

H O O F S T U K X11.

DIE IDEAAL MET BETREKKING TOT DIE
LEERPLAN VIR DUTS AS DERDE TAAL.

1. Die uitgangspunt van die gedifferensieerde
leerplanne vir Duts.

"Man sehnt sich nach des Lebens Quellen, ach! nach des Lebens Bächen hin!". Met hierdie verlange na 'n stroom van ryker lewe in die onderwys van die vreemde tale het Münch die algemene praktyke in die eerste jare van die huidige eeu bejeën¹. In Hoofstuk III en die daaropvolgende hoofstukke van hierdie verhandeling is dieselfde versugting verneem in verband met ons huidige praktyke van Duts-onderwys in Suid-Afrika. Daarenteen moet die belangrike oorwegings in sake die moontlikheid van gedifferensieerde kursusse vir Duts wat in hoofstukke X en XI aangetoon is, hier gesien word as 'n terugkeer tot die ervaringslewe en behoeftes van die verskillende groepe leerlinge wat dié vak bestudeer. Hierby vind ons 'n algemene aksentverplasing van die huidige eksamen-oorheersing na die kind en sy doelstelling: met die voorgestelde minimum verpligting van vreemdetaalonderwys in die Seniorhoërskool en die groot verskeidenheid gedifferensieerde kursusse wat van die een- tot die vyfperiodebasis wissel, het die kind self die sentrale faktor en die uitgangspunt van die nuwe leerplan geword.

Daar moet in hierdie verband veral op die volgende twee faktore gelet word:

In die eerste plek sal dit nodig wees om die onderwyspraktyke by elke bepaalde ontwikkelingstrap van die leerling aan te pas. Hier verdien West se teorie van die verskillende "Foreign Language Bonds" ons besondere aandag. Die verskil in die psigiese werksaamhede by die vaslegging van die taalverbande word as volg deur West aangedui²:

-
1. Münch: "Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts" 56-57.
 2. West: "Bilingualism", 114.

"Bond

As found in -

1. Idea to Speech.....Speaking the language.
2. Speech to Idea.....Understanding Speech.
3. Idea to Writing.....Writing the language.
4. Writing to Idea.....Reading the Language".

West redeneer dan verder¹ dat daar met dié leerlinge wat die gouste die skool verlaat, op die maklikste taalverbande gekonsentreer moet word, omdat dit gewoonlik die groep leerlinge met die laagste skolastiese bekwaamheid is; en aangesien die vermoë om die taal te kan lees en die gesproke taal te verstaan die "reseptiewe" of passiewe aspekte van die taal is wat net op herkenning berus, en die praat en skryf van die taal die "ekspres-siewe" of aktiewe aspekte wat 'n reprodusktiewe geheue veronderstel, moet die aksent aanvanklik op die eenvoudiger psigiese werksaamhede by die reseptiewe taalverbande verskuif word, wat deur Coleman aangedui word as "...a recognition stage of knowledge of grammar rather than mastery in detail, hearing and reading before speaking and writing.....and wide contact with the written language in various forms"². Die Komitee van Onderzoek van die Amerikaanse "Modern Foreign Language Study" het dan die vier onmiddellike doelstellings in die volgende stygende orde van moeilikheid geplaas³:

1. Lees en Begrip;
2. Verstaan van die gesproke taal;
3. Vermoë om die taal te praat;
4. Die skryf van die taal.

Die lees en begrip van die geskrewe taal is 'n eenvoudiger proses as die verstaan van die gesproke taal, omdat die leerling by eersgenoemde sy eie spoed kan bepaal, kan terugkyk indien nodig, en geen moeilikhede in verband met die aksent en verskille in uitspraak in die vreemde taal ondervind nie. Daarby vereis

1. West: "Bilingualism", 115-116.

2. Coleman: "Experiments and Studies in Modern Language Teaching" 103.

3. Coleman: "The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States", 16.

dit ook minder inspanning om 'n taal te leer praat as skryf, omdat die spreektaal 'n minder akkurate kennis van die grammatika en 'n veel meer beperkte woordeskat veronderstel deurdat dit grotendeels wegdoen met baie van die oortollige woorde en uitdrukings en die taalverfyning wat die skryftaal kenmerk¹.

'n Tweede teorie van West wat vir ons hier as 'n aanknopingspunt kan dien, is dié van die belangrikheid van die "oorgaafswaarde" ("Surrender Value") wat die studie van die vak op elke stadium van skoolverlating vir die leerling sal hê², omdat die uitsaksyfer vir Duits ook so geweldig hoog is in ons land³ dat daar noukeurig sorg gedra moet word dat die oorgaafswaarde van die vakstudie op elke stadium so hoog as moontlik moet wees, indien die leerling iets met hom sal kan saamneem wat vir hom van blywende waarde in die lewe sal wees. Omdat die aanleer van verskillende taalvaardighede gepaard gaan met die vaslegging van verskillende soorte taalverbande, is dit van die grootste belang dat die goeie leerplan rekening sal hou met die feit dat daar op elke bepaalde ontwikkelingsstrap slegs op een van die genoemde taalvermoëns gekonsentreer sal word⁴. Dit word vandag erken dat die ontwikkeling van een taalvermoë in kombinasie met 'n ander, die tweede vermoë wel mag versterk, maar nie as vanselfsprekend op die ontwikkeling van laasgenoemde sal oordra nie⁵. Palmer wys byvoorbeeld daarop dat iemand wat baie gelees en min geskryf het in die vreemde taal, 'n passiewe beheer oor die taal kan hê wat weinig minder as dié van sy moedertaal mag wees; en

-
1. (a) Sweet: "A Practical Study of Languages", 51-52.
(b) West : "On Learning to speak a Foreign Language", 50.
(c) Max Diez: "Our objectives and a Plan for their Better Distribution".....in "The Modern Language Journal" Vol. 27 (1943), bl.162.
 2. West: "Bilingualism", 112-113.
 3. Sien Tabel XI.
 4. (a) West: Op.Cit. 256.
(b) Taute: "Opvoedende Onderwys", 341.
 5. Vergelyk: (a) West: Op.Cit.120.
(b) Palmer: "The Scientific Study of Languages", 65
(c) Heyl: "Nuwere Metodes in Taalonderwys", 11.

dat iemand wat baie na die taal geluister het, sy gehoor in so 'n mate geslyp kan hê, dat niks van belang sy aandag sal ontsnap nie; maar dat geeneen van beide bekwaam mag wees om sy gedagtes met enige mate van sukses in die vreemde taal uit te druk nie¹. Belangrik in hierdie verband is ook die feit dat die vermoë vir passiewe opname altyd die vermoë vir aktiewe verwerking sal voorafgaan². Louise Bentley vergelyk die mate waarin die toename in die groter voorraad passiewe woordeskat ook 'n geleidelike toename in die kleiner voorraad aktiewe woordeskat sal meebring, met die vermeerdering van ons kennis en vriende in die alledaagse lewe, waarby die kennis as die passiewe en die vriende as die aktiewe woordeskat geneem moet word³. Die voorgestelde leerplanne sal dan uitgaan van die gesonde beginsel dat daar vir alle leerlinge - ook vir dié wat later die meer ingewikkelde taalvermoëns, naamlik praat en skryf, as doelstelling sal begeer - die natuurlike weg gevolg sal word deur die aanvanklike beklemtoning van die beginsels van passiewe taalbeheersing wat, in terme van die geformuleerde doelstelling, ook die enigste begeerde taalvermoëns vir die verwesenliking van die kulturele doel as die gewone Skoolleind-ideaal is, terwyl die ontwikkeling van die twee vermoëns vir aktiewe taalbeheersing (praat en skryf) agtereenvolgens in die meer gevorderde leerplanne ingeskuif sal word vir dié leerlinge wat dit om besonder redes mag begeer.

2. Konsep-leerplanne vir Duits as derde taal.

Aan die hand van al die vorige bevindinge wil ek nou die onderstaande veel vryer en gedifferensieerde kursusse vir Duits voorstel as 'n basis vir 'n moontlike werkprogram wat hom ook tot onmiddellike aanpassing aan ons bestaande stelsel sal leen⁴

1. Palmer: "The Scientific Study of Languages", 65.

2. (a) Ibid. 66, 113.

