

HOOFSTUK 5

DIE DIDAKTIESE IMPLIKASIES VAN 'N CHRISTELIKE ANTROPOLOGIE VIR DIE LEERLING.

1. Die didaktiese implikasies van die religieuse struktuurmoment van die mens vir die leerling.

1.1 Die kind as geskapene.

Die geskiedenis van die kind bring vir die didaktiese pedagogiek besondere implikasies mee.

Aangesien alle mense na Gods beeld geskape is, is hulle almal voor God gelykwaardig alhoewel hulle vanweë hul verskeie roepinge nie gelyk is nie. Hierdie feit het vir die didaktiese pedagogiek besondere betekenis in dié sin dat alle kinders, hetsy sterk, swak, dom, intelligent, mooi, lelik, sieklik, lui of van watter aard ookal, op gelykberegtiging in die skool aanspraak kan maak. Dit sou dus nie net 'n flagrante opvoedkundige misstap nie, maar 'n verontagsaming van 'n deur-God-ingestelde verordening wees, om een kind bo 'n ander te bevoordeel of teen enigene te diskrimineer. Vanweë hul verskillende roepinge sal ons hul vanselfsprekend nie dieselfde kursusse aanbied nie, maar vanweë hul gelykwaardigheid, moet elke les beantwoord aan die eise wat vir 'n didakties verantwoordbare les gestel word. Daar sal byvoorbeeld noukeurige keuse van leerstof, 'n deeglike voorbereiding, geskikte hulpmiddele, vereis word, ongeag of ons te doen het met leerlinge wat akademies baie swak presteer.

Vanweë hul gelykwaardigheid het elke mens aanspraak op sukses na die maat wat dit hóm beskore is. Benewens die feit dat die onderrig elke leerling moet betrek, bring dit ook mee dat elke leerling sy mede-leerlinge hul suksesse moet gun en nie daarop afgunstig mag wees nie, want synde skepsel van God, behoort alle suksesse, afgesien daarvan wie die prestasie behaal, uiteindelik by te dra tot die eer van die Skepper. Maar aangesien die mens inherent sondig is, sal hierdie eienskap doelbewus by die leerling gekweek moet word, en behoort hulle aangemoedig te word om van mekaar se prestasies kennis te neem, nie neer te sien op swak presteerders nie, mekaar ook op sport

en kulturele gebied mekaar te ondersteun en aan te moedig.

Omdat die mens geskapene is, beskik die mens nie oor bonatuurlike vermoëns nie en is hy onderworpe aan al die swakhede en beperkinge van die aardse. Daarom sal die onderwyser daarmee rekening moet hou dat die leerling aan menslike gebreke mank sal gaan. Hy sal moet rus, aan pyn onderworpe wees, kan siek word, nie alle leerstof kan beheers nie, ongehoorsaam en stout wees, ensovoorts. In sy didaktiese bemoeiinge moet die onderwyser voorsiening maak vir ruspouses, geleidelike vordering, herhaling, inagneming van persoonlike probleme, siektes, pyn, moegheid, want geen leerling sal die stof op meganiese wyse kan beheers nie, en resultate wat met één aanbieding behaal word, sal nie noodwendig met 'n identiese herhaling behaal word nie.

God het die mens analoog met hom geskape, (vgl. Stoker, 1967, I, pp. 86-95) wat aan hom sekere vermoëns besorg. Hierdie vermoëns moet hy aanwend om sy voortbestaan te verseker en die geheimenisse van die natuur te ontrafel. Indien hy nie daarin kan slaag nie, sal hy ondergaan. Maar nou waarborg sy suksesse in hierdie ontdekking van wetmatighede egter nie sy voortbestaan nie want ten spyte van al sy vermoëns bly hy slegs aan God analoog - hy is nie goddelik nie. Dit bring mee dat hy slegs ten dele ken en sy kennis tot sy eie ondergang kan aanwend. So verwys ons byvoorbeeld na die stelselmatige vergiftiging van die mens deur homself deur middel van lugbesoedeling, uitputting van landbougrond, onoordeelkundige benutting van grondstowwe, en dies meer. Ook ten opsigte van persoonlike eienskappe soos byvoorbeeld liefdesbetoning, gesagshandhawing en medemenslikheid gaan die mens mank aan sy menslike gebreke. Dit veroorsaak dat sy analoë eienskappe met God slegs op gebrekkige wyse tot uiting kom. Die onderwyser moet in sy didakties pedagogiese bemoeiinge hierdie feit wel deeglik in gedagte hou sodat hy steeds rekening hou met die menslike element wat hom sal openbaar in die werk wat hy van die onvolmaakte leerling sal terug ontvang, en in die wyse waarop hy gegewe kennis interpreteer.

Omdat God aan die mens die vermoë gegee het om Sy skepping te eksploiteer, moet hy kennis verwerf. Dit is ook deel van sy opdrag wat hy as geskapene ontvang het. Dit bring egter ook mee dat hy sy kennis moet aanwend in ooreenstemming met die wil van God en om Sy Skepping volgens Sy wil en wens te ontwikkel. Ook hiertoe moet die leerling gemotiveer word.

1.2 Religie en geloof.

By elke mens is die drang om te soek na sy Oorsprong aangebore. Hierdie religieuse ingesteldheid lê beslag op die „hart" van die mens en op sy beurt vorm die „hart" die knooppunt van alle lewensuitgange van die mens. Alle gedagtes, woorde en daade kom uit die „hart" van die mens en dit bepaal die rigting van al sy daade. (Vgl. Van Wyk, Kosmologie, 1974, p. 11).

Uit bogenoemde blyk die noodsaaklikheid daarvan dat vir die kind die Christelike religieuse grondmotief bygebring moet word. Hy moet glo en aanvaar dat God „die soewereine Skepper en voorsiening Onderhouer en absolute Regeerder van die kosmos is, dat die kosmos as gevolg van die sondeval van die mens van God vervreem is en Godevyandig geword het, dat 'n nuwe kosmos in Christus as Herskepper gewaarborg is en dat die mens, as medewerker van Christus, tot taak en roeping het om die kosmos, deur die werking van die Heilige Gees tot sy bestemming van Godverheerliking te lei." (Van Wyk, Kosmologie, 1974, p.11). Sou die kind nie tot hierdie insigte gebring word nie, sal die religieuse gedrewenheid hom daartoe voer om sy Oorsprong en bestemming elders te gaan soek. Dit bring dan mee 'n afgodiese gesindheid waarin elemente uit die kosmos tot die hoogste goed verhef word wat sal lei tot die verderf en ondergang van die kind.

Die leerling moet sy geloofsoortuiging nie bloot as 'n teoretiese aangeleentheid benader nie, maar dit moet uitloop op 'n praktiese implementering van sy geloofsoortuiginge in sy daaglikse doen en late. Hy moet dit as daaglikse leefwyse aanvaar. In sy didaktiese bemoeiinge

kan die onderwyser vir die kind in hierdie opsig van groot hulp wees deur sy Christelike beginsels prakties in al sy bemoeiinge met die kind in te dra. Aangesien die geloofs-funksie die leidende modale funksie is wat op alle ander funksies kan retrosipeer, en op dié wyse die kind se hele lewenswyse deursuur, is dit van die grootste belang dat hy nie sal probeer om sy oortuiginge van die res van sy lewe te isoleer en af te sonder vir spesiale geleenthede nie. Alle funksies van die kind is anastaties gefundeer in sy geloof (vgl. Van der Westhuizen, 1974, p.51) wat meebring dat sy analitiese, historiese, linguale, sosiale, ekonomiese, estetiese, juridiese, etiese, maar selfs ook die fisiese, biotiese en psigiese funksies, onder leiding van 'n Christelik georiënteerde geloofsfunksie 'n bepaalde karakter moet vertoon.

Die leerling moet ook geleer word om nie andersdenkendes te isoleer en te verwerp nie. Ook mag hy nie kennis wat spruit uit ondersoek en vertolkings van nie-Christene sonder meer as onaanvaarbaar verwerp nie. Deur kommunikasie en kontak kan hulle moontlik tot ander insigte ten opsigte van hul geloofsoortuiginge gebring word en daar kan soms van die kennisstrukture, wat die ongelowige ontdek, nuttig gebruik gemaak word. „So laat God toe dat ook die nie-gelowige die goud in die aarde ontdek, die waarheid in die werklikheid (ontiese waarheid) raaksien (vgl. Van Wyk Kosmologie, 1974, p.7), maar word die Christen ook geleer om vir sy teenstanders goed te wees en vir hulle te bid. (Math. 5:44).

Omdat die geloof 'n anker aan die lewe van die kind bied, sal dit uiteraard tot voordeel van sy opleiding werk - enersyds omdat hy sy werk wy aan die eer van God, maar andersyds omdat hy met vertroue en gemoedsrus sy sake kan aanpak. Hierdie gemoedsrus, vertroue op God, die Bron, na wie hy hom in tyd van nood kan wend, moet noodwendig 'n positiewe invloed op die kind se werk uitoefen.

1.3 Sonde en die leerling.

„Vanweë die sonde van die mens teenoor God, rig hy nou van nature sy lewensuitgange apostaties, in die

afval van God." (Schoeman, s.j., p.44). „Die mens is derhalwe vanweë sy gevalle en verdorwe natuur geneig om sy lewensuitgange op anti-normatiewe wyse nie op God nie, maar in die afval te rig" (Schoeman, s.j., p.44). Daarom sal die mens en daarom ook die kind, nooit kan optree soos wat God met hom bedoel het met sy skepping as beeld van God nie.

