerling uitoefen. Aan nuttelose dinge en onder- rig behoort nie tyd en materiaal spandeer te word nie.

Die leerling sal vroeg in sy lewe al agterkom dat ekonomiese en besparende gebruik van tyd en materie ge- notvolle en aangename gewaarwordinge by hom laat ont- staan. Daarenteen baat dit nie veel om spyt te kry wanneer hy verkwistend te werk gegaan het nie. Die me- todes moet voorsiening maak vir aanmoedigende tegnieke sodat by die kind die lusgevoel gekweek word om besparend te werk en om verkwisting teen te werk. Dié tegniek word vry algemeen in die substanderds gebruik deur sterre- tjies en dierprentjies toe te ken vir korrekte en netjiese werk. Dit behoort op ander wyses ook in ander standerds bewerk te word dat leerlinge sal poog om so doeltreffend moontlik te werk te gaan. Dit is duidelik dat die ver- werwing van 'n logiese begrip van metodes, waarvolgens besparing in die hand gewerk word, van groot waarde sal wees. Die onderwyser moet seker maak dat die leerling sy opdragte begryp, 'n goeie insig in die leerstof het, „kortpad“-metodes ken, bewustelik nie 'n groot omhaal van woorde gebruik nie, nie sy tyd op minder belangrike werk verkwis nie en onnodige lang opsommings vermy. Soos wat ekonomiese werkwyses vir die leerling van be- lang is, is dit ook vir die onderwyser van belang.

Kennisverwerwing is gemik op die oopdekking van die wet wat die Skepper vir sy skepping vasgelê het. Dit is nodig dat die kennisstrukture wat reeds bekend is, so doeltreffend moontlik aan die kind bekend gemaak moet word sodat hy ook weer sy kultuurskeppende bydrae kan le- wer in aansluiting by wat reeds bekend is. Sodoende word onnodige verkwisting van tyd, kragte en materiaal bekamp.

Vanweë die mens se sondige natuur is dit nie altyd duidelik hoe 'n balans tussen besparing en verkwisting bewerk kan en behoort te word nie. Die leerling moet gehelp word, maar hulp wat té gou en maklik aangebied word of daarenteen te lank teruggehou word, werk albei

skadelik. Té veel hulp is net so skadelik as te min hulp. Daarom moet die onderwyser sorg dra dat hy in elke aanbieding nóg té vrekking (in die sin van te min aanbied, nóg te rojaal sal wees. Sorg dat die aanbieding soveel leerstof bevat as wat prakties nuttig blyk, verskaf soveel hulpmiddele as wat 'n praktiese doel dien, doen soveel oefeninge as wat nuttig en geregverdig is, deel soveel straf uit as wat 'n doel dien, ensovoorts. Die handhawing van ekonomiese balans is vir die didaktiek van groot betekenis.

Lweneens is ekonomiese geregtigheid in die didaktiek noodsaaklik. Die onderwyser staan as geroepene in liefdesdiens. Hy mág daarom, volgens Christelike oortuiging, nie egoïsties optree en die kind van kosbare geleenthede, wat hom toekom, berooft nie. Dit eis van hom toesig oor die leerlinge en die ekonomiese toepassing van vergeldingsstappe. Ten opsigte van Christelike ekonomiese vergeldingsstappe verstaan ons súlke strafmaatreëls wat tot verbetering van die leerling se prestasies en vermoëns sal lei. Wanneer die leerling te veel gestraf word of té dikwels aangespreek word, sal dit sy trefkrag verloor. Té min straf en tugtiging is eweneens anti-normatief.

Liefde vir die stoflike mag nie oordryf word nie. In die Christelike didaktiek bestaan min gevaar vir so'n mistasting want wie se funksies vanuit die Christelike hart beheers word, leer die kind uit ander motiewe as uit die stoflike. Hy sal die kind onderrig om in liefdevolle offervvaardigheid arbeidsaam te wees, sy roeping te vervul en te versamel wat vir sy voortbestaan nodig is, maar terselfdertyd toe te sien dat ook sy naaste nie gebrek lei as dit verhelp kan word nie. Die metodiek moet die kind se rentmeesterskap oor die kosmos aan hom duidelik maak, maar terselfdertyd aan hom tuisbring dat hy nie eienaar nie, en nog minder alleen-eienaar, daarvan is. Leerlinge kan aangemoedig word om diegene wat werk nie bemeester het nie, of stadig vorder te help op húl wyse en in húl vrye tyd, geleenthede moet geskep word waarin bydrae gebring word vir

minderbevooregtes, projekte moet aangepak word waarin verskillende leerlinge individuele bydrae moet bring en met andere deel, ensovoorts.

Vergeet is 'n wesenlike faktor wat ekonomiese werkverrigting teenwerk. Dit kan bestry word deur byvoorbeeld oorleer, sistematiese aanbiedings, oordeelkundige hersiening en gereelde toetsing, (vgl. Coetzee, 1960, p.229). Dit is egter 'n feit dat té veel oorleer, té veel hersiening en toetse verkwisting van tyd, energie en selfs materiaal meebring. Ekonomiese gebruik van hierdie middele is dan ook vir die metodiek van groot belang.

4.12 Die estetiese funksie.

Die ganse opvoeding is nie net gerig op die voorbereiding van die mens om vir hom lewensmiddele te versamel nie, maar hy beskik ook oor die vermoë om die skone en mooie in Gods skepping te herken en te waardeer. Dit sluit in die mooie wat die mens in sy onvolmaaktheid tot stand kan bring, maar ook die mooie en skone wat God in die skepping ingeskape het. Dit moet ook nie as 'n onnodige aanplaksel, wat nie vir die bestaan van die mens noodsaaklik is nie, gesien word nie. Dit vorm 'n integrale en noodsaaklike deel van die skepping in die mens se lewe soos blyk uit die feit dat God onmiddellik Sy vloek oor die disharmonie uitgespreek het by Adam en Eva se oortreding van God se gebod (Gen. 3:14-19).

Die ontsluiting van die estetiese funksie van die leerling sal dan ook in die skool 'n belangrike plek moet inneem en die onderwyser moet dit vir die kind aangenaam maak in 'n skoon en mooi atmosfeer. Daartoe sal eerbiediging van die leerling se persoon, 'n nette voorkoms van die onderwyser, 'n skoon en netjiese lokaal met mooi muur- en ander versierings, simpatieke gedrag teenoor die leerling, almal mildelik bydra om die kind in die skool tuis te laat voel.

Daar sal ook van die leerling harmonie in sy bewegings in die skool geëis word, sodat die skoolsituasie

nie in 'n onordelike chaos verval nie.