(b) Louise Bentley: "Another Way of Teaching a Reading Text to a Second Year Class"....in "The Modern Language Journal" Vol. 26 (1942), bl.432

3. Ibid.

4. Sien Hoofstuk XI11.2.

Die konsep-leerplanne sal egter slegs gelees en verstaan kan word teen die agtergrond van die voorgestelde reorganisasie-ske-
ma vir die middelbare onderwys - dit is, hoofstukke X en XI - en
die kritiek op ons huidige leerplanne en stelsel van Duits-onder-
wys wat in Afdeling B van hierdie werk saamgevat is.

Die leerplan word duidelik gespesifiseer in sy drie onder-
dele, naamlik:

die doel en inhoud van die verskillende leerplanne;
ontleding van sekere gedeeltes van die leerplan; en
aanwysings in sake die gees van die leerplanvertolking.

(a) Die doel en inhoud van die
verskillende leerplanne:

- (1) Skooleind B, 2-periode-byvak na 3 jaar Duits-onder-
wys met 3, 2 en 2 periodes per week onderskeidelik:

Doel: Lees-en Begripsvermoë in Duits (passiewe taalbeheersing)
met 'n kulturele newe-doel wat egter wegval vir Duits as
1-periode-byvak.

Inhoud: Elementêre fonetiese tekens en korrekte uitspraak.

Die intensiewe lees van ongeveer 80 - 100 bladsye prosa
na die onderwyser se eie keuse.

'n Meer uitgebreide leesprogram vir ekstensiewe (oorsig-
telike) lees.

Funksionele behandeling van die Taalkunde vir herken-
ningsdoeleindes.

Die onmiddellike verstaan van 'n voorgelese verhaal in
Duits.

Kulturele oorwegings: die sing van Duitse liedere; die
memoriseer van Duitse gedigte wat vir die leerling as 'n
bron van kultuur kan dien ter verryking van sy innerlike
self; 'n kennis van die Duitse volk - van die leefwyse
en gewoontes van die mense, en belangrike instellings in
die volkslewe.

Eksamenvereistes: Kandidate moet rekening hou met die moont-
likheid van 'n mondelinge eksamen (ter kontrolering van
die jaarsyfer) waarin die kandidaat se uitspraak, begrip
van die geskrewe en gesproke taal, en kennis van Duitse
gedigte en die Duitse leefwyse en volks-instellings ge-
toets sal word. Daar sal ook van die kandidate verwag
word om 'n verslag van sy leeswerk in te dien, sekere
begripsvrae op 'n gelese teks in die eie taal te beant-
woord, en die inhoud van 'n verhaal wat twee keer aan
hom in Duits voorgelees is, in sy eie woorde te weergee.

- (11) Skooleind A, 4-periode-hoofvak (Na 3 jaar Duits-onderwys
met 3, 4 en 4 periodes per week onderskeidelik).

Doel: 'n Veel groter inskerping van die lees kennis en begrips-
vermoë in Duits (passiewe taalbeheersing) en die aan-

kweek van 'n waarderende gesindheid teenoor die Duitse taaleie en taalskoonheid; letterkundige waardering en 'n elementêre inleiding tot die Duitse literatuurgeskiedenis (breë oorsig); uitbreiding van die kulturele nedeel. Dit word egter nie van die leerling verwag om die taal te kan praat en skryf nie.

Inhoud:Korrekte uitspraak en oorsetting in fonetiese skrif.

Die intensiewe lees van prosawerke (minstens 250 bladsye na die onderwyser se eie keuse) met die oog op die uitbreiding van die passiewe woordeskat en die aankweek van 'n waarderende gesindheid teenoor die Duitse taaleie (skoonheid van segging en uitdrukkingsvorme).

'n Meer uitgebreide leesprogram vir ekstensiewe lees.

Funksionele behandeling van die Taalkunde vir suiwere herkennings-doeleindes.

"Deutsche Kulturkunde": 'n verdere uitbreiding op die byvakprogram, insluitende 'n baie breë oorsig van die Duitse literatuurgeskiedenis en die geskiedenis en aardrykskunde van Duitsland; bekende Duitse legendes, sages en die Germaanse mitologie; iets aangaande die Duitse bydrae tot die wêreldkultuur in musiek en sang (opera), kuns en wetenskap; die lees en memoriseer van sekere gekose gedeeltes Bybelse literatuur. Die werk moet sover moontlik in Duits behandel word met die leerlinge, en alle aantekeninge en opsommings moet in Duits gegee word.

Vir verdere toevoegings, sien "Eksamenvereistes".

Eksamenvereistes: 'n Verpligte skriftelike eksamen, met die moontlikheid van 'n aanvullende mondelinge eksamen, word vereis. Die gemiddelde syfer vir die vak word op die gemiddelde vir hierdie eksamen en die jaarpredikaat bereken.

Die skriftelike eksamen behels die volgende:

Afdeling A (2 uur; ongeveer 60% van die punte) - 'n leestoets (die moderne Amerikaanse tipe); begripsvrae op 'n gegewe prosastuk (ke) wat vry is van tegniese literatuur en in die eie taal of min of meer in die woorde van die teks beantwoord kan word (om die suiwere herkenningsvermoë van die leerling te toets); Vertalings uit Duits om die omvang van die passiewe woordeskat en die suiwerheid van die begripsvermoë te toets (prosastuk en/of losstaande sinne).

Afdeling B (1 uur; ongeveer 40% van die punte) - oorsetting in fonetiese skrif; woordafleidings; aanhalings uit bekende gedigte; vrae van 'n algemene aard uit die Afdeling "Kulturkunde" wat in die eie taal beantwoord kan word.

In die mondelinge eksamen (Sien Skooleind B) sal daar 'n verslag van die kandidaat se leeswerk geëis word.

(iii) Skooleind A, 5-periode-hoofvak (Ter voorbereiding vir die A-kursus aan die Gimnasium):

Doel: 'n Geleidelike oorskakeling van die passiewe na die aktiewe taalbeheersing deur die toevoeging van die "Sprekfertigheid"-ideaal tot die ontwikkeling van die lees- en begripsvermoë in die vorige kursusse. Daar word egter

nog geen pogings aangewend om die taal te leer skryf nie.

Eksamenvereistes: Dieselfde as vir die vierperiode-hoofvak, plus 'n Dikteetoets en 'n verpligte mondelinge eksamen om die kandidaat se bekwaamheid in die mondelinge gebruik van die taal te toets. Tagtig persent van die punte word vir die skriftelike eksamen afgesonder (50 en 30 persent vir Afdelings A en B onderskeidelik), en 20% vir die mondelinge eksamen. In laasgenoemde sal daar van die kandidaat verwag word om blyke te gee dat hy bekend is met die gebruik van alledaagse uitdrukkings wat dikwels in die spreektaal voorkom. Die mondelinge toets bestaan uit die vlotte beantwoording van vrae in redelik-korrekte Duits, insluitende vrae oor die gelese werke, en/of 'n mondelinge gesprek oor 'n onderwerp uit die alledaagse lewe.

(iv) Die B-kursus van die Gimnasium (Byvak; 2 uur Duits-onderwys per week in die Gimnasiumjaar).

Doel: Lees- en begripsvermoë in Duits, insluitende tegniese en ander literatuur met die oog op die bevordering van navorsingswerk aan die universiteit.

Inhoud: Uitgebreide leesprogramme soos vir Skooleind A, insluitende tegniese literatuur. 'n Studie van woordafleidings om die begripsvermoë verder in te skerp.

Eksamenvereistes: 'n Skriftelike eksamen wat 'n leestoets, begripstoets en vertalings uit Duits sal insluit soos vir Skooleind A, met 'n verdere opsionele vraag oor Woordafleikunde. In die vertalings sal daar ook 'n keuse gelaat word tussen 'n paar paragrawe wat verskillende soorte tegniese literatuur sal dek.

(v) Die A-kursus van die Gimnasium (Hoofvak; 8 uur Duits-onderwys per week in die Gimnasiumjaar ter voorbereiding vir voortgesette studies in Duits aan die universiteit).

Doel: Mondelinge sowel as skriftelike taalbeheersing.

Inhoud: 'n Skriftelike eksamen van 3 tot 4 uur (80% van die punte) en 'n mondelinge eksamen (20% van die punte) word hier vereis. Die skema behels die volgende:

Afdeling A ($1\frac{1}{2}$ uur; 30% van die punte): 2 begripstoetse wat in Duits beantwoord moet word oor 2 intensief-bestudeerde werke; die beantwoording in Duits van kort vragies oor 'n intensief-bestudeerde drama en 'n bundel poësie wat verteenwoordigend is van die werk van verskeie Duitse digters; Vertaling uit Duits van losstaande sinne; 'n verdere begripstoets oor 'n ongesiene stuk prosa.

