

H O O F S T U K I V.

SAMEVATTING EN TOELIGTING VAN BEVINDINGE IN
VERBAND MET ONLANGSE NAVORSING NA DIE DOEL-
STELLING VIR DUIITS-ONDERWYS (NORME VAN DOEL-
STELLING).

1. Bronne: Vorige Navorsing en Variasie.

Die skrywer het 'n paar jaar gelede gewys op die noodseaklikheid daarvan om die beoogde doel met die onderwys van die vak "...so suiwer en ondubbelsinnig as moontlik te stel, om 'n suiwer klank te bring in die voorspel wat dwarsdeur al ons praktyke sal moet gehoor word"¹. Met die voltocde verhandeling van 1945 waarna daar reeds in die "Inleiding en Probleem-omskrywing" verwys is, is daar op grond van 'n reeks ondersoeke na alle werklike en moontlike omstandighede wat met die doelstellings-aspek vir Duits-onderwys saamhang, tot belangrike afleidings in sake die doelstelling vir die onderwys van Duits as derde taal aan ons Suid-Afrikaanse skole geraak, met inagneming veral van die besondere omstandighede wat in ons land van krag is; en aangesien die huidige navorsing aangedui is as 'n voorbereiding en afronding van die ondersoeke wat indertyd reeds begin is, sal ons ons hier grotendeels op die destydse bevindinge in verband met die doelstelling moet beroep, hoewel die ou stof 'n nuwe inkleding vir hierdie saaklike samevatting sal moet ondergaan en die oorspronklik-gedekte veld verder uitgebrei word deur toeligting van nuwe en versterking van die ou gesigspunte waar nodig

2. Formulering van die algemene Doel van die Opvoeding³.

Met die erkenning van die belangrikheid van die doelstelling

1. Fourie: "Aksentuasië in die Doelstelling i.v.m. die Onderwys van Duits as derde Taal aan ons Suid-Afrikaanse Skole" (M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, 1945), b.5.
2. Sien "Inleiding en Probleem-omskrywing".
3. Fourie: Op Cit. 6-10.

N.B.: Alle verdere bladsy-verwysings na hierdie proefskrif sal (om voor-die-hand-liggende reas) tussen hakies aangegee word in die teks.

as alles-oorheersende begrip, is dit in die eerste plek noodsaaklik geag om die algemene doel van die opvoeding te omskryf ten einde tot 'n bepaling te geraak van die rol wat die onderwys van vreemde tale in die algemeen en van Duits-onderwys in die besonder in die bereiking van sodanige opvoedingsideaal te vervul het.

Hier stuit ons egter teen een van die grootste en voorasnog onopgeloste vraagstukke van die Opvoedkunde, omdat die kwessie van die opvoedingsideaal so nou saamhang met die groot lewensvraagstuk aangaande die "summum bonum" of "Hoogste Goed" in die lewe - 'n lewens- en opvoedingsfilosofie wat, soos die hele geskiedenis van die Opvoedkunde verloop het, nog altyd gewissel het met die tyd en die denker, sodat die algehele gebrek aan eenstemmigheid nog steeds die taak van die skool bemoeilik het. Wat 'n mens oor die lewe dink, dit dink jy ook oor die opvoeding; en omdat ons kennis van die lewe in al sy volheid so gebrekkig is dat dit haas onmoontlik is om die volle betekenis daarvan te begryp, "daarom moet daar in die opvoeding altyd gewaak word teen enige enge en eensydige doelstelling wat ander aspekte van die lewe mag negeer, en moet ons na 'n opvoedingsideaal soek wat ruim genoeg sal wees om al die bestanddele inbegrepe in die probleem van die opvoeding in te sluit...." (8). So 'n ruime ideaal het die skrywer in die ontwikkeling van 'n harmoniese persoonlikheid gevind, wat die integrasie van al die lewenskragte van die mens veronderstel, dit is, sy liggaamskragte, maar veral ook sy geesteskrigte wat sy ganse kennislewe, gevoelslewe en strewingslewe behels, en wat daarby ook erkenning verleen aan die feit dat die mens se uiteindelijke bestemming bio-stoflik of geestelik is, en dat hy gevolglik ook opgevoed moet word vir 'n waarderende gesindheid teenoor die ideële waardes van die lewe soos die godsdienstige, die etiese en die estetiese wat die geestelike werksaamhede verryk, verruim en veredel, en die siel sal vrywaar teen geestelike verarming en verhongering in hierdie kille, materialistiese wêreld waarin ons lewe. So 'n ruime opvoedingsideaal sou dan ook verhoed dat ons ooit tot eensydigheid