As gevolg van die sondeval word elke mens as afvallige gebore en moet opgevoed word na 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing. Hierdie beskouing berus op die aanvaarding en aktualisering van 'n bepaalde stel norme wat nagevolg word. Maar nou wil die opvoedeling vanuit die staanspoor anti-normatief optree. Daarom moet alle didaktiese bemoeiinge doelgerig en doelbewus daarop gerig wees om die leerling te oorrede om die norm te aanvaar en korrek te implementeer en sal die didaktikus voortdurend moet leiding gee wanneer van die norm afgewyk word.

Aan die mens is die gebruik van die modale funksies gegee maar hierdie funksies kan hulle nie self tot ontsluiting lei nie. Ontsluiting kan telkens alleen onder die leiding van 'n hoëre funksie geskied. Van die modale funksies is die hoogste leidende funksie die geloofsfunksie. Daarom sal ál die modale funksies, en daarom die ganse lewe van die kind, onder die leiding van hierdie funksie staan. Maar vanweë die sondeval is die mens se hart nie meer Godgerig nie, maar neig juis van God af weg. „Dit beteken dat die geloof, wat vanweë 'n afvallige religie of hartsgegrepenheid verkeerd gerig is, ook as leidende ontsluitingsfunksie, die ontsluiting van alle ander modaliteite skeef sal lei, d.w.s. weg van God" (Schoeman, s.j., p. 100). In hierdie opsig het die onderwyser 'n besondere verantwoordelikheid teenoor die kind. In die eerste plek moet die korrekte geloofsoortuiginge hom bybring en voortdurend ingeskerp word. Daarbenewens moet hy ook toesien dat die ontsluiting van elke modale funksie op korrekte wyse geskied sodat hulle in die korrekte volgorde saam 'n harmoneuse eenheid sal vorm. Waar die leerling enkele funksies oorbeklemtoon of verwaarloos moet toegesien word dat regstelling plaasvind.

Die opvoeding is egter nie in staat om die volmaakte mens tot stand te bring nie. Die onderwyser mag nooit van die kind volkome harmonieuse ontsluiting verwag nie, omdat die leidende funksie, die geloofsfunksie, by niemand volkome Christelik kan ontsluit nie, want „die kwaad setel in die diepte van elke mens se hart" (Spier, 1972, p.129), vanwaar dit sy ganse bestaan deurdring. As gevolg van die moontlike wanontsluiting van sekere funksies sal die leerling nie altyd die leerstof verstaan of vertolk soos wat die onderwyser dit bedoel het in sy aanbieding nie. So kan die wan- of gedeeltelike ontsluiting van sy taal- of linguale funksie maklik moeilikhede oplewer as die leerling nie in staat is om die onderwyser se taal korrek te begryp nie. Dit kan daarom gebeur dat 'n les wat voldoen aan ander didaktiese vereistes soos goeie beplanning, deeglike omlyning, inagneming van psigiese faktore, gebruik van geskikte hulpmiddels ensovoorts, nie 'n sukses is nie, of slegs by 'n deel van die klasgroep inslag vind.

As gevolg van onvolledige of wanontsluiting van funksies sal leerlinge soms, onopsetlik, oortree deur gladnie huiswerk te doen nie of dit slegs deels te doen, huiswerk alles te doen maar foutief omdat dit volgens gegewens gebaseer op 'n wanvertolking, gedoen is, nie sy werk te leer nie of af te skryf. Wanneer leerlinge sulke misstappe begaan, moet die onderwyser die oorsaak van die wangedrag probeer vasstel en deur sy optrede poog om korrekte ontsluiting van die leerling se modale funksies te bewerkstellig.

In aansluiting hierby kan misstappe soos nalaat van huiswerk, oneerlikheid, afskrywery, foutering en wangedrag, spruit uit die sondige natuur van die mens waar dit die gevolg is van blote luiheid of moedswillige negering van gesag. In hierdie opsig het die onderwyser die plig om deur middel van positiewe beïnvloeding en tug, die leerling tot ander insigte te bring.

Op grond van dieselfde feit sal die leerling ook nie altyd vreugde uit sy werk put nie. Dikwels sal hy die werk bloot vanweë die opdrag of vrees vir tug voltooi. Ook in hierdie opsig moet die onderwyser die leerling

onder die besef bring dat hy per slot van rekening die kneg van God is, hom voorberei vir diens aan God en in vreugde in diens van sy Skepper behoort te staan omdat diens aan God liefdesdiens behoort te wees.

Vanweë sy sondige gevallenheid sal die leerling nooit tot die volmaakte in staat wees nie. Daarom mag die onderwyser nie van die leerling telkens absolute foutvrye, uitters netjiese werk verwag nie. Ten spyte van sy beste bedoelinge sal dit gebeur dat leerlinge foute maak, werk vergeet, werk nie so goed ken as wat hy gereken het hy dit ken nie, as gevolg van misrekening nie voldoende tyd hê om sy werk te voltooi nie. Vir hierdie swakhede van die mens behoort elke onderwyser in sy onderrig voorsiening te maak deur voldoende hersiening, huiswerkboekies waarin huiswerk aangeteken word, huiswerk vooruit te gee, ensovoorts. Hierby sluit ook aan misstappe soos vloek, diefstal en bedrog wat spruit uit menslike swakheid. Geen leerling mag summier veroordeel en gestraf word voordat die dieperliggende oorsake van die oortreding bepaal is en omstandighede ontleed is nie.

As gevolg van die sondigheid van die mens is daar geen huisgesin wat in volkome harmonie leef en waar die invloed van die sonde hom nie laat geld nie. Dit kan tot uiting kom in 'n wanverhouding tussen ouers, tussen ouer en kind, wangedrag deur ouers of familieleden, finansiële probleme, psigiese of liggaamlike afwykings of siektes, en dies meer. Al hierdie toestande sal 'n invloed hê op die prestasies en werk wat die kind in die skool lewer, sy gedrag en die wyse van ontsluiting van sy modale funksies. Om die didaktiek te laat slaag, sal hierdie remmende faktore soveel moontlik uitgeskakel of geremediër moet word. Dit is daarom die plig van elke onderwyser om leerlinge wat in hierdie kategorie val, op te merk, te help en te bemoedig.

Vir die effektiewe bestryding van die invloed van die sonde, is dit nodig dat die leerling kennis sal dra van sy sondige natuur, sy neiging tot sonde en verantwoordelikheid om self die stryd daarteen aan te knoop.

Vanweë die mens se geskiedenis na die beeld van God het die mens, ten spyte van die sondeval, nog mens gebly

en „is daar nog in vele opsigte, selfs by die afvallige mens, 'n respek vir die normatiewe fasette van die menslike lewe aanwesig"(Spier, 1972,p.129). Daarom sal die leerling in 'n groot mate tog in staat wees om 'n sekere peil van relatiewe „goedheid" te bereik en die norm betreklik korrek te positiver. Daarom dat die onderwyser, alle faktore in ag genome, tog kan poog om die leerling te voer tot op 'n relatief hoë peil van normpositivering en dat hy nie voortdurend sonder meer die swakhede en oortredinge van sy leerlinge mag oorsien nie. Selfs al ontbreek die sentrale liefdesverhouding, en daarmee „die korrektheid van op God gerigte norm-positivering" (Spier, 1972,p.130), is die kind in staat om die norm uiterlik korrek toe te pas soos in gedragspatrone teenoor sy ouers, medemens, God, werk, ensovoorts. Dit is daarom duidelik dat, omdat sonde nie deel is van die skeppingsgebeure nie, die mens in ooreenstemming met die beeld van God wat in hom aanwesig is, tog tot relatiewe goed in staat is, en die didaktiek opvoeding ~~kan~~ bewerkstellig.

1.4 Verlossing en herskepping.

Reeds by die uitspraak van die straf vir die sonde het God aan Adam verlossing van die straf van die sonde beloof. „God het immers na die val Christus as Verlosser gestuur sodat elkeen wat die Here aanneem, weer 'n kind van God mag wees"(Spier, 1972, p. 112).

Hierdie moontlikheid tot verlossing van die straf van die sonde deur die soendood van Christus bied aan die kind geweldige moontlikhede. Maar die verlossing geskied nie outomaties nie - die sonde bly nog 'n wesenlike werklike faktor en die mens, en daarom ook die leerling, moet self stry teen die sonde. Alhoewel hy nie in staat is om sy verlossing en herskepping self te verdien nie, moet hy hard stry „om in te gaan deur die nou poort" (Luk. 13:24).

Aangesien die kind nie met hierdie kennis gebore word nie, moet dit aan hom oorgedra word. Hy moet elke dag, elke oomblik bewus wees van sy stryd sodat hy voortdurend die Skrifte kan ondersoek om sy kennis te verbreed en poog om die aanslae doeltreffender te weerstaan. Maar ook moet hy

duidelik besef dat sy hart slegs „deur Gods genade in Christus Jesus in die gemeenskap met die Heilige Gees aan Hom teruggebond kan word" (Schoeman, s.j., p. 100). Wanneer dit egter gebeur het, word al sy lewensuitinge op God gefokus en word 'n lewe tot Gods eer in beginsel by die leerling moontlik. (Vgl. Schoeman, s.j., p. 100). Dan lê God „in Sy genade en op grond van die soenverdienste van Sy Seun, Christus Jesus, weer eens beslag op die in-die-afval-gerigte en verlore hart van die mens en dryf dit aan deur Sy Woord en Gees" (Schoeman, s.j., p. 32).

Wanneer hy Christus as sy Verlosser aanvaar het, kan hy as lid van die Christengemeenskap 'n sinvolle en voorbeeldige lewe lei en teenstand bied teen die aanslae van die tyd wat in steeds sterkerwordende mate poog om die Christelike beginsels en leefwyse te ondergrawe.