Sewe of agt werke sal voorgeskryf word waaruit die leerling vier kan kies. Die begripstoets moet in die kandidaat se eie woorde beantwoord word. Die doel is ook om die kandidaat se vermoë vir die aktief-skriftelike gebruik van die taal te toets, en 'n blote herhaling van die woorde van die teks soos vir Skooleind A sal nie aangeneem word nie.

Afdeling B ($\frac{3}{4}$ uur; 20%): 'n Brief in Duits (200 woorde) oor een van 3 of 4 onderwerpe, en die vertaling in Duits van 'n paar sinne wat voorbeelde van die gewone

spreektaal en algemeen-gebruiklike idiomatiese uitdrukkings bevat. (15% en 5% onderskeidelik).

Afdeling C ($\frac{3}{4}$ uur; 15%): Vrae wat in Duits beantwoord moet word oor die Duitse literatuurgeskiedenis en "Kulturkunde" (Sien leerplan vir Skooleind A), insluitende 'n gewone opstel-tipe vraag (daar sal 'n keuse uit 'n hele reeks vrae wees wat die meeste van die terrein sal dek) en 'n reeks kort vragies van die sinsvoltooiings-tipe.

Afdeling D ($\frac{3}{4}$ uur; 15%): Vrae oor die taalkunde; Woordafleidings; die keuse van woord-definisies uit 'n aangegewe lys teenoor 'n reeks woorde wat daarna in sinne gebruik moet word; verskil in betekenis by sekere meer bekende woordpare.

Die vrae oor die Taalkunde sal die volgende tipes behels: sinsvoltooiing (uitgange en die regte vorms van woorde tussen hakies) en sins-omsetting (b.v. verandering van persoon, getal, tyd, oorsetting in bevele, vrae, bevestiging, lydende vorm, indirekte rede en die aanvoegende wyse, omsetting van sinsnede in bysinne en omgekeerd).

Afdeling E - Verpligte mondelinge eksamen (20% van die punte): Die kandidaat se vermoë om hom van die spreektaal te bedien, sal getoets word soos vir Skooleind A. Minstens 500 bladsye ekstensiewe leeswerk buite die vier voorgeskrewe werke om sal vir hierdie eksamen vereis word, en daar sal van die kandidaat verwag word om vrae oor die gelese werke in Duits te beantwoord.

(b) Ontleding van sekere gedeeltes van die leerplan: Die volgende leerplan-aanduidings in sommige afdelings van die werk moet as 'n moontlike leidraad dien van wat daar gedoen kan word in die kursusse waarop hul betrekking het.

(i) Uit die alledaagse lewe in Duitsland: Duitse name; die Duitse skoolwese; geld, mate en gewigte; leefwyse en gewoontes van die mense.

(ii) Duitse digkuns en sang: Die memoriseer van sommige van die volgende en ander gedigte moet aan die leerling 'n kulturele skat besorg, wat hom sy lewe lank kan bybly:

Die bekende "Stille Nacht".

"Guten Abend, gute Nacht" (Brahmsens Wiegenlied).

"Schlafe, holder süßes Knabe" (Schuberts Wiegenlied, Claudius).

Die Lorelei (Heine).

Heidenröslein (Goethe).

"Du bist wie eine Blume" (Heine).

"Leise zieht durch mein Gemüt" (Heine).

"Die Wacht am Rhein (Schneckenburger).

"Am Brunnen vor dem Tore" (Der Lindenbaum - Müller).

Der Gute Kamerad (Uhland).

"Müde bin ich, geh' zur Ruh'" (Hensel).

"Abends wenn ich schlafen geh'" (Abendgebet - Volkstümlich).

"Treue Liebe bis zum Grabe" (Mein Vaterland - von Fallersleben).

Das Lied der Deutschen (von Fallersleben).
Erlkönig (Goethe).
Bekende raaisels in rymvorm.
"Tischgebete" (Vor und nach dem Essen).
Ander juweeltjies wat in die leerling se geïllustreerde
bloemlesing opgeteken moet word.

Die sing van Duitse liedere moet 'n belangrike rol in
die onderwys van die vak speel. Die eerste 10 voorbeel-
de wat hierbo genoem is, word vir hierdie doel aanbeveel.
Daarby kan daar nog ander bekende liedere soos die vol-
gende gevoeg word:

Das Zerbrochene Ringlein; Es ist ein' Ros' entsprun-
gen (Weihnachtslied); Gute Nacht (Körner); Schlaf,
Kindchen, Schlaf (Wiegenlied); Leise flehen meine
Lieder (Ständchen); Santa Lucia (Neapolitanische
Volksweise); en andere.

(iii) Geografie van Duitsland in breë trekke: Algemeen - her-
togdomme, riviere, woude, berge, bome, taal.....
'n Paar belangrike stede en geskiedkundige plekke - Heidelberg,
Nürnberg, Hamburg, Strassburg, Köln, die Burg Hohenzollern, der
Rhein, Weimar, Oberammergau, Sanssouci.....
Berlyn en omstreke - Potsdam, das Brandenburger Tor, Unter den
Linden, Staatsoper, usw.

(iv) Geskiedenis van Duitsland in breë trekke: Völkerwander-
ung und berühmte deutsche Heldensagen.
Karl der Grosse (771-814).
Friedrich I (Barbarossa, 1152-1190).
Wilhelm Tell (Unterjochung in der Schweiz).
Die heilige Feme (Aus der Zeit der sgn. "Faustrecht"... die Raub-
ritter).
Die deutsche Hanse.
Luther zu Worms.
Wallenstein und Gustav Adolf.
Friedrich der Grosse (Friedrich II; der alte Fritz, 1740-86).
Der Feldmarschall Blücher.
Bismarck und das neue deutsche Reich (der eiserne Kanzler).
Von Hindenburg und Ludendorff.

(v) Legendes, Sages, ens.
Nibelungen und Gudrunssagen.
Roland und Ganelon (z.z. Karls des Grossen).
Der Kaiser Friedrich Rothbart (Barbarossa) im Kyffhäuser.
Die Rosstrappe. Till Eulenspiegel.
Der Schwanritter. Die Schildbürger.
Der Rattenfänger zu Hameln. Baron von Münchhausen.

(vi) Duitse Literatuurgeskiedenis in breë trekke: Meister-
singer; Lessing u. Herder; Goethe (Faust) u. Schiller; die
Waimarzeit; Uhland, Heine, Storm, Mörike, u.a.

(vii) Die Duitse bydrae tot die Musiek, Kuns en Wetenskap:
Iets aangaande die onsterflike geeste in die musiekwêreld soos
Bach, Mendelssohn, Mozart, Beethoven, Wagner.
Die musiekweg na Wene.
Stories uit die beroemde operas van Wagner.
Lugvaart en werkers in die laboratorium.

(viii) Uit die Bybel:

Die memoriseer van die volgende:
Die heiligen zeh'n Gebote (2.Mose 20);

Das Gebet des Herrn (Matt.6. 9-13; Luk.11. 2-8);
 Wie der Hirsch schreit...(Psalter 42);
 Der gute Hirte (Psalter 23);
 Alles...hat seine Zeit (Prediger 3. 1-15);
 Der Engel bei den Hirten (Ehre sei Gott in der Höhe...
 Lukas 2. 8-);
 Preis der Liebe (1 Korinther 13).

Die lees van sommige van die volgende: Schöpfung der Welt (1. Mose 1.); Jakob sieht die Himmelsleiter (1.Mose 28.10-); Ruth und Naemi (Ruth 1.16-21); der Herr rief Samuel (1.Samuel 3); Daniel in der Löwengrube (Daniel 6.21-27); Johannes tauft Jesum (Matthäus 3.13-17); die Bergpredigt (Mat.5.1-16; Luk.6.20-); das Wort Gottes ist Fleisch geworden (Joh.1); der rechte Weinstock (Joh.15); Sehnsucht nach der himmlischen Heimat (2.Korinther 5); eine linde Antwort (Sprüche 15.1-6); Weisheit u. Torheit (Sprüche 17.1-6); Eitelheit aller irdischen Dinge (Prediger 1); Lass dein Brot über das Wasser fahren (Prediger 11); Gedenke an Gott in deiner Jugend (Prediger 12); Einladung zum Gnadenbunde (Jesaja 55); Psalter 1, 8, 19, 24 (Einzug des Königs der Ehren), 90, 91 (Schutz des allmächtigen Gottes), 103, 119.1-18, 121 (Gott der treue Menschenhüter).