ken verval weens die negering van een of meer aspekte van die opvoedingsproses terwille van oorbeklemtoning van ander aspekte; al sou die ideaal as sodanig ook nog vatbaar kon wees vir verskillende interpretasies, waarborg dit tog die feit dat daar aandag gegee sal word aan die potensialiteite van al die persoonlikheidskragte waardeur die skool 'n diepgaande invloed sal uitoefen op sowel die hele lewe van die enkeling as die kultuurlewe van die volk¹. In die ruime opvoedingsideaal kan daar ook ruimte gesoek word vir die siel en verruiming van die sielservaring; en daarby ken dit nie sterk genoeg beklemtoon word nie, dat enige opvoedkundige praktyk wat hierdie allerbelangrikste faktor van die opvoeding verontagsaam, ongebalanseerde persoonlikhede sal kweek met 'n gebrek aan geestelike rykdom en 'n verenging van die geestelike ervaringslewe.

3. Die rol van taalonderwys in die algemeen in terme van die geformuleerde opvoedkundige doelstelling.

(a) By die bepaling van die rol wat vreemde-taalonderwys in die geformuleerde opvoedkundige doelstelling te vervul het, sal dit weereens nodig wees om deur te werk van die algemene na die besondere: daar moet allereers gelet word op die plek wat taalonderwys in die algemeen in hierdie doelstelling sal inneem (bl. 10-18), alvorens te verwys na die besondere plek van 'n vreemde taal soos Duits. Die saak word reeds enigsins belig wanneer daar gelet word op die rol wat taal in die lewe van die mens speel. Volgens Van Dale se "Groot Woordenboek der Nederlandse Taal" moet die begrip "taal" saamgevat word as "alles wat dient om gedachten of gevoelens uit te drukken". Daar word dan gewoonlik na taal verwys as die uitdrukking van die lewende mense-siel, die verklanking van die sielsinhoud, of (en duideliker gestel) die gesimboliseerde sisteem van klanke as die hoogste gawe van die mens om uitdrukking te gee aan sy gedagtes en gevoelens... 'n gawe wat hom tot die kroon van die skepping verhef en in staat stel om ver bo die intellektuele peil van die dier uit te

1. Vergelyk: (a) Campbell: "The Danish Folk School", 68.
(b) Krieck: "Nationalpolitische Erziehung", 130.

styg¹. Ons moet dan daarop let dat taal, in hierdie sin, 'n eg menslike eienskap is.

Hierdie beskouing van taal as die uitdrukking van die lewende mensiesiel bevestig ook die teorie van die innige verband tussen taal en gedagte. Die skrywer het in hierdie verband 'n paar gesaghebbende bronne aangevoer om aan te toon "... dat taal en gedagte baie eng verbonde is aan mekaar, ten dele selfs identies is.....dat die gedagtes altyd die neiging openbaar om onmiddellik oor te gaan in een of ander vorm van beweging; en datdie gewone gedagtes wat ons koester in die praktyk byna altyd voorgestel word deur taal" (13)². Die woorde van 'n taal is, in psigologiese terme, die werkende kapitaal van die gedagte; dit dien as 't ware as 'n "anker" in die gees waaraan die gedagte gekoppel is om konkrete gestalte aan die vae begrip te verleen; en hoewel gedagtes ook moontlik is sonder taal - vergelyk byvoorbeeld die sogenaamde "herinnerings in beelde" wat tot die emosionele ervaringslewe behoort en die waarskynlike "taal" van die kleinkind is wat nog nie kan praat nie: visuele beelde (vorige waarnemings), ouditiewe beelde (stemme en musiek), en kinaestetiese beelde (herinnering aan smake en plesier) - veronderstel die verstandelike ervaringslewe van die mens dat die taalvorme volgens visuele, ouditiewe, of motoriese voorstellings in ooreenstemming met die bepaalde voorstellingstipe, die middelpunt van die gedagte bly, sodat die gedagtes nie goed en suiwer kan werk sonder die bemiddeling van taal nie³.