Die mooie en skone kan logies waardeer en geskep word. Wanneer die onderwyser in sy aanbieding die klem op die skone laat val, dui hy doelbewus die logiese harmonieuse samehang van die skepping vir die kind aan sodat hy in elke ding, in elke daad die mooie en harmonieuse kan soek en in staat is om dit te onderskei waar dit voorkom. Daarom sal die opvoeding ook daarop gerig wees om ook die historiese retrosiperende moment van die estetiese te ontsluit. Sodoende word die leerling daartoe gebring om die mooie self tot stand te bring. Die begaafde kunstenaar sal onder intensiewe logiese denke in staat wees om kuns voort te bring. Dit neem egter nie weg dat minder-begaafdes nie ook deur logiese skeppinge daartoe in staat is om kuns voort te bring nie. Ook ten opsigte van menseverhoudinge sal die kind stelselmatig geleer moet word om doelbewus die harmonie te bewaar, juis omdat die mens vanweë die sonde tot die teendeel geneig is. Uit die voorbeeld van die onderwyser, uit die mooie en skone uit die Skrif en uit die harmonie in die skepping word die leerling aangespreek. In die skoolsituasie sal ook in die kunslokaal en in letterkundeperiodes besondere aandag aan die ontsluiting van hierdie funksie geskenk word. Die kind se aanlegte spreek hom aan, roep om ontplooi te word terwyl die mooi gedig, die harmonie van 'n goedgeskrewe verhaal, die mooi skildery tot die geïnteresseerde spreek. Die onderwyser sal egter moet help in die ontplooiing van die vermoëns om die mooie wat tot hom kom, raak te sien en te waardeer.

Die kind moet ook deur middel van die juridiese retrosipasie van die estetiese funksie daartoe gebring word om te kan onderskei wat esteties toelaatbaar en wat afkeurenswaardig in die lewe is. Daar is vir die Christenmens sekere afkeurenswaardige en ook aanprysenswaardige gedragswyses wat deur die voorbeeld en gedrag van die onderwyser tot die kind moet spreek. Dikwels sal dit ook nodig word om sulke gedragswyses pertinent aan die kind voor te hou. Ons praat hier pertinent van

„voor te hou" wnat die didaktiek kan beswaarlik die kind dwing om die mooie as gedragspatroon te aanvaar. Die aanvaarding van die beginsel setel in die hartsoortuiging en daartoe kan die kind aangemoedig word deur op 'n liefdevolle wyse die harmonie met die kind te bewaar en uit te bou. Die estetiese bly steeds onder die leiding van die religieuse in die Christelike didaktiek. Die chaotiese normvervlakking wat plaasvind wanneer die estetiese die leidende funksie in die mens se lewe word, behoef weinig betoog. Skeppinge is nie aanvaarbaar bloot omdat dit kuns is nie. As in aanmerking geneem word in watter mate die kunsskeppinge soos skilderye, literatuur, naaktnersy, ensovoorts onder die vaandel van kuns om bestaansreg aandrings, blyk dit dat in die didaktiek daadwerklike aandag daaraan geskenk sal móét word om die estetiese funksie onder die leiding van die religieuse te ontsluit. Dat die onderwys in die verlede nie heeltemal daarin geslaag het nie, blyk uit die talle anti-normatiewe kunsskeppinge wat deesdae tot stand kom en die steeds groeiende aantal stemme wat roep om die aanvaarding daarvan. „Ook hier moet die opvoeder weet dat die anti-Christelike, die onsedelike en onregverdige nooit as skoonheid aangemerkt kan word nie. Slegs waar ware geloof die leiding neem, die redelik goeie en die regte seëvier, is ware harmonie, skoonheid" (Van Wyk, Kosmologie, 1974, p.34).

4.13 Die juridiese funksie.

Die sinkern van die juridiese wetskring omvat nie net strafvergoeding nie maar „veel eerder beteken dit dat reg en geregtigheid bv. in intermenslike verhoudinge, asook met betrekking tot die belange van die mens as persoon, sal geskied" (Schoeman, s.j., p. 128). In die skool- en didaktiese situasies bring dit mee dat straf hoofsaaklik as teregwyssing toegepas sal word. Dit sal nodig bly dat tug uitgeoefen moet word, want vanweë sy sondige natuur is die mens nie meer vanself instaat om die goeie en regte te doen nie. (Vgl. Taljaard, diktaat, p.8). Te meer sal die verzet groot wees wanneer die leidende funksie van die leerling as gevolg

van geen of wanontsluiting van die geloofsfunksie in ander as die geloofsfunksie is. Tughandhawing sal in so'n geval veral gerig moet word op ontsluiting van die geloofsfunksie onder leiding van 'n Christelike hart.

In die Christelike didaktiek sal alle tuguitoefening onder leiding van die etiese en geloofsfunksies staan. (Vgl. Schoeman, s.j., p.129). Daarom sal alle juridiese vergelding gekenmerk word deur die liefde, soos vertolk vanuit die Heilige Skrif, en volgens opdrag soos in die liefdesgebod. (Matt. 22:37-40). Dit bring mee dat die tug daarop gerig sal wees om die kind te beïnvloed in die volle erkenning van sy persoon as beeldraer van God. Dwangmaatreëls en gewelddadige optrede het in die Christelike opvoedingsstelsel geen bestaansreg nie. Veel eerder sal die leerling simpatiek gelei word sodat hy nie dieselfde fout of oortreding weer sal begaan nie.

Vanweë sy afvallige natuur is die mens dikwels geneig om vergelding uit te meet onder leiding van die psigiese funksie. As die onderwyser woedend, gefrustreerd, teleurgesteld, gespanne is, mag dit nie die dryfveer tot vergelding wees nie. Ewemin mag dit by die leerling die dryfveer tot vergelding wees.

Die retrosiperende moment van die juridiese na die psigiese maak dit moontlik dat ons by die kind 'n gevoel van reg en geregtigheid kan kweek. In aansluiting by die retrosipasie na die historiese skep dit die moontlikheid dat die kind opgevoed kan word om self gestalte te gee aan vergeldingsaksies wat aansluit by 'n korrekte, dit wil sê Christelike, gevoel vir reg en geregtigheid. Op so'n wyse sal die leerling leer hoe om teenoor sy maats, ouers, onderwysers, meerderes en minderes op te tree in vergeldende verhoudings. Dit is vir die metodiek eweneens belangrik dat ook die onderwyser in staat is om strafmaatreëls te formuleer onder die leidende funksies soos reeds aangetoon.