(ix) Woordafleikunde: vorming van abstrakte selfstandige naamwoorde, byvoeglike naamwoorde (stofname en ander), bywoorde en werkwoorde.

(c) Aanwysings in sake die gees van die leerplanvertolking:

Die volgende wenke moet hier as

'n leidraad vir die onderwyser dien:

(i) Vir die bevordering van die lees- en begripsvermoë in die taal wat die enigste hoofdoel van die studie vir die gewone Skooleindkursusse is, moet daar 'n uitgebreide herkennings-tipe woorde- en idiomieskat uit 'n baie wye leesprogram (sowel ekstensief as intensief) opgebou word, en geen tyd moet verspil word op enige pogings om die taal te leer praat en skryf nie. Laasgenoemde doelstellings word slegs afgesonder vir die meer gevorderde kursusse met die oog op verdere studie in Duits aan die universiteit, en moet afsonderlik nagestreef word in die orde soos hul in die opeenvolgende kursusse opgeneem is. Pogings om die leerplan vooruit te loop in die najaging van sekere doelstellings sal nie lonend wees nie. Leerlinge wat penvriende in Duitssprekende lande verlang, sal 'n meer vrugdraende gedagtewisseling kan bevorder deur self in Engels te skryf, en briewe in Duits te ontvang.

(ii) Die leesmateriaal moet aanvanklik hoogs-vereenvoudig wees. Boeke met lang en ingewikkelde sinskonstruksies wat die gedagte-

gang verwar en oorsigtelike, nie-vertalende lees bemoeilik, moet ten alle tye liefs vermy word. Die leerling moet leer om eerder die betekenis van woordgroepe raak te sien, as om na die betekenis van enkele woorde te soek. Om die verkeerde vertalingsleesmetode teen te gaan, moet die vertalings sover moontlik van die leeswerk losgemaak word, en moet daar liefs op geïsoleerde, problematiese sinne buite die leeswerk om toegespits word. Korrekte uitspraak by die lees is van die grootste belang. Die leesstukke kan ook so gekies word dat hul 'n tipies-Duitse milieu bied. Bekende Duitse sprokies en legendes behoort ewe-eens aandag te geniet.

(iii) Hoewel die grammatika vir die gewone Skooleind-kursusse funksioneel uit die leeswerk onderwys moet word, is die meer formele studie van sekere gedeeltes wat die begripsvermoë kan inskerp (voorsetsels, uitgange van werkwoorde, geslagte en naamvalsbeheersing) ook aan te beveel. Hoofsaak is, egter, dat die grammatika uit die taalgebruik geleer moet word, in welke verband die mag van die voorbeeld en die waarde van 'n sgn. "uitvindende grammatika" nie sterk genoeg beklemtoon kan word nie. Die taalkennis wat vir 'n goeie begripsvermoë noodsaaklik is, moet by voorkeur op 'n paar eenvoudige taalbegrippe gebou word.

(iv) Die leerling moet in 'n waarderende gesindheid teenoor die ingewikkelde struktuur van die ouere Europese tale geplaas word: teenoor die voordele van 'n veel groter eenvoud en bondigheid wat die deflektiewe tale soos Afrikaans kenmerk, bring die uitgange in die fleksietale 'n groter verskeidenheid van uitdrukkingsvorme, die vermyding van herhalings, en die moontlikheid van fynere gevoelsonderskeidings mee.

(v) Die noodsaaklike mondelinge werk kan met voordeel by die leeswerk aangeknoop word. Die leerling moet leer om dinge as korrek of verkeerd te hoor. Alles moet hardop gesê word - ook die lidwoorde by selfstandige naamwoorde - om die gehoorbeelde te versterk. Daar moet altyd in gedagte gehou word dat die

juiste begrip en gebruik van 'n vreemde taal, ook wat sy geskrewe vorms betref, geleidelik deur sistematiese mondelinge oefeninge verkry moet word. Skriftelike oefeninge kan van belang wees om in die gees te konsolideer wat mondelings geassimileer is, maar dan moet daar nie te dikwels daarvan gebruik gemaak word voor die Gimnasiumjaar nie - nie meer as hoogstens een keer per week nie. Daar behoort ook niks geskryf te word wat nie eers deur mondelinge gebruik vasgelê is nie. Sover moontlik behoort die onderwyser hom dwarsdeur die kursus van die Duitse taal te bedien.

(vi) Spreeklesse - by wyse van vrae en antwoorde - oor onderwerpe uit die leerling se onmiddellike omgewing sal van nut blyk by die onderwys met die oog op die praat van die taal. Die gebruik van die tweede persoon moet op hierdie stadium slegs tot die hoflike (Sie-) vorm beperk word ten einde die leerling te help om die moeilikhede in verband met die uitgangse en vormveranderings te bowe te kom. Die volle lading uitgangse word dan vir die A-kursus van die Gimnasium gelaat waarin 'n veel kleiner groepie leerlinge die taal sal leer skryf.

3. Toeligting en verduideliking van die algemene gees en strekking van die leerplan.

(a) Ons het hier vir die eerste keer 'n duidelik-gespesifiseerde leerplan waarin daar bo alles rekening gehou is met die enigste opvoedkundig-gesonde uitgangspunt vir die leerplansamestelling, dit is die kind en sy doelstelling. Daar is 'n planmatigheid in die ontwikkelende orde van die doelstelling-verspreiding oor die verskillende kursusse, waarvolgens die ontwikkeling van die drie hoofgroepe taalvermoëns - lees en begrip, praat, skryf - opeenvolgend vir afsonderlike beoefening in dié kursusse tuisgebring is, waarin hul vir die betrokke groep leerlinge 'n verlangde doelstelling sal wees. Tot en met die verwesenliking van die gewone Skooleind-ideaal word die vrye uitbreiding van die passiewe woordeskat deur uitgebreide leesprogramme waardeur die begripsvermoë en leesvaardigheid in die taal ingeskerp moet word, nie aan bande gelê deur die tydsverkwisting op die nutte-

lose praktyke wat die vermoë om die taal grammaties-korrekt te kan gebruik, ten doel het nie. Deur van laasgenoemde praktyke afstand te doen, is daar vir ons leerlinge niks te verloor nie, maar kan daar veel meer bereik word aan 'n groter lees- en begripsvaardigheid en 'n verdieping van die algemeen-kulturele agtergrond deur die aksentverskuiwing op ander opvoedkundige waardes. Vir dié leerlinge wat hul spesiaal vir die A-kursus van die Gimnasium voorberei deur Duits as vyfperiode-hoofvak vir die Skooleind te neem, word die "Sprechfertigkeit"-ideaal dan as verdere doelstelling bygevoeg, terwyl die "Schreibfertigkeit"-ideaal net vir dié leerlinge wat hul aan die Gimnasium vir voortgesette universitêre studie in Duits wil bekwaam, afgesonder word. Daarenteen moet die B-kursus van die Gimnasium as 'n voorbereiding vir die lees van tegniese literatuur vir navorsingsdoeleindes gesien word.

(b) Die Skooleindprogram (A-kursus) mag op die oog af baie vollyk; maar dan moet dit ook onthou word dat daar met die groot energiebesparing wat die uitskakeling van die skryfvermoë as doelstelling meegebring het, baie meer tyd vrygestel word wat aan die lees- en kulturele werk bestee kan word. Daarby het die ondervinding reeds geleer dat laasgenoemde praktyke waardeur ons die lewe van die leerling geestelik wil verryk, juis dié soort studiegebiede behels waarin die leerling die grootste belangstelling toon. Daar is geen sleurwerk vir die bereiking van 'n onpraktiese doelstelling nie, ook geen voorgeskrewe werke waarvan die inhoud van buite geleer moet word vir eksamendoeleindes nie. Hoewel die nuwe Amerikaanse rigting wat alle geheuewerk wil uitskakel, ook ons aandag moet verdien by die opstelling van die werkprogramme, moet daar tog op gewys word dat die Amerikaners hierdie standpunt oordryf het, omdat daar ook noodsaaklike kennis-inhoude is wat die leerling sy lewe lank behoort by te bly, en waarby 'n algehele uitskakeling van geheuewerk nie tot die mees blywende resultate van kulturele ontwikkeling sal lei nie. Dit geld veral die afdeling "Deutsche Kulturkunde" waarin daar ook heelwat geheuewerk van die leerling vereis sal word.