1.5 Die kind as geroepene.

Vanweë sy geskiedenis na die beeld van God het die mens 'n roeping, naamlik sy „ingeskape religieuse drang om sy hele tydelike lewe en die hele tydelike werklikheid toe te spits op liefdesdiens aan God" (Dooyeweerd, Wat is die mens, 1969, p. 17). Aangesien hy mede-arbeider (vgl. De Klerk, 1972, p. 206) van God is, behels sy taak ontplooiing van die werklikheid en skepping van kultuur as liefdesdiens aan God en tot Sy eer en verheerliking en tot voordeel en welsyn van die medemens en die skepping. (Vgl. De Klerk, 1972, p. 200-211). „Die Christen sien in kultuurvorming nie alleen 'n taak en opgawe nie, maar 'n opdrag en roeping" (Heiberg, 1973, p. 351). Die Christen moet sy kultuurtaak aanvaar, as 'n mandaat - 'n volmag - wat aan hom gegee is en wat hy in normatiewe gehoorsaamheid en verantwoordelikheid voor God goed moet uitvoer" (Heiberg, 1973, p. 135).

Maar in Sy skepping van die mens het Hy nie almal eners geskape nie. Elke ding, elke mens (en kind) of verband besit 'n eie van-God-verordineerde wetmatigheid, wat nie vir die ander geld nie. Die opvoeder moet blywende wees op hierdie „andersheid" van elke leerling wat met betrekking tot samestelling van aanlegte, talente en vermoëns unieke samestellings of persoonlikhede vorm wat aan niemand

gelykvormig is nie. (Vgl. Schoeman, s.j., p. 64-65). Hierdie feit sal 'n baie belangrike rol speel in die didaktiek. In die praktyk is dan ook deur middel van Wet 39 van 1967 voorsiening hiervoor gemaak in die vorm van gedifferensieerde onderwys. Hierin word erkenning verleen aan die beginsel dat die potensialiteite van elke mens wat onder leiding van die aktstruktuur ontsluit kan word, begrens en by elke mens eensoortig is.

Differensiasie maak daarvoor voorsiening dat in die didaktiek wegedoen kan word met 'n onderwysstelsel waarin gelyke standaarde ten opsigte van leerstof, metodes, evaluering, ensovoorts aan alle leerlinge gestel word. Leerlinge word in belangstellingsgroepe ingedeel deur hulle in handel-, tegniese, landbou-, akademiese, huishoud- of handelskole op te neem waarna leerlinge volgens belangstelling en vermoëns vakke kan kies. Op hierdie wyse word die belangstellings, aanlegte en vermoëns van die leerling deeglik in aanmerking geneem.

Hierdie indelings kan nie op onfeilbare wyse gedoen word nie. Die mens is 'n komplekse wese en onpeilbaar. Met die diagnostiese toetse tot ons beskikking kan wel aanduidings verkry word op grond waarvan aanbevelings gemaak kan word. As gevolg van hul onnoukeurigheid bly dit egter noodsaaklik dat leerlinge van skool kan verwissel, vakke kan verander en die vlak of peil waarop die vak geneem is, in herwaardering te neem as hy praktiese probleme ondervind. Die indeling mag nooit finaal, strak en onveranderbaar wees nie.

Deur middel van bogenoemde indeling kan redelik homogene klasgroepe ten opsigte van vermoëns en belangstellings verkry word. Dit impliseer egter hoegenaamd nie dat metodes en inhoudsmateriaal wat geskik is vir een leerling in die klas vir almal geskik sal wees nie en dat anastadiese ontsluiting nie in 'n ander tipe les bewerkstellig sal kan word nie. Die metodes en inhoud van die onderwyser mag nooit stagneer nie.

Hierby sluit aan dat leerlinge met 'n redelik homogene standerdspeil en selfs ooreenstemmende belangstellings

nie noodwendig ewe veel baat by 'n sekere aanbieding sal vind nie aangesien daar vinnige en stadige begrypers is onder selfs die mees intelligentes. Daarby mag die ontsluiting van die modale funksies by elk op 'n verskillende vlak wees. A mag aanleg hê ten opsigte van die linguale funksie terwyl die ontsluiting daarvan op 'n relatief lae vlak verkeer terwyl by B, wat in dieselfde funksie nie soveel aanleg het nie, die ontsluiting reeds verder gevorder het. Hierdie verskille sal op dié terrein van alle modale funksies voorkom. Die didaktiek moet dus voorsiening maak vir aanpassings om hierdie faktore in ag te neem. Slegs dan kan die aktstruktuur, wat alle opvoeding fundeer (vgl. Schoeman, s.j., p. 75), ontsluit word op 'n wyse wat die mens as kind van God waardig is.

Omdat die ontsluiting van die aktstrukture van verskillende leerlinge 'n ingewikkelde en tydrawende taak is, is dit ook van belang dat die onderwyser die tyd en middele daarvoor tot sy beskikking sal hê. Onnodig uitgebreide leergange, oorvol klasse, vertraging in die voorsiening van handboeke en ander noodsaaklike materiaal, ondoeltreffende klaskamers, geen of swak hulpmiddels, swak skoolorganisasie en dissipline is almal faktore wat belemmerend op hierdie ontsluitingstaak inwerk. Baie hiervan kan deur doeltreffende beplanning deur die Onderwysdepartement, die skoolhoof en ook die onderwyser uitgeskakel word sodat die onderwyser hom kan wy aan die taak waarmee hy besig behoort te wees.

Die mens is 'n eenheid en in die ontsluiting van sy modale funksies moet hierdie eenheid by die leerling behoue bly. Daarom moet die onderwyser daarteen waak dat die een funksie die ander sal oorheers - dat die ekonomiese nie byvoorbeeld die etiese oorheers of die estetiese die geloofsfunksie, ensovoorts nie. Daarom sal die Departement van Onderwys moet toesien dat kurrikula of sillabusse nie te veel klem op sekere vakke of afdelings laat val nie en die onderwyser dat hy sy onderrig op gebalanseerde wyse aanbied en nie 'n oordrewe of ongeregverdigde waarde aan bepaalde leerstofeenhede toesê nie. Hy sal selfs sy onderrigprogram wyer moet aansy as die departementeel voorgeskrewe

leerstof sodat verstand, gevoel en wil tot 'n eenheid geïntegreer word. Dit is duidelik dat die didaktiek nie net die ontsluiting van die analitiese funksie of die oordrag van kennis voor oë het nie. Die oordrewe waarde wat sommige onderwysers aan eksamenuitslae heg, is duidelik foutief en misplaas.

Omdat al die modale funksie onder die leiding van die geloofsfunksie staan en die ontsluiting van die ander funksies direk daarmee verband hou, spreek die belangrikheid van 'n Christelike opvoeding - dit wil sê Christelike leerstof, Christelike wetenskap, Christelike metodes en evaluering en Christelike geloofsonderrig en voorbeeld van self. Dit bly die primêre taak van elke onderwyser. Indien die pistiese modale funksie nie korrek ontsluit word nie, kan van die leerling niks anders as die skepping van wankultuur verwag word nie.

„Die uniekheid van elke leerling plaas op elkeen van hulle die verantwoordelikheid om die uniekheid van sy medeskoliere ook te erken en te eerbiedig. Indien 'n ander nie so ryklik bedeel is met vermoëns nie, mag niemand teen hom diskrimineer of op hom neersien nie, want God het hom só geskape vir Sy doeleindes. Hierin lê vir die opvoeder ruim geleentheid om die kind sy roeping te leer met betrekking tot sy verhouding teenoor God, sy naaste en die natuur. In hierdie verband behoort die kind kennis te dra daarvan dat hy geroepe is tot diens aan God, „diens, verdraagsaamheid, sorg, barmhartigheid, samesyn, ontmoeting, offer, selfverloëning, ensovoorts en die bestryding van haat as geslotenheid, camouflering, verheffing, ontbreking, egoïsme, ensovoorts" (De Klerk, 1972, pp. 208-209).

Elke mens se uniekheid bring dan ook mee dat 'n gelykmakingsproses vir die Christenopvoeder nie aanvaarbaar is nie. Geen sisteem kan die laaste woord spreek nie.

Ontsluiting van die funksies vind progressief plaas sodat die aktstruktuur stelselmatig meer effektief kan werk en oor 'n wyer terrein kan optree. Die didaktiek moet hierdie feit erken en stelselmatig aan die leerling meer vryheid toelaat ten opsigte van studiemetodes, benadering van klas- en huiswerk en selfs selfstandige sienings en vertol-

kings van stof of gebeure eis, 'n groter deel in die skool-administrasie en groter verantwoordelikhede aan hulle toeken en hulle leer om selfstandig die reëlings van skoolaktiwiteite te onderneem. Dit sal ook meebring dat die onderwyser algaande groter eise sal stel met betrekking tot insigtelike kennis, vooruitbeplanning, selfstandige redenasie, selfstudie en verantwoordelike en verantwoordbare optrede.

Omdat die akte ontsluit moet word tot doeltreffende en bruikbare kultuurskepping, is dit vanselfsprekend dat die kind nie opgesaai moet word met leerstof wat nie meer relevant is nie. Sillabusse moet gedurig hersien en op datum gehou en by veranderde omstandighede en nuwe kennisstrukture aangepas word.

1.6 Gesag en vryheid.

In sy eerste jare voordat hy sy taak kan opneem as medewerker van God, is die kind aanvanklik algeheel afhanklik van andere. Namate sy funksies ontsluit word, verkry hy stelselmatig al meer vryheid en daarmee saam ook gesag.

In die ontsluitingsgebeure kom daar situasies voor waar die leerling geleentheid kry om op verantwoordelike wyse sy gesag te laat geld.

Aangesien hy geroepe is om in diens van die Allerhoogste te staan, het hy die gesag om 'n opvoeding en daarmee gepaardgaande beskikbaarstelling van relevante kennis, te eis. Sonder die nodige kennis sal hy nie instaat wees om sy taak op te neem nie.