(b) Dit volg nou ook "...dat ons gedagtes grotendeels aange-

-
1. Sien: (a) Palmer and Redman: "This Language-Learning Business", 36.
(b) Moorman: "De Moedertaal", 5-6.
(c) Van Ginneken: "Grondbeginselen der Psychologische Taalwetenschap", 5.
(d) Le Cog: in "The Modern Language Journal", 1942, bl. 147.
(e) Welton: "Principles and Methods of Teaching", 101.
 2. Verwysing na -
(a) Pillsbury and Meader: "The Psychology of Language", 4.
(b) Ballard: "Thought and Language", 40-41.
 3. (a) Ibid.
(b) Sparkham: in "The Modern Language Journal", 1928, bl. 1-6.

help en die moontlikhede daarvan grotendeels uitgebrei word deur die gebruik van taal" (12-13)¹, in welke verband die rol van taalonderwys as 'n baie belangrike faktor in die opvoedingsproses vir die algemene verryking van die geesteswerkzaamhede reeds duidelik blyk. Hierdie aspek van taalonderwys word meer volledig aangetoon op bladsy 121 waar die onderskeie funksies van sowel moedertaalonderwys as dié van vreemde tale in verband met mekaar gebring word. Hierby moet ook nog gevoeg word die vormende invloed van die studie van die taal as die uitdrukking van die lewende mensiesiel, die aanraking wat dit besorg met sommige van die grootste skeppinge van die menslike gees, en die belangrikheid van taal as 'n middel tot self-ekspressie en omgang met andere, sodat die skool hier 'n besondere roeping te vervul het wat eers by die onderwys van die moedertaal moet begin om wat eie is aan die leerling op 'n hegte grondslag van ontwikkeling te plaas, maar wat ook die onderwys van vreemde tale sal insluit terwille van die moontlikhede wat die aanraking met die vreemde gedagtevoorme en ervaringswêreld inhou.

4. Vraelys-bevindinge in sake die waarde van die onderwys van vreemde tale in Amerika.

Volgens Coleman is die persentasie oud-studente wat kan getuig dat die tyd wat deur vreemde tale in beslag geneem is op skool en kollege, nuttig bestee was nieteenstaande die beperkte waarde van 'n kennis van dié vakke vir beroepsbelange, groot genoeg om as 'n aanmoediging vir die pleitbesorgers van vreemdetaalonderwys te dien². 'n Vraelys wat enige jare gelede deur 273 gegradueerdes van die Lafayette-kollege beantwoord is, het die volgende waardes aan die lig gebring in verband met die studie van vreemde tale³:

1. Kulturele waarde, 64% van die antwoorde;
- ii. Persoonlike genot, 37%;

1. Verwysing na Pillsbury & Meader: "The Psychology of Language", 40 - 41.
2. Coleman: "The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States", 109.
3. Sien "The Modern Language Journal", 1935, bl. 161 - 163.

- iii. Dissiplinêre waarde, 32%;
- iv. Gebruik in huidige beroep, 27%;
- v. Waarde vir buitelandse reise, 21%;
- vi. Van belang vir navorsings, 17%;
- vii. Waardevol vir sake-betrekkinge, 7%;
- viii. Geen waarde, 14%.

Drie-en-twintig persent van hierdie oud-studente het die studie as 'n vermorsing van tyd beskou, terwyl 77 persent daarby gebaat het.