In teenstelling met die veel vryer Skooleindkursusse is die werkprogram vir die A-kursus van die Gimnasium meer van 'n formele aard en toon dit geringer afwykings van die tradisionele leerplanne vir Duits, hoewel die voorgestelde basis vir punte-toekenning grootliks van dié wat in ons huidige praktyke gevind word, verskil. 'n Moontlike beswaar teen hierdie konsep-leerplan is, egter, dat die leerling nie met 'n eenjarige studie die "Schreibfertigkeit"-ideaal kan bereik nie; maar dan moet daar ook rekening gehou word met die feit dat die onderwys hier onder heel besondere omstandighede plaasvind:

- (i) Die leerling bestee 40 persent van sy tyd in die Gimnasiumjaar net aan dié vak, dit is 8 uur per week aan elk van sy twee hoofvakke, teenoor vier uur per week aan die twee byvakke gesamentlik.
- (ii) Hierdie doelstelling geld slegs 'n baie uitgelese kringetjie wat die oog op verdere universitêre studie in Duits het, en gevolglik 'n besondere aanleg en belangstelling vir die vak moet hê.
- (iii) Die voorafgaande taalvermoëns (lees, begrip en praat) is reeds in die vroeëre kursusse afsonderlik beoefen, sodat ons hier die natuurlike opvolgingsproses het waarby die aandag meer uitsluitlik by die beoefening van die skryfvermoë bepaal kan word.

Van die studie van 'n periode uit die literatuurgeskiedenis wat 'n belangrike rol in die Hoogste Skoolsertifikaatsksamens van sommige eksamenrade in Engeland speel, wil ek hier geredelik af sien, omdat die werk van die skool hoogstens voorbereidend moet wees en nie reeds 'n gedeelte van die werk van die universiteit moet vervang nie. Die leerling het in die Skooleindkursus reed 'n breë oorsig van die Duitse literatuurgeskiedenis gehad wat hom 'n genoegsame agtergrond besorg waarop daar teruggeval kan word, sodat die Gimnasiumkursus by hierdie gedane Skooleindwerk kan volstaan ten einde 'n behoorlike beklemtoning van die ver-

eiste vaardigheid in die skryf van die taal te verseker. Daarbenewens het die leerling deur die uitgebreide leeswerk in die Skooleindkursusse reeds 'n groot skat passiewe taalkennis opgedoen waarop daar verder voortgebou kan word vir 'n aktiewe werking in die meer gekonsentreerde Gimnasiumkursus.

(c) Ten spyte van die feit dat die voorgestelde leerplanne baie groot vryhede aan die onderwyser laat in verband met die keuse van die leesboeke, die voorgeskrewe werke vir die Gimnasiumkursus, die funksionele behandeling van die grammatika en by ander afdelings van die werk, is hul nogtans deurdrenk met die gees waarin die studie van die vak benader moet word. Die duidelike aanduidings in sake die keuse van die moontlike soort leesmateriaal, die behandeling van die vertalings en grammatika, en so meer, kan vir die onderwyser en die leerling as 'n goeie leidraad dien van die gees waarin die leerplan vertolk moet word. Waar daar egter meningsverskil mag bestaan met betrekking tot die rigtingverandering by sommige van die tradisionele afdelings van die werk en die insluiting van nuwe afdelings in die leerplan, moet ek my hier ter verdediging van die voorgestelde leerplanne ook op 'n ontleding in meer volledige besonderhede beroep.

4. Verdediging van die voorgestelde leerplanne in verband met die verskillende afdelings van die werk.

Ons moet hier slegs op enkele gesigspunte let wat in die kritiese ontleding van ons Duits-leerplanne in Hoofstuk V agterweë gelaat is omdat hul meer bepaaldelik op hierdie nuwe skema betrekking sou hê. Vir alle verdere oorwegings moet die verdediging van hierdie leerplanne reeds in die volledige uiteensetting in Hoofstuk V gevind word.

(a) Beperking van die grammatikale studies: Dit het reeds geblyk dat die grammatikale standpunt oordryf word in die studie van Duits as vreemde taal in ons Suid-Afrikaanse middelbare skole; en blykens die bevindinge in verband met die kritiese ontleding van ons eksamenvraestelle vir Duits¹, is laasgenoemde

1. Hoofstuk VI.

veral nog die geval in die beginnerstadia van die kursus, dit is die eerste twee jaar of Juniorsertifikaat-trap, waar ons, volgens een van ons korrespondente in Suid-Afrika, nog altyd besig is met "a losing battle with grammar". Die aksentverskuiwing vanaf die skriftelike werk na die leeswerk vir die gewone Skooleindkursusse, as ook die uitsluiting van die veel misbruikte vrae oor die grammatika wat hierdie konsepleerplanne kenmerk, kan egter lei tot die aanvaarding van 'n geheel nuwe standpunt in sake die rol wat die grammatika in die vreemde-taalonderwys moet speel, omdat die feilbaarheid van die grammatikale metode om 'n groter taalvaardigheid te verseker, reeds herhaaldelik deur eksperimentele bevindinge bevestig is¹, en dit vandag algemeen erken word dat daar heel weinig van die gebruikelike "grammatika" nodig is om die studie van 'n vreemde taal te vergemaklik wanneer ons onderwyspraktyke nie deur die eksamenvereistes in die rigting van analitiese studies gedwing word nie. Met hierdie nuwe bedeling kan daar dan afstand gedoen word van dié soort praktyke wat deur Ballard bestempel word as "verduidelikings wat nie verduidelik nie", en pogings om die leerlinge met die grammatika-onderwys oor hul moeilikhede te help deur juis groter moeilikhede in hul weg te lê², sodat die grammatika funksioneel onderwys kan word uit die taal met die oog op die inskerping van die begripsvermoë.

In die "Aanwysings in sake die gees van die leerplanvertolking wat ons in die konsepleerplan vind, is daar egter ook gewys op die noodsaaklikheid van 'n mate van aktiewe taalkennis vir die inskerping van die begripsvermoë, wat hier geregverdig moet

1 (a) Henmon: "Achievement Tests in the Modern Foreign Language" 98.

(b) Coleman: "The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States", 74.

(c) Ballard: "Teaching the Mother Tongue", 10, 55-56.

(d) Ballard: "Thought and Language", 106.

(e) Vergelyk ook: Flagstad - "Psychologie der Sprachpädagogik", 137.

2. Ballard: Op.Cit. 14.

word op grond van die feit dat ons dikwels sekere uitdrukkings teëkom waarby 'n kennis van die geslagte, uitgange van die werkwoorde, en so meer, 'n voorvereiste vir die volkome begrip van die gelesene is. Aan sinne soos "sie gehen an die Fenster", of "Es spülen die Wasser ihm um die Brust" (Schiller), sal daar feitlik sonder uitsondering 'n verkeerde betekenis gehêg word as die leerling nie by magte is om te begryp dat "die Fenster" en "die Wasser" die meervoudsgebruike van "das"-woorde is nie. Daarenteen sal daar op hierdie stadium geen aandag geskenk word aan fynere grammatikale onderskeidings soos "viele reiche" en "diese reichen" nie, omdat dit ons in terme van ons doelstelling nêrens heen sou lei nie, en die leerling net onnodig verwar en strem in sy studie. Hoofsaak is dan, dat die onderwyser nou volkome vryheid sal geniet om met sy leerlinge te doen wat hy vir die beoogde doel met die leesonderrig noodsaaklik ag, soos vandag die geval in Amerika is. Die meer logies-wetenskaplike benadering van die grammatika van die taal word dan slegs vir die A-kursus van die Gimnasium behou waar die taalgeleerdes van die universiteit met reg hul eise kan stel, hoewel die eksamenvereistes hier ook duidelik beperk word tot 'n paar tipes oefeninge van die meer funksionele soort, sodat die grammatikale reël as geen abstrakte begrip buite die lewende gebruik van die taal om gesien sal word nie. Daarenteen vorm die "Sprechfertigkeit"-ideaal vir die vyfperiode- Skooleindkursus 'n geleidelike oorgang van die passiewe herkennings-tipe na die aktiewe herroepingstipe kennis van die grammatika, omdat dit in die eerste plek nooit gebruiklik in die spreektaal is om vlotheid aan akkuraatheid op te offer nie, en die leerplan in die tweede plek ook duidelik beperk word tot die gebruik van die hoflikheidsvorm na die voorbeeld van die eerste gedeelte van die bekende Felman-metode van vreemde-taalonderwys wat die volgende voordele van 'n hoogs-vereenvoudigde taalstruktuur inhou:

- (1) die verlede tyd van die werkwoord word tot 2 uit 4 uitgange beperk, en die teenwoordige tyd tot 3 uit 4 of 5 uitgange;

- (ii) daar word slegs een uit drie bevelsvorms gebruik;
- (iii) sommige van die problematiese gebruike van die besitlike voornaamwoord soos die verwarrende betekenisverskille van "ihr" as persoonlike en besitlike voornaamwoord, word deur hierdie leerplanbeperking uitgeskakel.