Vergeldingsmaatreëls deur die onderwyser moet ook 'n logiese sy vertoon. Die onderwyser moet besin oor watter strafmaatreëls onder bepaalde omstandighede die beste resultate sal afwerp. Omdat die mens nie meganis-

ties reageer nie, sal sy beplande maatreëls ook nie altyd die gewenste resultate afwerp nie en sal hy die redes daarvoor moet bepaal. S6 behoort dit vir elke onderwyser duidelik te wees dat hy nie summier elke leerling wie sy boek tuis vergeet het, of nie sestig persent in 'n toets behaal het, of nie sy huiswerk gedoen het sonder meer kan straf nie. Die oortreding moet logies benader word onder leiding van die Christelike religie en in ooreenstemming met die denkresultaat moet 'n strafwyse uitgewerk word. Indien dit nie die gewenste resultaat het nie, moet weereens besin word oor die oorsake van die oortreding. Die leerling moet ook sy straf logies kan verstaan en begryp. Wanneer 'n leerling die verband tussen sy oortreding en straf kan opmerk, is die moontlikhede dat straf vrug sal afwerp, baie beter as andersins.

Straf sal vanselfsprekend ook vormend moet werk. Die noodsaaklikheid van straf in die opvoedingsgebeure word duidelik aangetoon op etlike plekke in die Skrif. „Hy wat die tug liefhet, het kennis lief, maar wie teregwysing haat, is dom" (Spreuke 12:1; vgl. ook Spreuke 6:23, 15:32, 15:5, 13:1). Die Skrif lê besondere klem op die uitoefening van die tug want omdat die beeld van God in die mens verduister is, neig hy juis na die afvallige en verkeerde. Die geskiedenis van Eli is 'n sprekende voorbeeld van die gevolge waar hierdie verantwoordelikheid ontduik is. Ten opsigte van die didaktiese situasie moet ons dus aanneem dat die Christelike religie dan ook van die onderwyser eis om Christelike **vergeldingsmaatreëls** toe te pas. Hy mag nie sy verantwoordelikheid ontduik nie en mag selfs nie huiwer om slae uit te deel as dit tot voordeel van die leerling sal wees nie.

4.14 Die etiese funksie.

Die ontsluiting van hierdie funksie van die leerling is in die opvoeding van die grootste belang. Dit moet egter dadelik beklemtoon word dat dit nie die leidende funksie van die mens is nie. Daarom kan

etiese volwassenheid ook nie die einddoel van 'n Christelike didaktiek wees nie, (vgl. Van Wyk, Kosmologie, 1974, p.34; Schoeman, s.j., p.129). By die Christelike ontsluiting van die leerling moet dit geskied onder leiding van die geloofsfunksie.

Volgens Sy gebod eis Hy die liefde van die mens op. (Matt. 22:37-40). Hy eis egter nie net 'n sedelike liefde nie, maar vanuit sy hoof, hart en hand. (Vgl. Duvenage, s.j., p.26). Omdat al die funksies van die mens vanuit die hart beheers word, (Kalsbeek, 1970, p.285), impliseer dit dat God die liefde jeens Hom in ál sy doen n late opeis. Dit vereis daarom van die onderwyser Christelike didaktiek. Elke stukkjie beplanning wat hy doen, die leerstof, sy metodes, sy optrede teenoor individuele leerlinge, evalueringswyses, moet almal onder leiding van 'n Christelike geloof en beheersing van 'n Christelik georiënteerde hart onderneem word. Dit vereis roepingsvervulling tot eer van God. Gereelde en deeglike beplanning, gereelde kontrole, noukeurige waarneming van leerlinge om hul leerprobleme vas te stel en te remedieer, sinvolle leerstof, is onder andere vereistes wat gestel word, terwyl elke onderneming vanuit die Christelike oortuiging onderneem sal word.

Vanweë sy sondeval keer die mens hom van nature van God en ontbreek die natuurlike liefde vir die Skepper in die hart. (Vgl. Duvenage, s.j, p. 8 en Kock, 1970, p.13). Vanweë die mens se religieuse ingesteldheid soek hy na 'n Oorsprong op wie hy sy hart kan rig, maar dit hoef nie noodwendig God te wees nie. Die onus wat hierdie feit op die Christenonderwyser en sy didaktiek plaas, spreek vanself. Indien hy nie daarin slaag om die liefde vir God in die hart van die leerling te vestig nie, sal sy historiese funksie onder die leiding van 'n van God afgekeerde hart gerig word. Gevolglik sal al sy skeppingsaktiwiteite anti-normatief verloop. Daarom het blote sedeprekery min waarde - dit is lippe-diens en voed die kind op tot 'n moralisties- humanistiese leefwyse waarin die ware diepliggende Christelike liefde ontbreek. Dit beantwoord nie aan die eis van God nie.

Die etiese funksie vertoon ook ekonomiese en esteetiese sye in dié sin dat die mens in 'n besondere liefdes-verhouding staan teenoor elk van die volgende: God, die medemens, die natuur, die self (vgl. Duvenage, s.j., pp. 26-30). Ten opsigte van die liefde tot God mag nie bespaar word nie. In elk van die ander verhoudinge moet egter 'n balans bewaar word sodat elk sy regmatige aandeel verkry. Dit sou onchristelik wees as die onderwyser aan een leerling die nodige liefde betoon terwyl 'n volgende daarsonder moet klaarkom, sekere aspekte van die natuur as minderwaardig beskou of die liefde vir die self anders is as wat Christelik-eties vereis word.

Ons kan ook 'n juridiese element in die etiese funksie aantoon wanneer ons opmerk dat God van die mens lieldesdiens éis. Dit is geen versoek nie, maar 'n besliste bevel wanneer Hy beveel: „Jy moet...” (vgl. Math. 22:37-40). In sy didaktiese bemoeiinge met die leerling sal daar dan ook 'n element van vergelding deur middel van tugmaatreëls wees. Vir sover dit in sy vermoë is, moet die onderwyser die kind bring tot sinvolle, dit is Christelike, roepingsvervulling. Omdat die kind sondig is, sal hy in die teenoorgestelde rigting neig en sal deur middel van Christelike tug, dit is simpatieke tug, só ver gebring moet word dat hy sy roeping Christelik aanvaar. Die nalaat van sulke opvoeding, en die opvoeding van die kind onder leiding van 'n liefde anders as die Christelike, is anti-normatief soos die verhaal van Eli baie duidelik aantoon (vgl. 1 Samuel 2:29). As in aanmerking geneem word dat God Israel vir veertig jaar in die woestyn beproef het om hulle van afvalligheid te bekeer, sal die onderwyser ook nie terugdeins van tugmaatreëls om die oë van die kind oop te maak vir die liefde van God nie.