Hy het die gesag om te eis dat die stof aan hom korrek en op doeltreffende wyse oorgedra word. Dit impliseer dat die Onderwysdepartement moet toesien dat voorgeskrewe leerstof relevant, die onderwyser deeglik voorberei en op hoogte van sake is, en geskikte hulpmiddels in die onderrig gebruik word.

Omdat die religieuse hart sentraal staan in enige akt het die kind die gesag om te eis dat sy onderrig moet geskied aan die hand van die norme wat in Gods Woord daargestel is. Dit impliseer Christelike didaktiek. Aansluitend

hierby het hy die vryheid om vrae te stel wanneer leerstof nie vir hom duidelik is nie, waar hy twyfel oor die geldigheid van leerstof of enige aangeleentheid wat sy opvoeding raak.

Hy het ook die vryheid om te vra dat sy vordering gemeet, huiswerk gekontroleer en foute gekorrigeer word, want slegs sodoende kan hy foute in sy kennismondering vasstel en probeer uitskakel.

Die leerling beskik egter ook oor vryheid om uiteindelik self te besluit of enige aangebode stof relevant is en of hy dit gaan aanvaar. By verwerping daarvan sal hy egter ook self die verantwoordelikheid moet aanvaar. Indien dit egter nie aan die Christelike norme voldoen nie, het hy die vryheid om dit te verwerp en nie te aanvaar as waarheid nie.

Omdat hy mede-skepsel van die onderwyser, (sy gelykwaardige mede-mens) is, het hy aanspraak op die respek van die onderwyser. Hulle is weliswaar nie gelykes nie, maar as skepsele van God gelykwaardig. Daarom het hy die reg om te verwag dat die onderwyser hom met respek sal behandel.

Op grond hiervan kan hy dan ook eis om nie in 'n sisteem ingedwing te word nie. As geroepene met 'n unieke taak en die vryheid om dit te aanvaar of te verwerp, kan hy aanspraak daarop maak om sy eie, persoonlike, aanlegte en vermoëns te ontwikkel en tot ontplooiing te bring. Sodoende kan hy hom voorberei vir sy taak. As hy in die roetine van die sisteem ingedwing word, verdwyn sy individualiteit en is persoonlike roepingsvervulling onmoontlik.

Namate die kind se aktstruktuur ontplooi, mag hy aanspraak maak op algaande meer vryheid en groter verantwoordelikheid. Hy wil nie altyd afhanklik bly nie omdat hy nie net 'n redelike nie, maar ook 'n sedelik verantwoordelike religieuse wese is. „Hy beskik oor 'n kies-en keur-vermoë" (Schoeman, 1971, p. 23) as gevolg waarvan hy 'n eie keuse kan voorbehou. Terselfdertyd moet hy egter ook die verantwoordelikheid vir sy keuses aanvaar en is daarvoor toerekenbaar.

Omdat die uitoefening van sy vryheid geskied aan die hand van norme, en vir die Calvinis, Christelike norme, mag die leerling eis dat sy opvoeding sal geskied aan die hand van die Skrif en die Christelike norme. Te meer só, omdat onkunde en vryheid onversoenbare begrippe is. Slegs indien hy voldoende kennis dra van die norm kan hy 'n verantwoordbare en dan ook toerekenbare oordeel vel of besluit neem. Slegs in gebondenheid is vryheid moontlik. Maar kennis alleen is nie voldoende nie. Die leerling moet ook selfdisipline geleer word om hom aan die Wet en sosiale norme te kan onderwerp om sodoende sy vryheid op verantwoordelike wyse te beoefen.

2. Die didaktiese implikasies van die modale struktuurmoment van die mens vir die leerling.

2.1 Die leerling as totaliteitswese.

Die kind wat skool toe kom, is nie net 'n verstandswese nie. Onder leiding van sy religieuse sentrum, sy „hart“, is in hom vier liggaamstrukture vervleg naamlik die fisies-chemiese, biotiese, psigiese en normatiewe of aktstruktuur. „Die mens gaan die ryke van stof plant en dier te bowe, nie as verlengstuk daarvan nie, maar as kroon en sluitstuk van die skepping. Die benede struktuur van die mens, naamlik sy fisies-chemiese, sy biotiese en sy psigiese strukture is enkapties ingebind onder sy aktstruktuur...“ (Van der Merwe, Vierde Kwartaal, 1973,p.151).

Dit plaas op die onderwyser die verantwoordelikheid om toe te sien dat hierdie strukture in 'n enkaptiese geheel ontsluit sal word en dat sy onderrig nie net die ontsluiting van enkele modale funksies soos die logiese of etiese of estetiese of geloofsfunksies sal bewerkstellig nie. Die liggaamlike en geestelike welsyn is onafskeibaar op mekaar aangewys en daarom mag nóg sport, nóg kultuur, nóg ontspanning, nóg akademiese werk verwaarloos óf oorbeklemtoon word. Veral in ons tydsbestek van spesialisasie en meganisasie, waarin so'n geweldige premie op kennis geplaas word, moet die onderwyser daarop ingestel wees om die kind in sy totaliteit te laat ontplooi en eensydigheid te vermy. Sy leerlinge moet as méns tussen mense sy plek in elke

situasie kan inneem om op alle terreine van die lewe 'n bydrae te maak en deel te neem.

In die klas sit gewoonlik leerlinge by wie reeds 'n wanbalans in hierdie eerheid ontstaan het en wie se ontwikkeling gestrem word deur byvoorbeeld sielkundige, verstandelike of liggaamlike probleme of afwykings, siekte-toestande, leerprobleme of sosiale wanaanpassing. Onderwysers moet toesien dat elke leerling dié spesiale aandag ontvang vir die remediëring van remmende faktore. Onderlinge vertroue tussen onderwyser en leerling speel in hierdie situasie 'n belangrike rol. Aangesien die onderwysoowerhede ook hul verantwoordelikheid in hierdie verband erken, is voorsiening gemaak vir onder andere gespesialiseerde hulp deur sielkundige en voorligtingsdienste, spraakterapeute, mediese personeel, orto-didaktiese hulp, wat te enigertyd tot die beskikking van skole en leerlinge staan.

Aangesien die „hart" van die mens, die religieuse sentrum van sy bestaan (vgl. Dooyeweerd, Wat is die mens, p. 17) sy ganse tydelike bestaan rig, is dit vanselfsprekend dat die „hart" van die kind korrek georiënteer, en by gevolg op Christus gerig sal wees. „Die akte, hoewel in die tydelike voltrek, (het) hul uitgangspunte en hul rigtingbepaaldheid altyd in die botydlike, religieuse konsentrasiepunt van die mens se bestaan, te wete die volle selfheid of „hart" (Vgl. Van der Merwe, vierde kwartaal, 1973, p.156). Vanselfsprekend moet die onderwyser, netsoos die ouer en ander instansies, deelneem aan die korrekte oriëntering van sy hart deur die bybring van die korrekte geloofsoortuiging en kennis oor hierdie sake. Die Departementele voorskrifte maak voorsiening vir die uitoefening van geloofsvryheid vir elke leerling in die skool. Leerlinge is by gevolg nie verplig om hulle aan enige dogmatiese onderrig te onderwerp nie. Die voorskrifte vereis egter Christelike onderwys wat aan die onderwyser die geleentheid bied om aan sy onderrig van alle vakke 'n Christelike karakter te gee. Op dié wyse kan die onderwyser aan bogenoemde vereiste reg laat geskied.

2.2 Die aktstruktuur

Dié aktstruktuur waaroor die leerling beskik, maak dit vir hom moontlik om op verantwoordelike wyse rekenskap te gee van die stel norme wat hy as riglyne vir sy lewenswandel aanvaar. Die rol wat die volwassene, en daarmee ook die onderwyser, kan speel in die vorming van 'n normskat, kan beswaarlik oorskat word, want aangesien die kind vanweë sy geskiedenis van leiding afhanklik is, vra hy na leiding in hierdie verband. Hy wil tot volwassenheid gelei word en het behoefte aan „daardie leiding wat deur meer volwasse en meer ontplooiende mense gegee word aan die minder volwasse en minder ontplooiende met die oog op die ontsluiting van die aktstruktuur op die basis van 'n bepaalde kultuur onder leiding van positiewe geloofsnorme en met volle inagneming van aanwysbare religieuse grondmotiewe" (Kock, 1968, p. 55). Op dié wyse kan die akt verantwoordelike optrede van die kind vooraangaan.

Daar moet egter in gedagte gehou word dat die leerling, wanneer hy hom in die skool bevind, nog nie oor 'n goedontwikkelde normstruktuur beskik waaruit sy aktiewe kan put nie. Hierdie struktuur is nog in 'n proses van opbou. Daarom het die onderwyser die verantwoordelikheid om, wanneer die leerling die norm oortree, dit nie eenvoudig met 'n ophaal van die skouer af te maak nie, maar om dit op te volg en die korrekte wyse van optrede aan die kind voor te hou. Daarom sou enige ouer die onderwyser kan kwalik neem as hy nie sy kind onder hande neem wanneer hy lyf wegsteek, afskryf, vloek, stokkiesdraai, en hom misdra nie.

By elke mens kan die akt sy handeling op 'n bepaalde modale vlak of wetskring verskillend beïnvloed. Hierdie handeling wat op die akt volg, sal bepaal word deur die norm wat op daardie bepaalde modale vlak die leiding neem. Alle leerlinge sal egter nie dieselfde norme as waar en korrek aanvaar het nie, want van gedwonge „afrigting" van die aktstruktuur is daar nie sprake nie. Die normstrukture van alle mense verskil onderling en die aktiewe van elke individu reageer op individuele wyse onder leiding van die selfheid, wat as gevolg van verskillende normstrukture nie eenders georiënteerd is nie. As gevolg daarvan

sal die handeling in die verskillende modale wetskringe onderling by leerlinge uiteenlopend wees.