In die blindheid van sy oor-idealistiese strewe mag die vakdeskundige wat eerder nog tot die leerplanne sou toevoeg as om iets daarvan te wil prysgee, wel skepties teenoor hierdie en ander inkortings staan; in die praktyk is die afmetings van bogenoemde beperkings egter groot genoeg om menige leerling 'n redeliker kans te gee deurdat sommige van die struikelblokke van die vele verbysterende uitgange uit sy weg geruim is, omdat dit vir die leerling wat hom aan die studie van 'n fleksietaal waag, dikwels ook die laaste klein strooitjie is wat die groot taak verrig.

(b) Verruiming van die passiewe begripsvermoë....Ekstensiewe en intensiewe lees: Met die aksentverskuiwing vanaf die analitiese, skriftelike metodes op die lees en begrip van die taal as hoofdoel van die studie, word daar met hierdie voorgestelde leerplanne die bereiking van 'n opvoedingsideaal beoog, waaraan ons 'n baie groot behoefte in Suid-Afrika het. Die voordele van die vrye verruiming van die passiewe begripsvermoë bo die najaging van die aktiewe taalbeheersing as doelstelling het reeds sterk genoeg geblyk in hoofstukke V en IX, om die algehele vervanging van die skriftelike praktyke deur uitgebreide leeswerk en die verruiming van die kulturele doelstelling in die gewone Skooleindkursusse te regverdig. Daarby is dit reeds proefondervindelik vasgestel in die buiteland dat dié leerlinge wat die vreemde taal met die leesmetode geleer het, 'n baie groter prestasievermoë en 'n beter insig by die lees getoon het, as die kontrolegroepe vir 'n grammatiese benadering en die sogenaamde "Multiple Approach"-metodes. Ek noem in dié verband veral die uitgebreide ondersoeke van Cheydeur in 1930-1933 onder beskerming van die Amerikaanse "Committee on Modern Language Teaching" - 'n grootskaalse eksperiment waarby 4200

skoolkinders en 200 onderwysers betrokke was¹.

'n Groot strydvraag is hier, egter, of die leerling beter leer lees deur die intensiewe of ekstensiewe metode. Bekende outoriteite soos Coleman, West, Judd, Buswell, Hagboldt, en ander is vurige voorstanders van die ekstensiewe leesmetode², wat hier egter deur ewe bekende outoriteite soos Good, Morgan, Cheydleur en andere weerspreek word³. In die Amerikaanse periodieke⁴ het die kwessie van die voor- en nadele van elkeen van hierdie metodes sedert die publikasie van Coleman se "The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States" in 1928 'n groot polemië uitgelok, en tot vandag toe is daar nog geen finaliteit bereik nie, omdat dit so 'n netelige saak vir eksperimentele benadering skyn te wees dat die bevindinge mekaar nog steeds weerspreek. Hierdie verskil in standpunte kom in hoofsaak op die volgende neer:

- (i) Die teenstanders van die ekstensiewe leesmetode maak beswaar teen 'n metode waardeur die leerlinge aangemoedig word om net na 'n naasteby-betekenis van woorde en uitdrukkings te soek, wat tot 'n veroppervlakkiging van die denke moet lei.

- (ii) Dearenteen sien die teenstanders van die intensiewe

-
1. Sien Coleman: "Experiments and Studies in Modern Language Teaching", 105, 106, 129-136.
 2. Vergelyk onder meer:
 - (a) Coleman: "The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States", 35, 147-151, 276.
 - (b) West: "Learning to Read a Foreign Language", 5.
 - (c) Buswell and Judd: "Silent Reading, A Study of Various Types" 58-61.
 3. Sien veral:
 - (a) Good: "The Effect of Extensive and Intensive Reading on the Reproduction of Ideas or Thought Units"... in "Journal of Educational Psychology", 18 Oktober 1927, bl. 477-485.
 - (b) B.Q.Morgan in "The Modern Language Journal" XIV, 1930, bl. 618-623.
 4. Sien "Inleiding en Probleem-omskrywing" 2(b).

leesmetode in laasgenoemde die gevaar van die ontwikkel-
ing van 'n analitiese leesmetode, wat 'n groot stremmen-
de faktor vir die ontwikkeling van 'n goeie lees kennis
in die vreemde taal is.

Daar is 'n groot mate van waarheid in elkeen van hierdie twee
teenstrydige standpunte. Daarom is dit juis so noodsaaklik
dat die leerling die voordele wat daar uit albei leesmetodes te
haal is, sal kombineer in 'n gemengde werkprogram wat vir albei
genoemde metodes voorsiening maak soos in die voorgestelde kur-
susse. Die nabetragtinge deurdenking wat 'n groot verrykende
invloed op die gees het, kan eers bereik word nadat daar 'n aan-
sienlike leesvaardigheid in die vreemde taal ontwikkel is vol-
gens die resep wat deur West voorgeskryf word, dit is, dat die
leerling die beste lees kennis ontwikkel deur veelvuldig te
lees¹ - 'n leerresultaat wat egter nie deur die meer beperkte,
intensiewe leesprogramme moontlik gemaak word nie.

(c) Verdere leerplan-oorewegings in verband met die inskerping
van die begripsvermoë: Daar is nog 'n paar afdelings van die
werk wat hier genoem moet word in verband met die bevordering
van die begripsvermoë van die leerlinge in die vreemde taal,
naamlik:

'n "Verstaantoets" na aanleiding van 'n voorgelese Duitse
verhaal, soos in die huidige Transvaalse Juniorserטיפi-
kaatleerplan;
die gewone begripstoets op 'n gelese stuk;
die Amerikaanse Leestoets ("Silent Reading Test");
Vertalings uit Duits; en
Woordafleikunde.

Oor die Verstaantoets val daar nie veel op te merk nie.
Omdat die taal in die eerste plek klank is, word dit as nood-
saaklik beskou dat die leerling se oor aan die taalklanke ge-
woond sal raak. Dit is die natuurlike weg van alle taalmateri-
aal, en ons leerplanne moet daarvoor sorg dat daardie weg gevolg
sal word, veral in die beginstadium van die kursus. Daarom is

1. West: "Learning to Read a Foreign Language", 5.

hierdie werk spesiaal ingesluit by die byvakprogram.

In die Skooleindkursusse is die gewone begripstoets van alle oorwegings van aktiewe taalbeheersing losgemaak deur die duidelike stipulasie dat die vrae in die eie taal of min of meer in die woorde van die teks beantwoord kan word. Hierdie vrae wil slegs die begripsvermoë van die leerling toets, en niks meer nie; die beantwoording van die begripvrae in Duits word dan tot die Gimnasiumeksamen uitgestel. Die begripstoets is ook losgemaak van alle tegniese literatuur wat nie op hierdie stadium van die leerling verwag moet word nie.

Die Amerikaanse Leestoets is reeds in nadere besonderhede in hoofstuk IX behandel¹, en word as 'n baie belangrike toets vir Duits as Skooleind-hoofvak beskou omdat die metode van woordgroeperings, die besondere soort begripvrae, en ander vrae wat daarin voorkom 'n veelsydig-deurtastende toets vir 'n uitgebreide passiewe herkenningsvermoë in die vreemde taal is.

Die Vertalings uit Duits geniet geen erkenning in die byvakprogramme nie, omdat ons die moedertaal hier sover as moontlik uit die leerling se geestelike ervaringsveld wil hou. Aangesien die leeswerk hier nog betreklik eenvoudig is, kan ons ook taamlik goed sonder die noodsaaklike euwel van vertalings oor die weg kom. Vir die ontwikkeling van 'n meer uitgebreide leeskenis in die Skooleind-hoofvakkursusse kan die onderrig in die vertaling van ingewikkelde sinskonstruksies, egter, alleen 'n heilsame uitwerking ter inskerping van 'n suiwerder begripsvermoë hê, mits die vertalings sover moontlik van die leeswerk losgemaak is² volgens die duidelike leerplanbepalings, en nie in die onderwyspraktyke oorbeklemtoon word nie. In die byvakkursus aan die Gimnasium word daar ook voorsiening gemaak vir die insluiting van verskillende soorte tegniese literatuur wat die leerling vir navorsingswerk in wetenskaplike en ander rig-

1. Hoofstuk IX.3 (c).

2. Sien Hoofstuk V.4.d (ii).

tings moet toerus.