In 1942 is daar 'n Questionnaire aan 149 studente in die laer afdeling van die San Diego-Staatskollege voorgelê, met noukeurige voorsorgmaatreëls dat die antwoorde nie die identiteit van die studente sou verrai nie ten einde eerlike antwoorde te verseker¹. Die bevindinge in verband met hierdie vraelys kan as volg opgesom word:

- (i) 87.2% het die werk in die laer afdeling geniet.
- (ii) 91.9% voel dat die tyd wat hierdie vakke in beslag geneem het, goed bestee was.
- (iii) 77.8% sou, as hul weer kon kies, weer vir moderne vreemde tale inskryf, al sou dit ook geen vereiste vir universiteitstoelating wees nie.

Ongeveer dieselfde tyd (1942-1943) het 'n gesaghebbende medewerkster van "The Modern Language Journal" baie interessante gewens van studente uit 'n groot aantal skole en kolleges ingesamel². Verskillende leerlinge het verskillende behoeftes in verband met die studie van vreemde tale openbaar, waaronder die volgende veral interessant is:

- (i) "I am taking Spanish because I would like to learn about the people, their customs, and their country. I would rather read than speak it" (Uit Illinois).
- (ii) "I like the people who speak Spanish, the way they dress, their dark hair, skin and eyes, their flashing smiles. I like the sound of the Spanish words too: it sounds very romantic" (Uit Indiana).

Die vreemde hou altyd 'n bekoring in, sodat vreemde-taalonderwys wat op die regte wyse geskied, veral in die "Sturm und

1. Sien "The Modern Language Journal", 1943, bl. 340.

2. Marjorie Johnston: "How Valuable are Foreign Languages in General Education?" in "The Modern Language Journal", 1943, bl. 92.

Drang"-periode van die adolessente leeftyd 'n belangrike rol kan speel om aan die leerling daardie dinge te gee waarna sy siel hunker, wat geestelike genot verskaf en die lewe verryk. Dit raak die kwessie van die aksentuasie van waardes in die geformuleerde opvoedkundige doelstelling. In 'n land soos Amerika, waar leeswerk 'n baie prominente plek in die doelstelling kry, wil dit uit bostaande getuienis voorkom of die waardes wat daar nagestreef word, oor die algemeen deur die meeste leerlinge gewaardeer word. In die bekende Stephens-kollege (Marjorie Johnston se skool in Columbia, Missouri) word daar byvoorbeeld 1000 bladsye gelees met die eerstejaar-studente vir Frans¹! Die vraag wat ons hier egter onder die oë moet sien, is: op watter waardes stuur ons af met ons Duits-onderwys in Suid-Afrika?

5. Dwaalweë, onsekerheid en rigtingloosheid ten opsigte van die Doelstelling vir Duits-onderwys in Suid-Afrika.

(a) By die ondersoek na die doelstelling vir Duits-onderwys in Suid-Afrika het die skrywer voor die probleem te staan gekom dat daar geen voor-die-hand-liggende gegewens in verband met die opvoedingsideaal gevind kon word soos wel die geval by die leerplanne en onderwysmetodes is nie, omdat die doelstelling nog nêrens in ons onderwyspraktyke omskrywe is nie. Gevolglik moes dit by wyse van indirekte afleiding vasgestel word deur ag te slaan op —

- (i) die toekomsplanne en opvoedkundige prestasies van Duits-leerlinge in vergelyking met dié van alle sekondêre leerlinge;
- (ii) die algemene rigting waarop ons onderwyspraktyke afstuur;
- (iii) die beskouings van die vakdeskundige Duits-onderwysers in sake die beoogde doelstelling, afgesien van die bestaande praktyke;
- (iv) die besondere omstandighede in Suid-Afrika wat met die kwessie van Duits-onderwys in noue verband staan en verdere lig op die doelstelling kan werp.

1. Marjorie Johnston: "How Valuable are Foreign Languages in General Education?" in "The Modern Language Journal", 1943, bl. 92.