Aangesien die onderwys ook gemik is op die bybring van norme, sal die onderwys, om effektief te wees, individuele onderrig moet gee, ten spyte daarvan dat eenvormige norme nagestreef word. Te midde van klassikale onderrig sal die onderwyser ook individualiserend te werk moet gaan om te probeer om 'n eenheid in die veelheid te skep. In die eindproduk moet die geldende norme die h le lewe van ál die leerlinge beheers - 'n beheersing wat moet spruit uit die oortuigde hart van elke leerling. „Ons tref dan hierdie ingewikkelde stand van sake aan dat opvoeding 'n besondere verskeidenheid openbaar maar tog steeds die mens in sy volheid betrek" (Van der Merwe, vierde kwartaal, 1973, p. 156).

Uit die aktstruktuur spruit die leerling se vermoë om te wil, te ken en te verbeel op grond waarvan die sedelike opvoeding (om te wil), verstandelike opvoeding (om te ken) en estetiese opvoeding (om te verbeel) moontlik is" (Van der Merwe, vierde kwartaal, 1973, p. 156). Dit bring die vereiste mee dat die leerling oor voldoende feitekennis moet beskik om die van hom verwagte korrekte wilsbesluit te neem wat sy handeling voorafgaan. Geen leerling kan die korrekte wil as hy nie kennis van die korrekte dra nie.

Hierdie drie aspekte van ken, wil en verbeel kan nie van mekaar geskei word nie. Die onderwyser moet vanaf sy eerste bemoeiinge toesien dat die aanskoulike voorstellingslaag van die kind goed gevul is deur gebruik te maak van aanskoulike, interessante en duidelike leerstofaanbiedings met 'n daarmeegepaardgaande ruim gebruik van aanskouingshulpmiddele. Beelde moet korrek gevorm wees en daar moet gepoog word om wanvertolkings van feite te voorkom. So-doende word 'n gesonde en doeltreffende wilsbesluit moontlik gemaak. As die kenne op 'n foutiewe verbeeldingsw reld berus, sal die wilsbesluite vanselfsprekend foutief wees. In die uithouing van hierdie aanskoulike voorstellingslaag het die ouer reeds van vroeg af 'n taak te vervul deur toe te sien dat die kind oor genoeg speelgoed beskik.

Maar ook op die onderwyser rus 'n plig soos hierbo aangedui. Benewens sy plig om toe te sien dat die feitemateriaal wat hy aan die kind bied, waar en korrek is, moet hy ook sorg dat die leerling kennis insigtelik verwerf en nie 'n blote naprater is nie.

Op grond van die betoog tot hiertoe is dit duidelik dat blote feitekennis, wat op wetenskaplike gronde rus, nie voldoende opvoedingsmateriaal bied vir 'n gebalanseerde opvoeding nie. Die antesipasies van die analitiese wetskring moet in die onderwys tot hulle reg kom want slegs indien ál die modale funksies gebalanseerd onderling vervleg is, kan dit 'n gebalanseerde opvoeding tot gevolg hê, „want die liggaamlike mens fungeer as 'n eenheid met die benede strukture ingebind onder die aktsruktuur" (Van der Merwe, Vierde kwartaal, 1973, p.157). Dit is dan ook 'n vereiste dat die leidende funksie van al die modale funksies, die geloofsfunksie, wat verantwoordelik is vir die oriëntering van die hartsgesteldheid, Christelik ontsluit sal wees. Die noodsaaklikheid van 'n korrekte ingesteldheid van die hart blyk as in aanmerking geneem word dat die hart die laaste woord spreek in elke akt.

'n Aktlewe wat nie op handelinge uitloop nie, is nutteloos. Daarom moet die leerling gemotiveer word om tot handeling oor te gaan maar dit moet hom ingeskerp word dat die ákt die handeling voorafgaan en dat sy handeling nie die ákt moet voorafgaan nie. „Besin eer jy begin" sou 'n goeie wagwoord wees.

Dit verhinder egter nie dat sekere vaardighede só aangeleer sal word dat hulle nadelig and instinktief of outomaties sal plaasvind sonder dat die ákt rasioneel in werking gestel was nie. In hierdie verband verwys ons na skrifvaardighede, spraak, gebruik van vermenigvuldigingstafels, optelkombinasies, ensovoorts. Aanvanklik het die denke die handeling telkens voorafgegaan, maar namate ooroefening plaasgevind het, het die aktlewe denke 'n mindere rol begin speel.

Voordat hierdie stadium bereik word, moet die leerling egter voldoende tyd kry om te besin voordat van hom 'n antwoord op 'n vraag verwag word. Geen leerling moet ge-

dryf word om 'n oorhaastige antwoord op die onderwyser se vraag te gee nie, soos so dikwels in die praktyk aangetref word by byvoorbeeld die aanleer en hersiening van tafels en ander feitemateriaal. 'n Getalm met 'n antwoord op 'n vraag word dikwels foutief deur onderwysers vertolk as dat die leerling nie sy werk ken nie.

In die lewe speel die onderbewuste 'n belangrike rol en spreek die nuwe kennis van die mens op baie terreine van die mens se lewe mee. Hierdie onderbewuste denklaag „vorm die noodwendige steunvlak van die bewuste lewe." (Kock, 1970,p.93). Die didaktiek moet 'n rol speel in die uitbouing van hierdie onderbewuste denklaag of latente kennis deur onder andere praatjies, leeswerk, aanskouingsmateriaal, films en toere. Die onderwyser behoort dikwels in die verloop van sy bemoeiinge aan die kind stof te bied wat nie vir eksamen-doeleindes van belang is nie of wat interessantheidshalwe ingevleg word. Ook die ouer het hier 'n rol te vervul en kan deur middel van hul uitstappies, vakansieondernemings, speelgoed, toere en biblioteke, belangrike werk doen in die voorsiening van kennis wat in die onderbewuste bly vassteek, maar tog noodsaaklik is vir die opvoeding van die kind.

Aangesien die onderwyser egter nie onbepaald tot die beskikking van die leerling sal wees nie, moet hy ook geleer word om self aktief sy kennis uit te brei, omvattend te lees, die biblioteek te benut, ensovoorts.

Weens die intensionele aard van die akt, is die daad wat op die akt volg, aan die mens toerekenbaar. Hierin verskil hy van die dier wat bloot instinktief optree. Die eie persoonlike verantwoordelikheid van elke mens vir die nakoming van die norm soos in die Skrif gestel, moet aan die leerling tuisgebring word.

2.3 Kennisverwerwing.

Om te ken, is 'n akt wat tot die mens beperk is. Die analitiese aktiwiteit van die mens rig sy soekende blik op dit wat deur God vir hom kenbaar gemaak is om tot denksekerheid te kom - om tot kennis te kom van wat hy as

seker en betroubaar beskou.(Vgl. Spier, 1972, pp. 131 - 135).

Die kind besoek die skool met die doel om hierdie kennis, waaroor hy nog nie beskik nie, maar graag wil beskik, te verwerf. In sy didakties - pedagogiese bemoeiinge met die kind poog die onderwyser om vir hom kennis en vaardighede by te bring. Hierdie kennis word verkry uit verskillende kengebiede soos die Heilige Skrif waarin die Wet vervat is en kennis van die geskape werklikheid wat langs die weg van lang, geduldige en noukeurige analise moeisaam verwerf moet word. Vanselfsprekend verskil die karakter van die kennis wat op hierdie verskillende terreine verwerf word. „Kennis van die geskapene is kennis van die subjekte wat aan Gods wet onderworpe is. Die kennis van God is geloofskennis uit Gods Woordopenbaring omtrent die al ons kennis te bowegaande Skepper en Wetgewer, wat in Christus sy liefde-verbond met die mens gesluit het. En kennis van die wet is kennis omtrent die wil van God, waardeur Hy sy skepping lei en regeer" (Spier, 1972, p. 133). Geen didaktiek kan as geslaagd bestempel word as al hierdie kennis-terreine nie vir die leerling ontgin word nie.

„Kennisvermeerdering behoort tot die menslike kultuur-opdrag en - roeping" (Spier, 1972, p. 136). Dit is moontlik om die opdrag uit te voer omdat God aan ons die kosmos as veld van ondersoek gegee het en as almagtige Skepper dit só geskape het dat die mens deur middel van sy analitiese funksie die geheimenisse wat daarin verskuil lê, kán ontrefel. Die kenbaarheid van die kosmos het egter nie sy kenbaarheid te danke aan „die kennende mens wat die kosmiese werklikheid kenbaar maak nie, want die kosmos bly kenbaar of die mens daadwerklik daarvan kennis neem of nie" (Spier 1972, p. 133). Dit maak dit daarom noodsaaklik dat die gewoonte by die kind gekweek moet word om denkend waar te neem. Hy moet besef dat die kennis nie sonder eie inspanning verwerf kan word nie. God het vir hom die bestaansmoontlikheid in die natuur ingeweef maar hy moet sêlf die moontlikhede tot die sinvolle aanwending daarvan ontrafel en bemeester. Daarom moet hy aktief besig wees, waarneem, ontleed, versamel en meeleef wanneer deur die didaktiek die aanvangspunte en grondbeginsels vir noukeurige waarneming

en analise aan hom voorgehou word.