In die spesiale onderrig in Woordafleikunde wat in die Skooleind-hoofvak- en Gimnasiumkursusse ingesluit is, sien ons die moontlikheid van 'n kragtige geestesfunksie in die opwekking van 'n bekendheidsgevoel by vreemde woorde deur die assosiatiewe analogiewerking, waardeur die begripsvermoë (passiewe herkenning) aansienlik versterk kan word. Die volgende voorbeelde kan hier die moontlikhede tot onmiddellike herleiding van minder bekende na meer algemene woorde aanwys:

beleuchten;	Beleuchtung	--	Licht.
beschweren;	Beschwerde	---	schwer,
empören;	Empörung	-----	empor.
erhöhen;	Erhöhung	-----	hoch.
erschöpft;	unerschöpflich-		schöpfen.
erfinden;	Erfinder	-----	finden.
erleichtern;	Erleichterung	-	leicht.
ermüden;	unermüdlich	----	müde.
erwärmen;	Erwärmer	-----	warm.
erneuern;	Erneuerung	----	neu.
standhaft;	bevorstehen	---	stehen.
vernichten;	Vernichtung	--	nicht(s).
verweilen;	jeweilig	-----	Weile.
verzweifelt;	Verzweiflung	-	zweifeln.

aneignen	--	eigen.
benachbart	--	Nachbar.
damalig	--	damals.
ermöglichen	-	möglich.
erwünscht	--	Wunsch (wünschen).
gestrig	--	gestern.
obig	--	oben.
säubern	--	sauber.
vergrössern	-	gross.
verkleinern	-	klein.

(d) Fonetiese tekens en korrekte uitspraak: 'n Faktor wat baie nou saamhang met die leeswerk, is die suiwer uitspraak van die taal wat in al die konsep-leerplanne besonder sterk beklemtoon word.

Die verwaarlosing van die uitspraak in die onderwys van 'n vreemde taal soos Duits het veral onder invloed van ons skriftelike metodes van vreemde-taalonderwys ontstaan. In ons huidige Duits-leerplanne in Suid-Afrika geniet die kwessie van uitspraak net in die Transvaalse en Kaapse leerplanne 'n mate van oorweging, hoewel daar blykbaar nie verder gekontroleer word of hierdie aspekte van die leerplan-aanbevelings juis tot hul reg kom in ons onderwyspraktyke nie, aangesien die skriftelike metodes

nog steeds die toneel oorheers en die studie van fonetiek nog weinig erkenning geniet. Daarenteen is die gebruik van die fonetiese skrif by die onderwys van Engels en Frans al vir 'n lang tyd 'n algemene praktyk in die Duitse Gimnasium, waar die mondelinge metodes van vreemde-taalonderwys die eerste groot pleitbesorgers gevind het¹.

Volgens die gegewens wat vraag 16 (d) van die vraelys aan Duits-onderwysers in Suid-Afrika opgelewer het², het dit egter geblyk of ons onderwysers taamlik verdeeld is oor die kwessie van die insluiting van fonetiek in ons leerplanne, hoewel 'n meerderheid van 56.8 persent (54 uit 95 hoërskoolonderwysers wat hierdie vraag beantwoord het) hul teen insluiting uitgespreek het. Aangesien hierdie uitspraak egter onder invloed van ons heersende praktyke gegee kon gewees het, soos blyk uit die feit dat sommige leerkragte daarop wys dat ander dele van die werk dan ingekort moet word, wil die skrywer hom aan die kant van die minderheid skaar wat die voordele van 'n meer stelselmatige uitspraakonderwys in gedagte gehad het. As ons die feit in aanmerking neem dat die taal uit klanke met gedagte- en gevoelsinhoud bestaan, behoort fonetiek 'n belangrike plek in ons onderwyspraktyke in te neem, omdat die stelselmatige waarneming van die taalklanke wat deur die fonetiek bevorder word, die taalkundige instinkte waarmee ons bedeel is, ten volle in aansyn sal roep, die taalbegrippe verhelder, en die oor help by die aanleer van die vreemde taal. 'n Studie van die fonetiek hou die aandag van die leerling en onderwyser gedurig by die uitspraak, verhoed dat die uitspraak van die onderwyser later self afwykings mag toon, maak dit vir die leerling moontlik om die korrekte uitspraak self tuis te beoefen³, en wek die belangstelling van die kind omdat die taalklank die natuurlike taal-

1. Vergelyk McMurry, Mueller & Alexander: "Modern Foreign Languages in France and Germany.....", 320.

2. Sien Rylae A.

3. Vergelyk Jespersen: "How to Teach a Foreign Language", 176.

bedeling is. Daarby bied die fonetiek geen moeilikheid wanneer daar slegs 'n paar tekens en eenvoudige reëls in gebruik geneem word wat hier voldoende kan wees vir die beoogde doel met die studie nie. Dit mag ook van belang wees om ag te slaan op die bevinding van groot taalmeesters soos Jespersen, Breul, Palmer en andere, dat die kind beter oor die weg kom met die konvensionele skrif as hy eers die fonetiese skrif geleer het¹, sodat die studie van laasgenoemde eintlik die begin met die gewone ortografie moet voorafgaan.

(e) "Kulturkunde": In hoofstuk V is daar terloops melding gemaak van vermiste skakels in ons huidige leerplanne², in welke verband die verwaarlosing van die uitspraakonderwys en fonetiek as 'n voorbeeld genoem kan word. 'n Ander doelstelling waarvoor daar weinig oorweging in ons heersende praktyke gevind is, is die onderrig van die vreemde taal ter verruiming van die leerling se geestelike uitkyk op die lewe en sy algemeen-kulturele agtergrond³, wat veral by 'n kennismaking met die land, leefwyse en gewoontes van die vreemde volk, en 'n kennis van en genot aan die geestelike erfgoed van die nasie moet begin. Hierdie doelstelling word egter as 'n baie sentrale faktor in die nuwe leerplan opgeneem, en geniet in al die gewone Skool-eindleerplanne die hoogste prioriteit ná die ontwikkeling van die lees- en begripsvermoë as primêre onmiddellike doelstelling. 'n Noukeurige ontleding van die afdeling "Deutsche Kulturkunde" in die konsep-leerplanne sal duidelik aantoon watter rigting hier beoog word in teenstelling met die klompie grammatikale feite vir 'n nuttelose ideaal van skriftelike taalbeheersing in ons huidige leerplanne. Die leerling word op allerlei wyse met die lewe en denke van die Duitse volk bekend gestel: volke-

1. Vergelyk: (a) Jespersen: "How to Teach a Foreign Language", 173-4.

(b) Breul: "The Teaching of Modern Foreign Languages and the Training of Teachers", 21.

2. Hoofstuk V.5 (c).

3. Vergelyk Hoofstuk V.3f (i).

kundige oorwegings (lewensaard, volksgewoontes, maatskaplike instellings, en so meer,) ewe-as die hooftrekke van die volksgeskiedenis en die breë trekke van die geografie van die land besorg aan hom die nasionale agtergrond van die Duitse volkslewe; 'n kennis van die bekende Duitse legendes, heldesages en die Germaanse mitologie lei hom in tot dié dinge wat die volksverbeelding aangryp, en verruim sy geestelike vergesigte; die waardering, memorisering, en sing van bekende Duitse gedigte en liedere soos die "Stille Nacht" en andere verryk sy eie geestelik-kulturele toerusting vir die lewe; die memorisering van bekende gedeeltes uit die Bybel soos die "Tien Gebooie" en die "Onse Vader" lyf hom in tot die religieuse denke van die volk; terwyl 'n algemene oorsig van die lewe en werk van onsterflike Duitse geeste in die letterkunde, musiek, skone kunste en die natuur-wetenskaplike veld die kultuurbeeld vervolledig. Hoeveel leerlinge wat Duits as vak op skool neem, is vandag byvoorbeeld vertrouwd met sommige van die bekende rympies soos die werkverdeling van die veertien engele wat die bed bewaak, die tafelgebede, die vrae na die getal sterre in die hemel en die druppels in die see, en bekende Duitse raaisels in rymvorm? En hoe dikwels het ons leerlinge al saam met Hensel die diepere betekenis van die aandebed -

"Vater, laß die Augen dein
Über meinem Bette sein!" -

gevoel, of die enigste woord van Von Fallersleben se vergeet-my-nietjie gehoor; met Mörike na die tuiste van die "Sausewind, Brausewind!" gesoek, of die drang na buite in Von Eichendorff se "Der frohe Wandersmann" gevoel; die "lieflike geluide" van Heine se lente deur hul gemoed voel gaan, of selfs die drang na die sentimentele gevoel in die populêre -

"Du bist mein, ich bin dein,
Des sollst du gewiss sein.
Du bist verschlossen in meinem Herzen.
Verloren ist das Schlüsselein:
Du musst immer drinnen sein"?