4.15 Die geloofsfunksie.

In die hart van elke mens is daar die behoefte om in 'n verhouding met sy Oorsprong te leef. Gevolglik gló elke mens in een of ander Oorsprong - hetsy Christelik of afvallig (vgl. Spier, 1972, p.42).

Die geloof is dus „'n vaste vertrouwe in die Oorsprong (of vermeende oorsprong) van alle dinge, en word as sodanig deur 'n bepaalde religieuse hartsgegrepenheid aangedryf" (Schoeman, s.j., p.131). Die mens het 'n dringende behoefte aan 'n anker, 'n sekerheid ten opsigte van sy herkoms, sy wese en sy bestemming en hierdie sekerheid verkry hy vanuit sy hart deur die geloof. Dit is 'n persoonlike beslissing waartoe elke mens sal moet kom. „Op die vlak van al die ander bestaanswyses is die mens met dinge en medemens om hom heen besig, maar in die geloof gryp hy bokant dit alles uit na die egte, of vermeende, vaste grond van alles wat bestaan om sy hart daarin te veranker" (Spier, 1972, p.42).

Omdat geloof, anders as die religieuse hart, 'n modale funksie is, word die kind daarmee onontslote gebore. Wanneer hy skool toe kom, is hierdie funksie by die verskillende kinders op verskillende trappe van ontsluiting en kan weliswaar selfs feitlik Christelik onontslote wees. Dit is egter die leidende funksie in die mens se lewe (Spier, 1972, p.42) wat retrosiperende momente na ál sy ander funksies vertoon en gevolglik 'n bepaalde „kleur" aan al sy optrede gee. Dit is daarom van die grootste belang dat die geloofsfunksie van die Christenkind doelgerig ontsluit word. Die nie-Christen wat die Christelike skool bywoon, sal maar genoë moet neem met Christelike metodes, leerstof, voorbeeld van die onderwyser en Godsdiensonderrigperiodes. Vir die Christenskool is die Christelike onderrig en ontsluiting van die geloofsfunksie van die leerling tot aanvaarding van die Christelike geloof die eerste prioriteit.

In hierdie sin vertoon die geloofsfunksie 'n retrosipasie na die juridiese. Van die Christenonderwyser en kind word deur Góð geëis, dat hy Hom móét liefhê. Daarenteen kan geen leerling gedwing word om 'n bepaalde geloof as die enigste korrekte te aanvaar nie en beskik hy in hierdie opsig oor vryheid van keuse. Die oplossing vir hierdie probleem lê daarin dat elke geloofsgroep, indien hul getalle dit regverdig, 'n eie skool sal stig waarin onderrig in die gees van húl geloof gegee

word. So lank as wat die wet egter 'n Christelike onder-
rig voorskryf en die Christelike kind verplig om die
staatskool by te woon, kan van hom geen kompromie geëis
word om sy Christelike onderwys af te water ter wille
van andere nie. Weliswaar verkry andersdenkendes vry-
stelling van Godsdiensoonderrig. Maar Christelike onder-
wys eindig nie daar nie, Daarom bly aparte skole vir
aparte groepe die enigste werklike oplossing.

Die ontsluiting van die geloofsfunksie retrosipeer
ook na die logiese want Bybelonderrig en onderrig in die
geloofsleer bly van kardinale belang in enige Christelike
skool. Daar is baie aspekte van die geloof waaroor
parate kennis verwerf moet word. Die gegrepenheid van
die hart is egter nie 'n logiese gebeurtenis nie. „Hierdie
religieus-bepaalde geloof wat vanweë die sonde in ongeloof
verander is, kan alleen deur die genade van God in Chris-
tus Jesus in gemeenskap met die Heilige Gees in die mens
se hart gelê word, maar in hierdie resurreksie -aksie van
die afvallige hart na die Ware Lewenswortel gebruik God
die mens, sodat die geloofs-oog wat deur die sonde verduis-
ter is, weer op God gerig kan word en Sy lig weer die
mensehart, waaruit sy lewensuitgange is, kan verlig" (Schoe-
man, s.j., p.132). Alle kennis wat die leerling verwerf,
moet onder die verdiepende invloed van die geloof staan
omdat die geloof nie onder die leiding van die logiese
nie, maar die logiese onder leiding van die geloofsfunksie
staan.

Die kern van die Christelike onderwys word deur Van
Wyk só saamgevat: „Die Christenonderwyser van ons dag
is nie 'n inligtingsburo nie. Om sy leerlinge met hom
op die pad te neem, moet hyself oortuig wees, oortuig
wees van die waarheid van God se Woord as wegwysers op
elke terrein, ook op die terrein van die wetenskap en
kennis." (Van Wyk, C.O.V.S.A.-Studiestuk No. 17, 1973, p.17).

4.16 Die aktstruktuur.

In die aktstruktuur van die menslike liggaam
vind die tipies-menslike daadlewe sy oorsprong (Spier, 1972,

p.118). Die akt is 'n innerlike gebeure wat intensioneel die handeling voorafgaan en omvat die drie grondtipes van ken, verbeel en wil. „Alle handelinge berus op en word voorafgegaan deur die drie grondrigtinge van die menslike handelingslewe: ken,wil en verbeel" (Spier, 1972,p.114).

Die ken-proses voltrek sig egter in die dubbele relatie van ken-aktiwiteit — die kenbare — kennis (Spier, 1972, p. 143). Om dan tot korrekte handeling te kan oorgaan, sal korrekte kennis verwerf moet word van waaruit die verbeeldings- en wilsfunksies sig kan rig. Die persoon wat tot kennis wil kom, en insoverre dit die didaktiek betref, die leerling, moet voordat hy sal kán ken, eers die kenbare waarneem. Elke onderwyser sal egter kan getuig van menige leerling wat in sy klas aanwesig was sonder dat hy kennis geneem het van die kenbare waarmee die onderwyser in die klas besig was. Hy het nie die kenbare waargeneem nie. Die oorsake vir so'n toestand is legio: die leerlinge kon aan ander dinge gedink het, nie die werk verstaan het nie, nie daarin belang gestel het nie, vaak gewees het, hom bekommer het oor probleme tuis of oor ongedane werk, ensovoorts. Die gevolg is dat die leerling nie tot ware kennis gekom het nie en ontsluiting foutief of gladnie plaasvind.