Vir suiwere waarneming en kenne is dit nodig dat die leerling nie met vooroordele moet begin leer nie, maar hom moet oopstel vir nuwe kennisstrukture, dit noukeurig ontleed en oorweeg en indien dit van waarde en waar blyk te wees, nie onwrikbaar bly vasklou aan reeds voorafverworwe insigte of voorafingenome standpunte nie. Vooroordele verhoed dat hy tot korrekte perspektiewe kom. Beperkende werkswyse soos wanneer leerlinge al hul kragte toespits op enkele vakke of afdelings daarvan, moet vermy word want dan word die werklikheid vanuit slegs enkele gesigspunte benader. Waar die belangstelling van die leerling byvoorbeeld tot Wiskunde, Biologie of tale, beperk bly, val die klem respektiewelik te veel op die getals-, biotiese of die linguale modale funksies. In werklikheid vorm ál die modale funksies 'n integrale eenheid sodat die leerling kennis op alle lewensterreine moet versamel en tot 'n geïntegreerde eenheid vervleg. Op dié wyse kom die retrosiperende en antesiperende moontlikhede van kennisstrukture aan die lig en word die subjek - en objekfunksies daarvan duidelik. Dit berei die weg voor vir 'n wyer en doeltreffender gebruik van kennis en die geïntegreerde gebruik daarvan op verskillende terreine. Sodoende word die kind volgens die didakties- pedagogiese eis, as totaliteit opgevoed en verkry elke stukkie nuwe kennis betekenis op ál die terreine van die lewe.

Die leerling moet ook besef dat die kennis wat hy verworf het, slegs voorlopige eindpunte is. In die eerste plek is sy kenvermoë beperk deur die trap van ontwikkeling waarop hy op 'n bepaalde stadium verkeer. Dit beperk sy vermoëns om sekere kennisgebiede te betree en -strukture te bemeester. Hierdie feit word in ag geneem by die vasstelling van byvoorbeeld die leerstof, metodes, hulpmiddels en toetsing want die abstrakte denkwyse word vermy in die onderrig van die grade of substanderds terwyl die leerstof in die senior klasse in groot mate 'n beroep op die abstrakte denke maak.

Tweedens sal die leerling nooit 'n definitiewe eindpunt bereik waar hy alles kenbaars bemeester het nie. (Vgl. Spier, 1972, p. 136). Daarom mag hy nooit in 'n staat van

selfvoldaanheid verval nie, maar moet steeds dieper delf, self verder navors, lees, ondersoek en sy kennis aanvul met nuwe perspektiewe wat voortdurend aan die lig tree. In hierdie verband moet egter daarop gewys word dat die Woord van God ewig waar is. Ten opsigte van die waarhede daarin vervat, mag geen verandering geduld word nie, alhoewel tóg voorsiening gemaak moet word vir foutiewe vertolking van die gegewens wat daarin vervat is.

Verworwe kennis is nie permanent deel van die mens nie. Soos wat die mens se kennis aangaande sekere aangeleenthede kan vermeerder, kan dit ook verminder as gevolg van vergeet. Daarom is voortdurende hersiening en herhaling nodig, sodat vergeet bekamp word en kennis langer behoue bly.

Die kennis waaroor die mens beskik, is nie noodwendig altyd ware of korrekte kennis nie. Die waarneembare kan verkeerd vertolk word wat tot dwaling aanleiding gee. Die kind moet vanaf die aanvangstadia leer om nie alle kennis sonder meer as die waarheid te aanvaar nie. Leerstof en kennisstrukture moet krities benader word om te poog om tot 'n waarheidsinsig te kom van dit wat hy analities ondersoek het. Dit is noodsaaklik omdat wanvertolking van sekere kennisfasette kan lei tot foutiewe ante- en retrosipasie na ander modale funksies wat daarmee verweef is. Die onderwyser moet insiglose memorisering of pappegaiwerk ontmoedig. Kennis moet insigtelik bemeester word sodat dit funksioneel as begrepe waarhede gebruik kan word en ante- en retrosiperend die ander modale funksies korrek ontsluit. Dan eers begryp die kind die sinvolle samehang met en plek van die nuut verworwe kennisstrukture binne die raamwerk van sy bestaanswêreld. Dan eers kan hy op redelike wyse sinvol van verworwe kennis rekenskap gee.

Foutiewe of negatiewe kennis roep om korrigerings. Indien die leerling kennis nie insigtelik kan verwerf nie, met ander woorde, die werk nie verstaan nie, moet hy poog om die saak reg te stel. Hy kan die onderwyser raadpleeg, by sy maats kers opsteek of by ander volwassenes om hulp aanklop. „Wie goed wil ken, moet sy denklewe beheers om 'n volledige en juiste begrip te vorm van dit wat hy analities onderskei het" (Spier, 1972, p.134). Omdat dit

noodsaaklik is dat die leerling in staat moet wees om sy kennis te beheers, is dit noodsaaklik dat hy kennis insigtelik sal verwerf en dit met insig kan hanteer.

Omdat God so'n wye verskeidenheid kennisstrukture in sy skepping verweef het, is dit vir die mens onmoontlik om soos God te beskik oor alle kennis, die volkome kennis. Die leerling moet dan ook nie poog om te veel vakke in 'n kursus te probeer bemeester nie maar vakke kies wat by sy vermoëns pas. Dit impliseer egter nie dat dit die enigste kennis moet wees wat die leerling sal poog om te bemeester nie, aangesien hy op so veel moontlik terreine kennis moet verwerf, maar dat hy ten opsigte van sy skoolwerk hoofsaaklik op enkele vakgebiede sal konsentreer, want dit vorm die basis van die beroepskeuse van die leerling en die uitgangspunt van die gespesialiseerde kennis wat hy vir beroepsbeoefening benodig.

„Niks in die menslike bestaan is selfgenoegsaam nie en daarom bestaan kenaktiwiteit ook nie terwille van kennis op ~~sigself~~ nie. Kennis geskied pas korrek wanneer dit gesien word as toerusting van die mens in diens van God en tot verheerliking van sy Naam" (Spier, 1972, p. 134). Verwerwing van kennis ter wille van die kennis self of vir eie eer is in stryd met die doel waartoe God aan die mens die kenvermoë toebedeel het.

Vir die verwerwing van kennis is die kind op sy sintuie aangewys. Geen didaktiese bemoeiing, hoe omvattend dit ookal beplan is, kan slaag indien die leerling nie onbelemmerd bereik kan word nie. Leerlinge wat gebuk gaan onder hindernisse ten opsigte van hul sintuie soos gehoor, gesig en in mindere mate smaak, tas en reuk moet gehelp word om die probleem die hoof te bied deur middel van spesiale onderrig of mediese behandeling. Onderwysers moet kennis dra van sulke gevalle en daar moet ook met meer sorg seker gemaak word dat sulke leerlinge die gegewe kennis korrek vertolk en wanvoorstellings nie hul vordering belemmer nie.

Dit is egter nie net permanente dis- of wanfunksionering wat belemmerend inwerk op kennisverwerwing nie. Ook situasies soos vrees, ernstige pyn en skok, moegheid en bekom-

mernis veroorsaak dat aangebode feitemateriaal nie tot kennis verwerk word nie. Ook hierdie feit moet die onderwyser in sy didaktiese bemoeiinge in ag neem en gesonde verhoudinge in die klas skep, nie te veel werk in 'n kort tyd probeer afhandel nie, die fisiese toestand van leerlinge in ag neem, simpatiek optree, ensovoorts.

Die leerling bly vir die verwerwing van kennis aangewys op die geopenbaarde waarheid in die geskape werklikheid. Uit sy eie denke kan hy niks nuuts, wat nie deur God in die werklikheid ingeskaap is, tot stand bring nie. Daarom is alle kennis ontologies gefundeer. In die didaktiek moet die onderwyser dan ook nie té veel van die abstrakte denkvermoë van die leerling verwag nie. In sy onderrig en die beplanning daarvan moet voortdurend voorsiening gemaak word vir deduktiewe kennisverwerwing waarin aanskouingsmateriaal 'n prominente plek inneem. Daarby moet die onderwyser ook nie te veel leerstof gelyktydig aanbied nie sodat die leerling in staat bly om dit analities te verwerk.

Kennis van die kosmos moet egter gepaard gaan met kennis van die norm. Indien dit nie gebeur nie sal dit daartoe aanleiding gee dat die leerling sy kennis foutief en selfs in stryd met die aanvaarde norm gebruik. Op so 'n wyse kan geen mens tot roepingsvervulling kom nie en kan die leerling sy eie ondergang bewerkstellig.

3. Die didaktiese implikasies van die temporele struktuurmoment van die mens vir die leerling.

3.1 Inleiding.

Ook die kind bestaan netsoos elke ander geskape ding in die tyd. In sy voortgang speel die tyd dan ook 'n belangrike rol want die kind is op pad na 'n ewigheidsbestemming. Op hierdie pad word hy progressief gehelp en gelei deur die opvoeders. Die wyses waarop die kind gehelp moet word op die verskillende leeftydsvlakke is al eeue lank onder die soeklig en menige teorie is al daarvoor geformuleer. (Vgl. Coetzee, 1960, pp. 113-216)

3.2 Die implikasies vir die verskillende modale funksies van die kind.

3.2.1 Die getalsfunksie.

Die leerling ontplooi deur verskillende leeftydsvlakke voordat hy as volwassene sy roeping kan aanvaar. Hierdie leeftydsvlakke is deur verskillende opvoedkundiges bepaal en so word die kind agtereenvolgens beskou as suigling, kleuter, puber, en dan bereik hy volwassenheid. Op elke leeftydsvlak verkeer hy op 'n bepaalde trap in sy sosiale, verstandelike, godsdienstige, taal-, emosionele, ens. ontwikkeling. (Vgl. Coetzee, 1960, pp.113-216; Kruger, 1972, p. 118; Perquin, 1967, pp. 103-116).