(b) Om tot 'n bepaling van die toekomsplanne en opvoedkundige prestasies van Duits-leerlinge te geraak (38-47) wat lig moes werp op die doel waarvoor Duits as vak geneem word aan ons skole en op die vraag wie dan meer bepaaldelik vir daardie doel in aanmerking sou kom, moes daar 'n spesiale vraag in die Vraelys aan Duits-onderwysers ingesluit word (130) waaruit afgelei kon word —

(i) in welke rigtings Duits-leerlinge hul na voltooiing van die skoolkursus begewe, en welke verskille en ooreenkomste hul toekomsplanne met dié van die volle eksamengroep (dit is, alle leerlinge) toon; en

(ii) hoe die opvoedkundige prestasies van Duits-leerlinge met dié van die volle eksamengroep in openbare eksamens vergelyk, om aldus op deduktiewe wyse tot die bepaling van die intellektuele bekwaamhede van die Duits-leerlinge in vergelyking met dié van die gemiddelde leerling te geraak.....die enigste voor-die-hand-liggende metode in 'n land soos Suid-Afrika waar intelligensietoetse nog nie op groot skaal toegepas word nie.

Daar is telkens dieselfde inligting verlang in verband met Latyn met die doel om die Latyn-groep as kontrole op die Duits-groep te hou. Die gegewens wat aldus verkry is, is tabellaries verwerk met die nodige voorsorgsmaatreëls om die mees juiste afleidings te verseker, en het die volgende merkwaardige feite aan die lig gebring:

(i) Die gemiddelde syfers vir sowel die Duits- as die Latyn-leerlinge wat hul vir hoër studies aanmeld, is tien persent hoër as dié vir alle leerlinge.

(ii) Vir sowel die Duits- as die Latyn-leerlinge is daar "'n bestendige verskuiwing.....van die swakker prestasiegroepe af na die hoër prestasie-groepe toe" waar te neem (46). Die Duits-leerlinge toon byvoorbeeld 7 persent meer eerste-klasse as die totaal vir alle leerlinge, "met daarna 'n sterk afname in persentasies na die laer simbole-groepe toe" (46). Die slotsom waartoe daar geraak is (88-99), is dat hierdie gegewens kan bewys, of

dat meer leerlinge Duits neem met die oog op verdere studies, of dat die leerlinge wat Duits neem, oor die algemeen 'n sterk bogemiddelde groep vorm sodat 'n groter persentasie van hierdie groep vir hoër studies aangewese is, of albei gelyktydig; en aangesien die standaard vir die vak deur die eksamengroep self bepaal word as gevolg van die toepassing van die kurwe- en mediaanstelsel, bestaan daar die gevaar dat die minder-intellektuele tipe leerling hom daar uitgedruk kan voel, sodat die omvang van die doelstelling tot 'n kleiner eksklusiewe kringetjie beperk word, en die akademiese belange van Duits oorbeklemtoon word ten koste van ander doelstellings wat moontlik vir 'n groter groep toeganklik kon gewees het. In hierdie verband is dit van belang om te let op die uitspraak van 89 persent van die leerkragte vir Duits "dat slegs sekere leerlinge Duits kan en behoort te neem met ons huidige leerplanne en eksamenstelsel, omdat laasgenoemdes te teoreties is waardeur die swakkere klas leerling uitgesluit word, dog dat 'n aansienlike persentasie ook die mening toegedaan is dat Duits met voordeel kan en behoort geneem te word met gewysigde leerplanne" (93), hoewel 'n meerderheid van 54 persent van mening is "... dat die doel wat nagestrewes word met die onderwys van Duits as derde taal aan ons skole, slegs vir 'n kleiner kringetjie moet geld waaronder veral diegene wat aanleg en belangstelling het vir tale, dié wat verder wil studeer, asook dié met 'n bogemiddelde intelligensie" (53). Aangesien die verband tussen taalstudie en intelligensie in nadere besonderhede aangetoon word in Hoofstuk V¹, verwys ek hier slegs na die feit dat hierdie uitspraak van die meerderheid wat waarskynlik onder invloed van die bestaande praktyke gegee kon gewees het, op psigologiese gronde verwerp sal word². Dit is immers die ondervinding van elke praktiese Duits-onderwyser dat daar heel weinig intelligensie vereis word om 'n taal te leer lees en verstaan en iets van die kultuur van daardie volk te verneem. Die spreekwoordelike dommes is ook baie goed hiertoe