Daarbenewens moet die kenbare as die waarheid aangebied word,wat van die Christelike didaktiek eis dat die kenbare in ooreenstemming met aanvaarde Christelike standaarde en norme vertolk en aangebied sal word. Daarby aansluitend moet kennis ook só aangebied word dat dit as die waarheid herken en vertolk word. Dit geskied vanuit 'n Christelik gerigte selfheid deur middel van byvoorbeeld eenvoudige verstaanbare taalgebruik, korrekte weergawe van die leerstof, gebruik van geskikte hulpmiddels en sistematiese skematisering van die geheel. Vir die Christelike didaktiek impliseer dit Christelike onderrig van Christelike leerstof. Daar bestaan weliswaar baie meer kennisstrukture as die Christelike want „kenbaar is alles waarvan ons kennis kan vorm" (Spier, 1972, p.33). Van alles kenbaars word nie noodwendig Christelike kennis gevorm nie. Selfs in die Christelike skool vind wanontslui-

ting dikwels plaas want die blote Christelike aanbieding van die leerstof waarborg geensins die korrekte ontsluiting van die funksies wat daarmee verband hou nie.

Só byvoorbeeld kan die onderwyser 'n bepaalde sinsy van dié linguale funksie probeer ontsluit, maar die kind beskou die werk as onnodig (antesipasie na die ekonomiese funksie) as teen sy geloofsoortuigings (antesipasie na die geloofsfunksie), of reken dat dit nie pas in die geheelopset nie (antesipasie na die estetiese funksie), voel nie lus om die werk te bemeester nie (retrosipasie na die psigiese funksie), ensovoorts. Ten spyte daarvan dat hy oor genoeg verstandelike vermoëns beskik om die kennis te verwerf, ontsluit sy funksies tóg nie na wense nie. Omdat ken, verbeel en wil egter elke handeling fundeer, (Spier, 1972, p.124) is dit vanselfsprekend dat sy dade as gevolg van so'n wanontsluiting nadelig beïnvloed sal word. Korrekte ontsluiting is nog meer noodsaaklik as ons in aanmerking neem dat elke akt 'n modale kwalifikasie dra. „Ons kan akte derhalwe in eerste instansie onderskei volgens hul modale kwalifikasie, byvoorbeeld as logiese akt, etiese akt, estetiese akt, geloofsakt en dergelike meer (Kock, 1970, p. 93).

Wanneer ons in gedagte hou dat al die modale funksies van die mens in die aktstruktuur as 'n vervlegte eenheid fungeer en „dat de aktstructuur in alle modaliteiten fungeert", (Kalsbeek, 1970,p.284), blyk die belangrikheid dat die Christelike didaktiek elke funksie sal ontsluit om in diens van God te staan.

5. Geroopenheid en metodes.

„So het elke mens dan 'n eie individualiteitstruktuur. Hy is 'n individuele skepsel met 'n eie aard. So het elke mens 'n onherhaalbare, onherleibare persoonlikheid" (Van Wyk, Mensbeskouing, 1974, p.4).

Deur middel van die metodiek moet die kind tot 'n besef van sy uniekheid gebring word. Dit moet aan hom duidelik word dat hy oor eiesoortige vermoëns beskik wat tot ontplooiing gebring moet word, maar dat hy self ook 'n

verpligting in hierdie verband het. Die onderwyser sal help, maar bly steeds 'n buitestander. Hoe meer dit egter by die kind tuisgebring kan word „dat hy as unieke, onvervangbare wese 'n persoonlike opgawe het, hoe sinvoller word sy lewe" (Landman, 1961, p.55).

Netsoos die onderwyser weet en besef dat elke leerling oor eie unieke vermoëns beskik, netso min is hy in staat om presies te bepaal waartoe hy in staat is. Daar bly altyd 'n onmeetbare kern in elke funksie waartoe die onderwyser nie kan deurdring nie. Klasgroepeerings of groepindelings waarin leerlinge met „homogene" vermoëns bymekaar gebring word, is in hul mees ideale vorm steeds maar nog net onvolmaakte hulpmiddels om onderrig te vergemaklik. Daar bestaan nie „gelyksoortige" leerlinge nie. Sodra die metingsresultaat tot norm verhef word, word die leerling tot „ding" gedegradeer. Metodes wat as algemeen geldend beskou word, moet daarom steeds voorsiening maak vir individuele aanpassing by elke afsonderlike leerling volgens sy besondere behoeftes.

Op grond van hierdie eis sal die onderwyser metingsresultate as hulpmiddels gebruik om tot beter insigte ten opsigte van die leerling se vermoëns te kom, maar ook poog om elke leerling as 'n unieke samestelling van vermoëns te leer ken. Hy moet in staat wees om sy persoonlike gedragspatrone, gesigsuitdrukkings, kortom, elke uiting van elke modale funksie, te kan vertolk en na behore te waardeer. Die staat van ontsluiting van die verskillende funksies by die leerling is weliswaar nie empiries meetbaar nie, maar dit onthef nogtans nie die onderwyser van sy verantwoordelikheid om 'n waardeskatting van elke leerling te maak nie. „Hy weet ook dat een kind nie soos 'n ander behandel kan word nie want sy eie identiteit en dat daar nie so iemand soos die algemene kind is nie" (Van Wyk, Mensbeskouing, 1974, p.10). Daarom moet die metodes voorsiening maak vir onderrig wat elke leerling tot Christelike volwassenheid sal lei.

As die leerling tot die besef van sy eie potensiaal gekom het en bewus geword het van sy persoonlike geroepen-

heid, sal hy doelgerig kan begin werk. „Die besef sal dan by hom posvat dat nie die onderwyser nie, maar hyself tot verantwoordelike roepingsaanvaarding moet kom.

„Roeping is om mens te wees en mens te word volgens God se plan " (Duvenage, s.j., p. 25). Dit sal tot gevolg hê dat die leerling self gemotiveerd sal werk, sal vra wanneer hy nie verstaan nie, sal kla as die vorderingstempo te vinnig of te stadig is, self die verantwoordelikheid vir kennisverwerwing sal aanvaar en doelgerig sal werk. Hy sal self poog om sy funksies in 'n harmonieuse eenheid onder leiding van 'n Christelike hart te ontsluit. „Hieruit (eie besef van 'n roeping, C.J.C.) vloei die roeping tot selfintegrasie. Hy moet die eenheid bewaar en sy verskillende funksies tot 'n eenheid integreer" (Duvenage, s.j., p.30).