Dit is hierdie dinge waarna ons leerlinge verlang en wat ons hul

moet aanbied na die gees van die geformuleerde kulturele doelstelling vir die onderwys van 'n vreemde taal; daarom moet ons hul dit in die nuwe leerplan in die taal van die vreemde volk self gee.

(f) Mondelinge werk: Die noodsaaklikheid van mondelinge werk by die onderwys van 'n vreemde taal is reeds volledig behandel in hoofstuk V¹, en ons kan op hierdie stadium slegs meld dat die breë beginsels wat daar toegelig is, ook in hierdie konsepleerplanne van toepassing gemaak is. Hoewel die mondelinge werk geen doelstellende oorweging vir die gewone Skooleindkursusse is nie, word dit as 'n belangrike metodiese oorweging vir die bereiking van die doel beskou - ook in die leeswerk waar die mondelinge werk ewe-eens 'n belangrike rol moet speel². Daarom word sistematiese mondelinge oefeninge en die spreeklesse spesiaal benadruk in die "Aanwysings in sake die gees van die leerplanvertolking"³. Waar die "Sprechfertigkeit"-ideaal in die hoërskole in Nederland en Duitsland ook in die byvakkursusse die nodige erkenning geniet⁴, is ons landsomstandighede egter so geheel verskillend, dat dié ideaal slegs vir 'n kleiner selektiewe groepie afgesonder word as die psigologies-gesonde oorgangstrap van die ontwikkeling van die lees- en begripsvermoë in die gewone Skooleindkursus na die beoefening van die skryfvermoë in die Gimnasium.

(g) Skriftelike werk in die Gimnasium: In die hoofvakkursus aan die Gimnasium het ons die mees gespesialiseerde voor-universitêre kursus waarin al die taalvermoëns tot behoorlike ontwikkeling moet kom. Die Dikteetoets in die vyfperiode-hoofvakkursus vir die Skooleindeksamen vorm reeds die geleidelike oorgang na die skriftelike werk in die Gimnasium. Aangesien al die be-

1. Hoofstuk V.4 (c).

2. Ibid.

3. Die c-gedeelte van die voorgestelde leerplan.

4. Sien Hoofstuk IX. 2 en 3.

ginsels wat ten grondslag lê aan hierdie kursus, reeds noukeurig aandag geniet het, wil ek hier slegs by die volgende opmerkings volstaan:

- (i) Dis die enigste kursus waarin die Vertalings in Duits, wat geen rol meer speel in die Amerikaanse, Duitse en Nederlandse skoolleerplanne en eksamenvereistes nie, en in hoofstuk V baie sterk veroordeel is op psigologiese gronde, nog 'n geringe mate van erkenning geniet vir die leerlinge wat 'n voortgesette universitêre kursus in die vak verlang en 'n sekere mate van vaardigheid om ook gou van die een in die ander taal te kan dink, wil ontwikkel. Daar is egter sorg gedra dat die vertalingspraktieke hier nog baie eng beperk moet bly tot die oorsetting van algemeen-idiomatiese uitdrukkings en voorbeelde van die gewone spreektaal waarvoor daar slegs 'n skamele 5 persent van die totale aantal punte toegeken word.
- (ii) Die brief word bo die opstel verkies, omdat dit vir die leerling van groter praktiese waarde is met die oog op 'n gedagtewisseling met penvriende oorsee. Die gewone opstel word dan onder die afdeling "Deutsche Kulturkunde" tuisgebring.
- (iii) Deur die metode van kort vragies op twee voorgeskrewe werke en begripstoetse op die ander intensief-bestudeerde boeke word die moontlikheid van eksamenproduksies van blote geheuewerk feitlik geheel-en-al uitgeskakel. Met die begripstoetse op die voorgeskrewe werke word daar ook gesorg vir 'n verdere bestendiging van die aanbevole kombinasie van die lees- en begripswerk wat die vroeëre kursusse gekenmerk het.

5. Moontlikhede vir 'n tydelike aanpassing van die skemas by die huidige stelsel.

'n Moontlike beswaar teen hierdie voorgestelde kursusse is, dat hul nie by die huidige stelsel van middelbare onderwys in

Suid-Afrika aangepas kan word nie, en gevolglik 'n prakties-onbereikbare ideaal daarstel.

Uit die voorafgaande hoofstukke het dit egter duidelik geblyk, dat hierdie skemas juis gesien moet word binne die raamwerk van 'n voorgestelde reorganisasie-skema vir ons middelbare onderwys: aangesien sommige van die grootste probleme in die onderwys van die skoolvakke tot leemtes in die algemene stelsel van middelbare onderwys herlei kan word, sal dit nie veel baat om op 'n kunsmatige wyse 'n nuwe lewe in die lote te probeer bring, as die stam verrot is nie. Daarom moet alle pogings tot aanpassing van hierdie vakkursusse by die huidige stelsel hoogstens as tydelike maatreëls gesien word, en kan die noodsaaklikheid van die bevryding van die middelbare onderwys van sy huidige enge basis en die verruiming van die kursus, gepaard met ander noodsaaklike hervormings in die vakleerplanne en eksamenstelsel vir die middelbare skool, nie sterk genoeg beklemtoon word nie.

Geen hervormings het egter al ooit oornag plaasgevind nie; en waar daar juis nog altyd weinig vloeibaarheid in die opvoedkundige praktyke in Suid-Afrika gevind is, sal daar ook rekening gehou moet word met die feit dat ons waarskynlik nog vir 'n geruime tyd op die ou pease sal beweeg. Omdat die probleem van vreemde-taalonderwys egter reeds so aktueel geword het in ons land, sal daar onmiddellik van die geroetineerde denke van die verlede afgesien moet word, ten einde 'n tydelike aanpassing in die oorgangsperiode te vind. In hierdie verband leen die voorgestelde skemas hul tot die volgende moontlikhede:

Wanneer die ontwikkeling van die drie hoofgroepe taalvaardighede as uitgangspunt geneem word, kan die volle middelbare kursus in Duits op verskillende periode-basisse in drie grade ingedeel word, sonder enige noemenswaardige probleme in verband met skool-administrasie. 'n Moontlike skema sou die volgende kon behels:

Graad C: (i) Toespitsing op lees en begrip plus "Deutsche Kulturkunde";
(ii) 250 punte; 3-4 periodes per week;
(iii) die kursus word erken vir matrikulasie-vrystelling, maar nie vir voortgesette universitêre studie in Duits nie.

Graad B: (i) Soos vir C plus die "Sprechfertigkeit"-ideaal;
(ii) 325 punte; 5-6 periodes per week;
(iii) soos vir C.

Graad A: (i) Al drie taalvermoëns: lees en begrip, praat en skryf;
(ii) 400 punte; 7 periodes per week;
(iii) verleen toelating tot 'n voortgesette universitêre kursus in Duits.

Leeskennis in 'n vierde taal: By kursusse B en C kan die verdere moontlikheid van 'n leeskennis in 'n vierde taal gevoeg word, wat 'n maksimum van 75 ekstra punte besorg, en spesiale erkenning vir 'n voortgesette universitêre kursus in die derde taal mag verleen.

Die onderwyser sal dan ook toesien dat bogenoemde drie taalvermoëns in 'n progressiewe orde ontwikkel sal word, wat die volgende moontlikhede vir die A-kursus behels:

eerste twee jaar -- lees en begrip;
derde jaar -- spreekvermoë, 2-3 periodes per week;
vierde jaar -- skryfvermoë, 3 periodes per week.

Omdat die middelbare onderwys egter nog altyd op die enge sesvak-basis gefundeer sal wees, sal die ideaal van 'n minimum verpligting derde-taalstudie vir die grootste moontlike groep leerlinge nog nie verwesenlik kan word soos met die voorgestelde kursusse nie, weens die feit dat ander studiegebiede waarby sommige leerlinge 'n groter belang mag hê, die skoolprogram kan vul. Vir hierdie doel moet die middelbare kursus eers op 'n veel ruimer grondslag geplaas word deur die oorskakeling na die gesonde stelsel van hoof- en byvakke wat ons vandag reeds in etlike Europese lande vind.