1. Hoofstuk V.4.(b) (iv).

2. Ibid.

in staat, en ondervind hierin die geleentheid om hul lewensuitkyk te verruim in die gees van die geformuleerde opvoedkundige doelstelling, sodat aanpassing by die verskillende behoeftes wel moontlik sou wees. Of die doelstelling dus vereng of verruim sal word, sal afhang van die waardes wat daar in ons leerplanne en onderwysmetodes geaksentueer word, wat op hierdie stadium 'n verdere woord verdien in verband met die destydse naspeuring van die doelstelling vir die bestaande praktyke.

(c) Die tweede metode waarop daar te werk gegaan is om langs die indirekte weg van afleiding tot 'n bepaling van die nog onomskrewe doelstelling vir Duits-onderwys te geraak, moes die aanknopingspunt by die leerplanne en klaskamerpraktyke soek (54-64, 78-87), „waarmee egter geen kritiese ontleding in besonderhede wat by 'n studie van laasgenoemdes as sodanig sou tuishoort, beoog is nie, dog slegs 'n poging "... om te let op die algemene gees en gang van ons leerplanne en klaskamerpraktyke waaruit die rigting waarop sodanige praktyke afstuur, tot 'n mate afgelei kan word" (78). Vir hierdie doel het dit uit 'n vlugtig-oorsigtelike ontleding van ons leerplanne geblyk dat daar oor die algemeen groot nadruk op Grammatika en Vertalings gelê word, teenoor heel weinig voorsiening vir mondelinge, kulturele en leeswerk, in welke verband die oorbeklemtoning van die grammatika-vertalings-praktyke ook as 'n dwaling ten opsigte van die doelstelling aangewys is omdat dit die aksent op verkeerde opvoedkundige waardes verskuif. Beklemtoning van die noodsaaklike leeswerk wat die wydste kontakte kan besorg in terme van die geformuleerde algemeen-opvoedkundige doelstelling van verruiming van die lewensfere en sielservaring, vind ons eintlik net in die Transvaalse leerplanne, terwyl dit uit 'n verwysing na die vraelysgegewens geblyk het dat die praktyke heel selde 'n wye leesprogram buite die voorgeskrewe werk om insluit. Daarby is daar in ons leerplanne geen verdere voorsiening in verband met die inlywing van die leerlinge tot die kultuur van die Duitse volk gevind as die blote aanbeveling van die sing van Duitse liedjies in die Kaapse leerplanne, en die elementêre inleiding tot die

Duitse Letterkunde in die Transvaalse leerplanne nie; en blyk die gegewens wat Vraag 9 van die Vraelys opgelewer het (132), doen die onderwysers in die praktyk nie genoeg om hul leerlinge in te lig aangaande die Duitse kultuur en die taal as 'n kultuur middel te onderwys nie, hoewel die noodsaaklikheid hiervan deur die oorgrote meerderheid leerkragte besef word. Dit blyk duidelik dat die algemeen-kulturele waardes waarby 'n groter groep leerlinge sou kon gebaat het in 'n werkprogram wat onder meer vir uitgebreide leesbelange voorsiening sou maak, aan die meer teoreties-intellektuele belange opgeoffer is; om die kulturele oogmerke, wat by die studie van Duits 'n belangrike plek behoort in te neem in die lig van die algemeen-opvoedkundige doelstelling, aan ongekontroleerde en toevallige omstandighede oor te laat in ons stelsel wat onder die druk van die eksamenvereistes verkeer, sou 'n growwe dwaling wees waardeur die omvang van die doelstelling op onnodige wyse vereng word in 'n tyd waarin daar juis 'n behoefte aan 'n ruime opvoedingsideaal gevoel word.