„Alle roepinge van die mens word oorkoepel en bepaal deur sy mees fundamentele roeping, nl. die roeping om God met sy hele hart, hele siel, hele verstand en alle kragte te dien, te aanbid, te dank, te loof, te eer en te verheerlik. Hierdie sentrale roeping van die mens omvat al sy lewensuitinge" (Van Wyk, C.O.V.S.A.Studiestuk No. 17, 1973, p.2). Die liefde vir God, die medemens en die natuur wat God geskep het moet die lewe van elke mens beheers. Daarom sal ook die metodieke by die kind die beginsel móét tuisbring dat eiebelang nooit voorop gestel mag word nie. Sy ganse lewe moet aan dienslewering gewy word, nie met 'n stoïstynse gelatenheid nie, maar uit liefde vir die Skepper van wie hy al sy vermoëns ontvang het om Hom te dien.

6. Sonde en die metodes.

Die sonde het die beeld van God in die mens verduister sodat sy hart hom nie meer sonder meer op God as die Oorsprong rig nie. (Vgl. Schoeman, s.j., p.30). Die hartsgerigtheid van elke mens lê egter al sy daade ten grondslag, „dit is die motief agter alle ander motiewe en faktore" (Kock, 1970, p.16; vgl. ook p.17 en Kalsbeek, 1970, p.130). Elke daad van elke mens word direk deur hierdie afval van die hart geraak.

Die implikasies van hierdie uitgangspunt vir die Christelike didaktiek spreek feitlik vanself, want die hele aktlewe van die leerling, waarmee die didaktiek hom dan ook grotendeels besig hou, word hierdeur geraak. „Alle menslike aktes kom immers uit die hart op want alle aktes verrys uit 'n religieuse dieptelaag en manifesteer sig dan as lewensuitgange uit die hart in elke kosmiese funksie van die mens" (Schoeman, s.j., p.97). Die Christelike didaktiek sal daarom in die eerste plek daarop gerig wees om die hart van die leerling deur middel van Christelike leerstof, metodes en voorbeeld van die leerkrag Christelik te oriënteer. Indien in hierdie doelstelling geslaag kan word, is ver gevorderd op die pad om die leerling te lei na 'n Christelike roepingsvervulling, waarin al sy daad deur sy Christelike hart Christelik gekleur sal wees.

Die Christelike hartsgerigtheid sal ook 'n Christelike ontsluiting van die geloofsfunksie van die leerling teweegbring. Aangesien die geloofsfunksie die leidende funksie in die ontsluiting van ál die mens se funksies is en in retrosiperende hoedanigheid deel het in die ontsluiting van elke funksie van die mens, is dit van die grootste belang dat hierdie funksie Christelik ontsluit móét word. Die leerstof, metodes en voorbeeld van die onderwyser moet in elke didaktiese bemoeiing saamwerk om die Christelike geloofsbeginsele by die leerling vas te lê. Slegs wanneer hy hierdie kennis verwerf het, kan die ontsluiting van sy ander funksies bewustelik Christelik geskied.

Op die noodsaaklikheid van die Christelike ontsluiting van die geloofsfunksie as leidende funksie, is reeds gewys. Vanweë die sonde is die mens egter maar alte geneig om 'n ander funksie as die geloofsfunksie tot leidende funksie te verhef. Só byvoorbeeld is dit nie onbekend nie dat die onderwyser soms die logiese funksie tot leidende funksie verhef en ál sy aandag wy aan die ontsluiting daarvan terwyl verskillende opvoedingstelsels soos die naturalisme, sosialisme, humanisme, ensovoorts telkens die klem op 'n ander funksie van die mens laat val sodat dit die plek van die geloofsfunksie inneem. Die funksies bekleed egter 'n

onomkeerbare rangorde en „is die orde van die modaliteite toenemend kompleks en daarom onomkeerbaar" (Stone, 1974, p.21). Sodra 'n funksie uit sy plek geneem word lei dit tot sondige ontsluiting van daardie bepaalde funksie. As die etiese of die estetiese onder leiding van die logiese moet staan lei dit tot 'n valse liefde en selfgemaakte harmonie, wat direk in stryd met die Christelike standpunt staan. Só kan die etiese nie bokant die geloof verhef word nie want die liefde moet uit die Christelike hart, wat die Christelike geloof bewerk, spruit, en nie andersom nie.

Die leerling wat op opvoeding aangewys is se funksies is nog grootliks onontslote. Die gevolg is dat hy dikwels 'n verkeerde funksie die leiding neem, wat die sukses van die didaktiek in 'n aansienlike mate, verminder. Dikwels weier hy om te werk omdat hy nie lus is nie, (psigiese neem leiding), nie die nodigheid sien om te leer nie omdat sy ouers moontlik baie aardse besittings besit (ekonomiese funksie neem leiding), liever sosiaal wil verkeer (sosiale funksie neem leiding), ensovoorts. As gevolg van hierdie gesindhede kan die didaktiese bemoeiinge nie die nodige effek hê nie. Daarom sal baie aandag aan korrekte en noukeurige ontsluiting van die funksies van die kind gegee moet word.

Omdat die mens vanweë sy sondigheid nie meer tot suiwer kennis kan kom nie, moet hy met moeite die wetmatigheid van die skepping ontleed, oopdek en kennis van die Wet van God verwerf. In hierdie taak staan die onderwyser hom by en bied aan hom noodsaaklike kennisstrukture. Omdat kennis egter nie oorgedra kan word nie, moet hy dit sêlf verwerf en toesien dat hy deur ante- en retrosiperende momente insigtelike kennis verwerf. Vanweë sy sondige natuur verwerf hy hierdie kennis, wat hom na 'n Christelike roepingsvervulling moet voer, nie van nature graag nie. Die onderwyser moet daarom van die aangebore natuurlike eienskappe van die kind gebruik maak (vgl paragraaf 4.4) om die stof só interssant en duidelik uiteengesit aan te bied dat hy dit graag wil leer en sodat hy dit insigtelik kan begryp. Deur gebruik te maak van interessante aanbiedingswyses, geskikte

hulpmiddele, aktiverende metodes en geskikte tempo kan al baie vermag word om die samewerking van die leerling te bewerkstellig.

Terselfdertyd moet toegesien word dat feitekennis korrek aangebied word sodat ante- en retrosipasies na die verskillende funksies korrek sal geskied. Soos reeds in 'n vorige paragraaf aangedui, geskied ontsluiting nie vanselfsprekend Godverheerlikend nie, en indien die onderwyser, wat ook aan die sonde onderworpe is, nie doelbewus waak nie, sal sy optrede ook deur die sonde beïnvloed word. Op die wyse sal ontsluiting by die kind ook foutief of anti-Christelik geskied. Slegs deur doelbewuste bekamping van die invloed van die sonde op die didaktiek kan die funksies van die kind tot sinvolle ontsluiting gebring word.