Vanselfsprekend moet leerstof en metodes só gekies word dat dit voorsien in die behoeftes van die kind op 'n bepaalde trap van ontwikkeling. Dit sou niks baat om te voorsien in behoeftes wat al verby is of onderrig baseer op die behoeftes van die leerling soos wat dit later in sy ontwikkelingsgang sal ontstaan nie. Slegs indien aan die behoeftes van die oomblik voldoen is, kan aanvoorwerk of remediëring gedoen word. Daarom sal ~~kurrikula~~ ~~dra~~ ~~en~~ metodes 'n karakter van voortgang ~~dra~~ om voortdurend te kan aanpas by veranderende behoeftes van die kind. Eers sal die kind minder, later meer leer. Aanvanklik moet onderrigklasse uit 'n kleiner aantal kinders saamgestel wees, later kan meer kinders in een klas onderrig word.

3.2.2. Die ruimtelike funksie.

Op dieselfde oomblik is verskillende leerlinge in die klas aanwesig. Om aan elkeen reg te laat geskied mag klasse nie te groot wees nie en moet die onderwyser in staat wees om elke leerling in die voortgang van sy werksprogram persoonlik te bearbei sodat die hele groep gelyktydig kan vorder. Al die leerlinge moet in die voordeel van die opvoedingsituasie wat deur die gelyktydige samesyn van die opvoeder en opvoedeling tot stand kom, deel. Daarom mag 'n onderwyser byvoorbeeld ook nie toelaat dat sy klastyd deur onbenullighede in beslag geneem word nie, een enkele leerling deur moedswilligheid die tyd waarin sy makkers opvoeding en onderrig kan ontvang het, verkwis nie, die samesyn in die skool tot nadeel van die leerling strek nie, ensovoorts.

Die kind neem gelyktydig verskillende vakke in die skool. Hierdie vakke moet almal gelyktydig die vorming van die kind bevorder en van die vakke mag nie sy ontwikkeling rem nie. Daarom moet leerstof en tydsverdeling van so'n aard wees dat hy in ál sy vakke gelykmatig kan vorder na roepingsaanvaarding.

Omdat die kind se samesyn met die onderwyser vrugbaar moet verloop, kan met reg verwag word dat hy sy aandag aan dié aktiwiteit sal bestee wat die onderwyser aan hom voorhou. Sy aandag mag nie dwaal nie. Die onderwyser moet toesien dat hy die kinders se aandag verkry en dit behou. Daarbenewens behoort klaskamers en skole só geleë te wees dat steuringe van buite nie die kind se aandag aftrek nie.

3.2.3 Die kinematiese funksie.

„Hier openbaar die tyd hom as die onrustige wat geen stilstand ken nie, maar altyd weer moet verander - sonder oponthoud" (Spier, 1972, p.59). Van die didaktiek is dit ook waar dat daar nooit stilstand mag kom in die vordering wat dit by die kind **teweeg** bring nie. Die leerling **moet**, soos wat hy met verloop van tyd aan die opvoedingsaksie onderwerp word, vordering toon in sy opvoedheid en trap vir trap na volwassenheid vorder.

Op grond hiervan is dit noodsaaklik dat die onderwyser voortdurend op hoogte sal wees van die vordering wat die leerling toon sodat hy, wanneer remmende situasies ontwikkel, dadelik die probleem kan remedieer. Gereelde toetsing, oefeninge oor gedane werk, vrae, gereelde hersiening van 'n enkele aanbieding of van 'n reeks afgehandelde werkstukke, is almal hulpmiddels wat gebruik kan word om kontinue voortgang te bewerkstellig. Daarbenewens moet die aard van die leerstof met die vordering van die kind tred hou.

Om voortgang in die leerling se opvoeding te bewerk, moet die leerling geleer word om doelgerig bepaalde doelstellings na te streef. Hy moet self verandering in sy situasie wil bewerk en die hulp wat die onderwyser hom in hierdie verband bied, aanvaar en tot die maksimum voordeel

gebruik. Op die wyse kan daar vir hom „voortdurende, voortgaande ontsluiting plaasvind sodat daar vordering is in opgevoed wees" (Van Wyk, Mensbeskouing, 1974, p.8). By die kleiner kind sal die vordering stadiger wees, maar gaandeweg sal dit versnel.

3.2.4 Die fisiese funksie.

Vanweë die kind se beperkte fisiese kragte is hy nie in staat om vir lang periodes intensief te konsentreer en te werk nie. Vanweë hul verskillende vermoëns sal die tydsduur van effektiewe konsentrasie by verskillende leerlinge verskil, maar in die klas sal van 'n „gemiddelde" gebruik gemaak moet word om die duur van die aanbieding te bepaal.

Op grond van hierdie beginsel sal die didaktiek voorsiening moet maak vir voldoende afwisseling tussen tydperke (of vakke) waarin intensief gekonsentreer moet word en andere waar 'n mindere beroep op sy konsentrasievermoë gemaak word. Vanselfsprekend sal horlosietyd in hierdie verband 'n belangrike rol speel in die afmeet van periodes met 'n geskikte lengte, tye wat afgesonder word vir hersiening, aanbieding, samevatting, toetsing, remidiëring, ontspanning, en dies meer.

3.2.5 Die biotiese funksie.

In sy grootwording ontwikkel die leerling deur verskillende groeiperiodes of fases. (Vgl. Coetzee, 1960, pp. 113- 216). Hierdie fases het 'n belangrike invloed op die didaktiek soos byvoorbeeld in die keuse van leerstof, metodes, hulpmiddels, toetsprogramme, ensovoorts. Elke didaktiese bemoeïing moet noodwendigerwys met die voortgaande lewensontwikkeling en groei van die kind rekening hou en voortdurend nuwe aanpassings maak namate die kind op sy lewensweg, fisies sowel as geestelik, vooruitgang toon. Só byvoorbeeld is daar 'n duidelike verskil tussen die didaktiek in die substanderds en dié in die seniorklasse in die hoërskool en die beroep wat op die kragte van verskillende leerlinge gemaak word.

Dit moet egter duidelik gestel word dat die geestelike groei van die kind direk afhanklik is van sy liggaamlike ontwikkeling, maar dat alle kinders nie op dieselfde biologiese ontwikkelings stadium 'n bepaalde trap van geestelike groei of rypheid bereik het nie. (Vgl. Greyling, s.j., p. 19). Sommiges leer byvoorbeeld gouer praat as andere. Met hierdie feit moet die didaktiek deeglik rekening hou sodat nie aan die kind eise gestel word waaraan hy nie vanweë sy „onvolgroeidheid“ kan voldoen nie.

3.2.6 Die psigiese funksie.

In die didaktiek word dikwels van die gevoelsgewaarwording van die leerling gebruik gemaak om sy vordering te bespoedig. So kan vreesgevoelens gebruik word om die kind aan te spoor, genotgevoelens teweeg te bring word om die onderrig aangenaam te maak, ensovoorts. Die duur van sulke gevoelens is vir die didaktiek van groot belang. 'n Té kort of té lang periode van byvoorbeeld vrees kan vir die leerling nadelig wees. „Die ware opvoeder sal toesien dat die kind nie aan 'n emosionele gewaarwording wat te lank, en dus skadelik is, of aan een wat te kort, dit wil sê oneffektief is, onderwerp word nie.“ (Van Wyk, Mensbeskouing, 1974, p.9).

Die onderwyser trag daarna om sy onderrig so aangenaam as moontlik te laat verloop want so'n situasie laat die periode vir die kind verbysnel.

3.2.7 Die analitiese funksie.

Die didaktiek moet daarop toegespits wees om vir die kind die logiese samehang tussen gebeure en die verband tussen oorsaak en gevolg duidelik voor te hou. Die logiese volgorde in die ontplooiing van die leerstof behoort gedurende die aanbieding vir hom duidelik te word. Sodoende sal dit vir hom moontlik word om deur logiese redenasie stap vir stap tot gevolgtrekkings te geraak. By implikasie beteken dit dat kennis wat 'n leerling deur insiglose memorisering verwerf, van min waarde is, want sulke kennis kan nie in die tyd aangewend word om aansluiting by ander kennisstrukture te vind nie.

Elke modale funksie van die leerling kom tot ontsluiting onder leiding van latere funksies. (Vgl. Kalsbeek, 1970, p. 130). Dit sou daarom min baat om diepgaande kennis van werklikheidsaspekte te verwag waarvoor die kind nog nie ontsluit is nie. As die kind kan lees, het hy nog nie noodwendig genoeg geloofskennis om as waarheid te aanvaar wat hy in die Bybel lees nie. In die ontplooiing van die logiese funksie van die leerling in die tyd moet steeds onthou word dat die modale funksies in 'n bepaalde volgorde ontsluit en dat antesiperende en retrosiperende momente van die logiese funksie na ander modaliteite nie op 'n te vroeë stadium van die leerling vereis word nie.

3.2.8 Die historiese funksie.

Elke kind word groot in 'n tydfase wat gekenmerk word deur 'n bepaalde patroon van kultuurskeppende aktiwiteite. Die didaktiek sal vanselfsprekend die skepping van kultuur in so'n tydsfase moet bevorder om die kind in staat te stel om as volwassene sy plek in dié betrokke opset vol te staan. Daarom sal daar ook in die didaktiek altyd vernuwing moet plaasvind ten opsigte van leerstof, metodes, hulpmiddels, evalueringswyses, remediëring, ensovoorts. Die didaktiek mag nooit staties wees nie, maar steeds skeppend nuwe weë baan. Op so'n wyse kan die kind voorberei word om in dié tydsbestek waarin hy leef, 'n vormende en kultuurskeppende bydrae te lewer en saam voort te beweeg na nuwe horisonne terwyl die nuwe kultuur wat geskep word hul wortels vind in die verlede en die hede.

3.2.9 Die linguale funksie.

Die didaktiek moet die kind in staat stel om homself sonder onnodige omhaal van woorde en gebare duidelik verstaanbaar te maak. Hy moet leer hoe om woorde só in te span dat elke woord duidelik sy betekenis in die betrokke sinsverband weergee. Vanselfsprekend sal hy eerste moet leer om die moedertaal na behore te besig. Aanvanklik word van die kind in die onderrigsituasie kort en eenvoudige sinne verwag, later meer gekompliseerde sinne. Die kind se vermoë tot simboliese betekening sal ook geleidelik van die mins tot mees gekompliseerde gelei word.