Die aktstruktuur fungeer deur die grondvorme van ken, verbeel en wil (vgl. Dooyeweerd, s.j., Stelling XXV, p.5 en Spier, 1972, p.118) wanneer die mens verantwoordbaar optree. Nou is dit egter ook waar dat die mens nie volle beheer oor sy funksies het nie want „die goeie wat ek wil, dit doen ek nie, maar die kwaad wat ek nie wil nie, dit doen ek" (Rom.2:19). Dikwels neem in die mens se optrede elk van hierdie grondrigtinge nie sy regmatige plek in nie. Alhoewel die Christelike onderwyser altyd sal poog om sy optrede te verantwoord, sal hy nie altyd daarin slaag nie. Wanneer hy byvoorbeeld kwaad, moeg, gefrustreerd, teleurgesteld, geïrriteerd en lusteloos is, is dit baie moontlik dat die psigiese die logiese wil só beïnvloed dat dit 'n psigiese karakter verkry en die onderwyser gevoelsmatig optree. Dit is nie Christelik verantwoordbaar nie en sowel onderwyser as leerling sal teen sulke optrede moet waak. „Die Christenonderwyser sal dus selfbeheersing toepas, dit wil sê, die drifmatige of emosionele steeds onder leiding van die geestelik- intellektuele laat fungeer " (Van Wyk, C.O.V.S.A.- Studiestuk, No. 17, p.11).

Die grootste letsel wat die sonde op die mens gelaat het, is die liefdeloosheid in sy hart. Dit geld ten opsigte van God, sy naaste en die natuur. Die didaktiek sal doelbewus en doelgerig moet poog om by die kind die besef

van die liefde van God te laat posvat want God het die mens eerste liefgehad en dit is makliker om lief te hê as jy liefgehê word. Aangesien die liefde 'n gesindheid, en nie 'n logiese handeling nie, is, kan die logiese slegs in antesiperende hoedanigheid meewerk om die liefde in die hart te laat posvat. Nogtans is die logiese funksie van die leerling van groot waarde om die etiese tot ontsluiting te bring. Belangrik is egter om in gedagte te hou dat ontsluiting van hierdie funksie sonder die invloed die Christelike hart daarop, geen heilswaarde vir die leerling het nie. Dit kan dan hoogstens vir hierdie lewe van waarde wees.

In hierdie lig gesien, behoort die onderwyser sy taak aan te pak en sy werk daagliks voor te berei, te beplan en aan te bied as geroepene, as mede-arbeider van God. So moet die leerling eweneens kennis verwerf om tot Godgehoorsame Gods-en naastediens en skeppingsarbeid oor te gaan.

7. Gesag, vryheid en die metodiek.

In die oorspronklike skeppingsverhouding tot God was die mens vry en nie deur die bindinge van die sonde gebonde nie. Uit vrye wil was hy aan God gehoorsaam. Deur die sondeval word hierdie spontane Godgerigtheid hom ontnem en daarmee saam ook sy vryheid want nou moet hy dit logies beoefen en telkens bewustelik teen die sonde kies.

Terselfdertyd word roepingsvervulling ook 'n keuse-aangeleentheid. Die mens wend nie meer sonder meer sy kragte in diens van God aan nie. In die sweet van sy aanskyn moet hy sy roeping bepaal, kies of hy dit wil uitvoer en moeitevol sy taak volbring. Nogtans geniet hy keusevryheid in hierdie opsig. Die mens is geen onderhorige, slaaf of rat in 'n masjien nie. „Hy is self verantwoordelike, selfbewuste veroorsaker van sy beantwoording aan of verkragting van sy roeping" (Stoker, 1956, p.29). Daarom beskik die onderwyser as geroepene oor 'n soewereiniteit in **die kring**. Hoë hy sy take aanpak kan beswaarlik aan hom voorgeskryf word want in die laaste instansie sal hy self moet kies en verantwoordelikheid vir sy optrede teenoor God moet aanvaar. Ook die gesindheid waarin hy die taak aanpak, is 'n vrye wilsbesluit.

„Die opvoedingsgebeure in die skool is die middele wat in die hand van die mens gelê is om die breuk tussen God en die mens te oorbrug" (Pistorius, 1969, p.38). Die mens móét hierdie middele gebruik want „die feit dat die mens as onontslote, onmondige individu met 'n rykdom van potensialiteite sy lewensweg begin en hy geroepe is tot mondigheid taakvervulling maar nie tot volle mondigheid kan ontwikkel nie, maak opvoeding noodsaaklik" (Van Wyk, Mensbeskouing, 1974, p.13). Daarvoor moet die onderwyser metodes vind en beplan hoe om die ontsluiting van die modale funksies van die kind op die mees effektiewe Christelike wyse te bewerkstellig.

Vanselfsprekend sal van sulke ontsluitingsaktiwiteite min tereg kom as die onderwyser nie oor gesag beskik nie. Vanweë sy geroepenheid verkry hy hierdie gesag van Godswê. „God skenk aan mense in 'n groot verskeidenheid van situasies gesag. Hierdie gesag word namens Hom uitgeoefen om diegene wat aan die gesagsdraers ondergeskik moet wees, in staat te stel om 'n taak te vervul" (Botha, 1973, p.5; vgl. ook Strauss, 1953, p.35). Vanselfsprekend beskik geen onderwyser oor absolute gesag om hierdie gesag wat hy van God ontvang, op eiesinnige sinnelike wyse te gebruik nie. (Vgl. Stoker, 1956, p.34). Die onderwyser beskik wel oor keusevryheid, waardeur hy vir elke beslissing die verantwoordelikheid moet aanvaar. Dit impliseer dat hy slegs vry kan wees „wanneer hy leef binne die bande en grense wat God se wet aan hom stel..." (Botha, 1973, p.4). Omdat die kind nie outomaties soos die dier ontplooi nie, moet hierdie wyse van vryheidsbenutting ook van vroeg af by hom tuisgebring word.

Uiteraard kan van dwangmaatreëls in die skool min resultate verwag word. Terwyl die funksies van die kind nog onontslote is, sal hy vanselfsprekend meer van gesagsleiding afhanklik wees, as later. Gesagsleiding moet die kind lei tot geleidelike verantwoordelike vrywording totdat hy sêlf die Christelike norm kies. Die metodiek moet geleentheid skep waar die leerling onder leiding van die onderwyser se gesag geleentheid kry om keuses uit te oefen sodat hy tot volwassenheid kan kom. Dit is duidelik dat hierdie oorgang

van hulpbehoewendheid na selfstandige keusevryheid geleidelik teweeg gebring moet word deur algaande al meer selfstandigheid van die kind te eis, binne sowel as buite klasverband.

Vanweë die onderwyser se geroepenheid beskik hy oor ampsgesag wat uitgeoefen móét word ter opvoeding van die kind. Uiteraard is sy gesag ten opsigte van die kind dan ook beperk tot die terrein van opvoeding. „Elke gesag is slegs in eie kring soewerein" (Stoker, 1956,p.19). Omdat die opvoeding deur die etiese gekenmerk word, dra die ampsgesag van die onderwyser 'n ander karakter as die staatsgesag. Eersgenoemde wil die kind lei om uit eie oortuiging sy vryheid op 'n Christelike wyse te gebruik. „Hier is dus van 'n besondere soort gesag sprake, so eiesoortig dat dit spesiaal en omvattend gekwalifiseer moet word. Dis 'n gesag wat vryheid waarborg, vertrouwe verseker, beveilig, simpatiek is, die kind raaksien en verstaan, steun gee en sy bondgenoot is" (Pistorius, 1969,pp.35-36). Die staatesag daarenteen wil die gemeenskap beskerm en dien as afskrikmiddel. Vanselfsprekend kan sulke gesag in die skool nie geduld word nie. Dit impliseer geensins dat strenge tugmaatreëls nie in die skool getref sal word nie. Inteendeel, na herhaaldelike waarskuwings en pogings om 'n koersverandering te bewerkstellig, sal selfs hardhandig opgetree móét word, maar nooit mag die vergeldingselement daarby te bespeur wees nie. Alle gesagsuitoefening in die skool moet eties gekwalifiseer wees.

In sy opvoeding om gesag te aanvaar, moet die kind leer dat die kultuurskepping nie tot maghebber verhef mag word nie. Die funksies van die mens word vanuit sy hart beheer en geen funksie anders as die Christelike geloofsfunksie mag die leidende rol in sy lewe speel nie. Hy moet geleer word dat ekonomiese selfstandigheid en rykdom, 'n volle sosiale lewe, ontvlugting deur drank- en dwelmverslawing nie as gesagsstrukture sy lewe mag beheers nie. Omdat vryheid en onkunde onversoenbare begrippe is (vgl.Schoeman, 1971,p.24) en die mens se vryheid juis deur onkunde bedreig word, is dit nodig dat die opvoeder moet toesien dat die kind voldoende kennis verwerf om sy vryheid te waarborg.

Indien hy nie van bogenoemde gevare kennis dra nie en in onkunde oor die Christelike geloofswaarhede verkeer, is Christelike vryheidsuitoefening onmoontlik. Dit is derhalwe duidelik dat die Christelike onderwyser 'n belangrike taak het. „Om op te voed en onderrig te gee, word deur die Christelike onderwyser aanvaar as liefdesverpligting wat hy van harte, nie volgens eie wil en gril behartig nie, maar ooreenkomstig die welbehag van God" (Van Wyk, C.O.V.S.A.-studiestuk no. 17, p.7).

Omdat die ampsgesag aan die onderwyser vanweë sy groepenheid deur God toegeken is, is hy verplig om dit uit te oefen. „Maar nie slegs ten opsigte van sy ampsbevoegdheid sal die mens verantwoording moet doen nie, maar ook ten opsigte van die genadegawes of talente wat aan sy sorg toevertrou was. Dit geld vir sowel die gesagsdraer as diegene oor wie hy seggenskap moet uitoefen (Botha, 1973, p.6). Versuim om sy gesag uit te oefen is dus nie net 'n oortreding van God se gebod nie, maar daar sal ook van die onderwyser rekenskap geëis word ten opsigte van diegene oor wie hy gesag moes gevoer het. Op grond hiervan het die Christengemeenskap die reg om te eis dat die onderwyser sal optree as kinders afskryf, steel, vloek, huiswerk ontduik, oneerlik optree, of op enige wyse die Christelike norm oortree. Indien die funksies by die kind anti-Christelik ontsluit vanweë doelbewuste weiering om gesag uit te oefen, is die onderwyser voor God medeverantwoordelik.

Daarteenoor beteken nie-gesagsuitoefening nie dat die gesag verval het nie. Aan die amp is sekere gesag verbonde. Indien die onderwyser sy gesag nie uitoefen nie, beteken dit nog gladnie dat die leerlinge 'n vrypas tot wangedrag ontvan het nie. Hulle mag nog nie die Christelike norm oortree nie en elke leerling bly nog persoonlik verantwoordelik vir die wyse waarop hy sy vryheid gebruik.

Ten spyte van sy Godgegewe ampsgesag, is die onderwyser nie almagtig nie. Hy kan nie die leerling dwing tot aanvaarding van die Christelike normstandaarde nie. Hierdie feit plaas 'n geweldige las op die didaktiese bemoeiinge van die onderwyser. Deur middel van sy daaglikse kontak met die leerling en die ontsluiting van sy modale funksies,

moet hy stelselmatig die sinsye van die verskillende modaliteite onder leiding van 'n Christelike hart en geloofsfunksie ontsluit. Op grond hiervan is Godsdiens-onderrig alleen nie voldoende nie, maar moet elke daad van die onderwywer op 'n Christelike wyse tot die leerling spreek. Indien die leerling deur Christelike onderwys nie só ver gebring kan word om sy aktstruktuur in diens van sy Skepper te plaas nie, kan die onderwyser se gesag bloedmin verder vermag. Niemand kan tot Christelike oortuigings gedwing word nie.

8. Slotwoord.

Uit die voorafgaande paragrawe blyk dit duidelik dat die Christelike didaktiek gerig sal wees op die bybring van dié vermoëns wat die kind in staat sal stel om mee te werk aan die verwesenliking van die bestemming van hierdie wêreld, naamlik die koms van die ryk van God (vgl. Botha, 1973,p.5). In hierdie tydsbestek van gesagsverwerping en liberalisering wat juis die gesagstrukture wil vernietig, word 'n geweldige uitdaging tot die Christelike didaktiek gerig. Elke Christelike onderwyser sal met al sy kragte en middele moet werk om die leerling op te voed om sy lewe te laat lei deur 'n gelowige hart en hom volkome in diens van sy Skepper te stel. Die Christelike didaktiek moet al die funksies van die leerling ontsluit om as totaliteit die Here sy God lief te hê met heel sy hart, verstand en al sy kragte en sy naaste soos homself.