3.2.10 Die sosiale funksie.

Gedurende bepaalde trappe van die lewensgang van die kind geskied die ontmoeting met sy medemens telkens op verskillende wyses. Die aanvanklike versorging van en omgang met die baba verskil aansienlik van dié met die kleuter en die met die laer- en latere hoërskoolkind weer aansienlik van die met die student. Elke omgangsfase stel egter eiesoortige eise aan die didaktiek want die onderwyser moet telkens op 'n ander wyse teenoor die leerling optree om sy opvoeding te bewerkstellig.

Die omgang van die kind met sy medemens toon ook 'n voortgang. Sy aanvanklike afhanklikheid in die **grade** of substanderds gaan stelselmatig oor in 'n selfstandigheid sodat hy, wanneer hy die skool verlaat, reeds op relatief volwasse wyse met andere kan omgaan. In hierdie voortgang moet die didaktiek meehelp om die leerling op korrekte wyse met sy medemens te laat omgaan.

3.2.11 Die ekonomiese funksie.

In elke onderrigsituasie kan die onderrig oorhaastig afgehandel word of te lank uitgerek word. „Die ware opvoeder ken die regte tydsverloop van die opvoedingsgebeure" (Van Wyk, Mensbeskouing, 1974,p.9). Noukeurige beplanning van die aanbieding is daarom noodsaaklik.

Van die kind kan ook verwag word om ná verloop van 'n bepaalde onderrigstydperk oor bepaalde kennisstrukture te beskik. Die onderwyser kan nie onbepaald aanhou met vrugtelose pogings om kennis aan die leerling oor te bring nie. Sy tyd het ook waarde en moet ekonomies aangewend word sodat al die leerlinge in die klas daarby baat. Op die leerling rus daarom ook 'n plig om self ook te werk en sý bydrae te maak sodat nie te veel tyd aan bepaalde werk bestee word nie en die tyd ekonomies aangewend word om voortgang by alle leerlinge te bewerkstellig.

3.2.12 Die estetiese funksie.

Die ontsluiting van die funksies van die leerling moet stelselmatig maar ook harmonieus geskied. Die mens moet as 'n totaliteit opgevoed word totdat al sy funk-

sies onder leiding van 'n Christelike hart fungeer.

Indien die onderwyser in hierdie oogmerk kan slaag, sal die optrede van die leerling op alle terreine in harmonie wees met dié gedrag wat as ideaal gestel is. Sulke ontsluiting geskied egter nie in 'n oogwenk nie en moet sistematies oor 'n lang tydsverloop bewerkstellig word. Op so 'n wyse moet hy voorberei word om op die verskillende ontwikkelingsvlakke van sy lewe in harmonie met sy naaste in die samelewingsverbande waarin hy hom op verskillende lewensvlakke bevind, die natuur en sy Skepper te leef en te werk, maar ook om in die tyd harmonieus van een vlak na die ander oor te gaan.

3.2.13 Die juridiese funksie.

Bepaalde samelewings- of gedragsreëls geld net vir 'n bepaalde tydsduur. (Vgl. Van Wyk, Mensbeskouing, 1974, p. 9). Die leerling sal hom daarom aan voortdurend veranderende reëls en regulasies moet onderwerp en moet aanvaar dat hy voortdurend aanpassings in sy gedragspatrone moet maak om aan nuwe eise en opdragte gehoor te gee. Daarby sal hy ook moet aanvaar dat hy aan sekere voorskrifte gebonde bly totdat die geldigheidsduur daarvan verloop het. Dit sou hom niks baat en hom aan die gesag te probeer onttrek voordat die tyd daarvoor ryp is nie, want dan kan dit eenvoudig op hom afgeforseer word totdat die tydstip aanbreek wanneer dit nie meer op hom van toepassing is nie.

Daarenteen het die leerling ook 'n aanspraak op 'n vermeerdering van verantwoordelikheid met die verloop van tyd en opgevoedheid.

3.2.14 Die etiese funksie.

Die leerling het ten opsigte van sy onderwysers en mede-leerlinge die verpligting om aan elkeen goed te doen. Sy onderwysers en mede-leerlinge het elk 'n bepaalde waardigheid wat gerespekteer moet word. Elkeen moet sy vermoëns tot die beskikking van sy mede-mens stel, sodat dié tot volle verwesenliking kan kom. Intussen moet hy ook daarteen waak om nie sy mede-skoliere van geleenthede te ontnem nie. Ten opsigte van sy onderwyser mag hy nie in

die weg staan van dié se bemoeiinge om sy mede-leerlinge te onderrig en tot volwassenheid te lei nie. Veel eerder moet hy hom daarin help en bystaan en deur sy samewerking en onderskraging sy goeie gesindheid toon.

Indien die onderwyser sou gesindheid by sy leerlinge kan kweek, het hy in sy opvoedingstaak vër gevorder. Dan kan hy ook nuttig gebruik maak van leerlinge om hul mede-skoliere te help onderrig en hulle te help met werkstukke wat hulle nie verstaan nie of waarin hulle agter geraak het.

3.2.15 Die geloofsaspek.

„Die geloofsontsluiting verloop tyds....." (Van Wyk, Mensbeskouing, 1974, p.10). Namate die opvoeding van die leerling vorder, moet daar 'n progressiewe verdieping van geloof plaasvind. Vanweë die stelselmatige vermeerdering van geloofskennis moet nuwe insigte tot hom deurdring en stap vir stap moet hy gekonfronteer word met ingewikkelder en indringender geloofskwessies waardeur sy eie geloof versterk kan word.

Die geloof sonder die werke is dood. Daarom moet die retrosiperende werking van die geloof al meer en meer prakties tot uitdrukking kom in elke modale funksie van die kind en kan die onderwyser ook stelselmatig en progressief in ooreenstemming met die kind se ontwikkelingstrap, aandring op gedragswyses wat in ooreenstemming met die aanvaarde geloof is. Namate die geloof ontplooi en inslag vind, moet die werke daarvan getuig. Omdat die kind ook hoogtye en insinkings in sy geloof sal ondervind, sal die onderwyser 'n ope oog daarvoor moet hê. Hy vind dikwels aanduidings daarvan in die kind se optrede, sy daade, en sal dan in ooreenstemming daarmee moet optree sodat voortgaande verdieping van die geloof in die tyd bewerkstellig kan word.

4. Die didaktiese implikasies van die individualiteitsstruktuur van die mens vir die leerling.

Die kind se modale funksies moet sinvol ontplooi. Dit kan slegs geskied indien by hom 'n korrekte gesindheid van die selfheid gekweek word sodat die ontsluiting van

elke funksie onder leiding van 'n Christelike geloofsfunksie geskied. Omdat hy self nie daartoe in staat is nie, is hy op die leiding van onder andere, die onderwyser afhanklik. Waar en wanneer hy foutiewe ontsluiting by die kind opmerk, moet dit reggestel word. Die kind aan die ander kant, moet bereid wees om hom te laat lei deur die onderwyser.

In die onderrigsituasie sal sekere dinge geobjektiveer word om sekere doelstellings te bereik. So byvoorbeeld kan 'n sprinkaan van naderby beskou word en sy biotiese of fisiese funksies die aandag kry, of 'n spraakgebrek kan by die kind geremedieer word, maar nooit mag enige van hierdie „objekte" as sodanig geïsoleer bly in die didaktiese situasie nie. Die opvoeding beoog die geïntegreerde ontsluiting van al die funksies van die mens en kultuurskepping in ooreenstemming met die Christelike beginsels. Daarom moet elk van hierdie objekte in hul breëre raamwerk gesien en geëvalueer word. Ook wanneer spraakgebreke geremedieer word, bly dit nie hoofsaak nie, maar die inskakeling van die kind by 'n breëre samelewingsverband tot verantwoordelike roepingsvervulling.

Die aktstruktuur van die kind moet só ontsluit word dat hy kultuur sal skep in ooreenstemming met die eise van die samelewingsverband waarin hy lewe. Reeds baie vroeg behoort dit by hom tuisgebring te word dat hy nie as enkeling deur die lewe sal gaan nie, maar dat hy altyd binne samelewingsverbande en in noue verwantskap met andere sal móet leef. Hy moet hom by die gemeenskap inskakel en sy kultuurskeppende aktiwiteite so bedryf dat dit nie net tot sy voordeel is nie, maar van die gemeenskap in geheel, strek.

Omdat sinvolle kultuurskepping direk afhanklik is van die doeltreffende funksionering van die aktstruktuur, moet die kind geleer word om insigtelik te begryp. Hy mag nie gedegradeer word na die benede-psigiese bestaanswyse waar hy onderwerp word aan dressuur, die begriplose memorisering van werk, waar hy sonder insig in sy probleme getug word, waar sondermeer aangeneem word dat hy op 'n bepaalde ouderdom sekere werk móet kan bemeester nie, ensovoorts. Die aktstruktuur van die kind moet ontsluit word sodat hy anteenretrosiperende momente van modale funksies kan raaksien.

Vir 'n meganistiese didaktiek bestaan in 'n Christelike opvoedingstelsel geen plek nie. Sy funksies moet ontsluit word om op tipies menslike wyse te fungeer. (Vgl. Van Wyk, Mensbeskouing, 1974, p.10).

Belangrikste van alles is hier: Die individualiteit van die kind in die algemeen. Hy is kind, nie dier nie, nie grootmens nie, nie goddelik nie. Verder: Hierdie kind is nie daardie kind nie. Dit alles het verreikende implikasies vir die didaktiek - vereis te alle tye individualisering.