(d) Deur vraag 7 in die Questionnaire aan die Duits-onderwysers (131) is daar verdere getuienis in sake die doelstelling ingewin (47-51, 87-88) wat met bostaande afleidings ten nouste saamhang. Die onderwysers is versoek om klassifikasienommers teenoor 'n paar aangegewe moontlike doelstellings te plaas ten einde aan te dui —

(i) die doel waarop hul eie onderwyspraktyke in Duits hoofsaaklik afstuur (in kolom 1), en

(ii) hul beskouings in sake die doel wat nagestrewre behoort te word (in kolom 2).

Hieruit het duidelik aan die lig gekom dat die doel waarop die praktyke van die onderwysers met ons bestaande leerplanne en eksamenstelsel afstuur, baie grootliks verskil van die gekoesterde ideaal in verband met die doelstelling vir die onderwys van Duits as derde taal in die sin dat "werk vir goeie simbole" 'n baie prominente plek in die doelstelling vir die bestaande praktyke inneem (deur byna vyftig persent leerkragte word dit as doelstelling nommer een geklassifiseer, selfs voor "Verstaan

en Lees"), terwyl dit in kolom 2 deur ander en gesonder doelstelings vervang word soos "Inlywing tot die literêre kunsskatte en kultuur van die Duitse volk", "Verruiming van lewensuitkyk deur opening van nuwe kanale", "Kenniss van Duits as sleutel tot hoër studies", "Duits praat" (wat as doelstelling nommer vier aangegee word), en ander. Die skrywer het tot die slotsom gegaan dat "... die studie van Duits vandag nog tot so 'n mate as die eksamengod opgeoffer word, dat gesonde doelstellings vir die onderwys van die vak daardeur noodwendig in die gedrang moet kom" (88).

(e) Die feit dat die doelstelling vir die onderwys van Duits as derde taal nog nêrens omskrywe is nie, het nie alleen tot dwaalweë in verband met die aksentuasie van waardes gelei nie, maar is, op sigself genome, reeds as 'n eerste dwaling ten opsigte van die doelstelling bestempel, omdat die onderwyspraktyk altyd deur 'n duidelik-voorgestelde doel wat as 'n rig-snoer moet dien, voorafgegaan moet word, indien dit nie in doelloosheid en rigtingloosheid moet verval nie (78-79). Prof. Taute het 'n paar jaar gelede in verband met die onderwys van 'n derde moderne taal opgemerk, dat daar net oor een saak absolute eenstemmigheid is, naamlik dat die leerlinge aan die end van die twee of vierjarige kursus in die eksamen moet slaag¹; en in 1943 waarsku 'n medewerker van "The Modern Language Journal" teen die gevaar dat die student onder die indruk sal kom, dat daar niks meer as 'n klompie grammatikale reëls en 'n paar stukke vertalings uit die studie van 'n vreemde taal te haal is nie. Die skrywer het in 1945 ook daarop gewys dat daar 'n wesenlike gevaar bestaan "... dat die leerling self geen doel mag sien in sy studie nie, veral as die studie van die vak hom nie gee wat hy verwag het nie met moontlike wanpraktyke wat die uitvloeisel kan wees van verkeerde individuele interpretasies aangaande die doel met die studie van die taal ..." (79), en het in verband

1. Taute: "Opvoedende Onderwys" (1946), 341.

2. Goggiat: "Let us Stop Putting the Cart before the Horse"... in "The Modern Language Journal", 1943, bl. 248.

met die behoefte aan 'n duideliker rigsgnoer daarop attent gemaak "... dat ons leerplanne deurdrenk moet wees met die gees waarin die studie van die vak moet benader word" (79). Hierdie gees kan alleen bepaal word met inagneming van die besondere omstandighede wat in Suid-Afrika van toepassing is — 'n faktor wat in 1945 verder ondersoek is (64-74) en waarna hieronder weer kortliks verwys word.

6. Eksklusiewe en toevallige doelstellings vir Duits-
onderwys in Suid-Afrika.

By die bepaling van die doelstelling vir die onderwys van Duits as derde taal aan ons Suid-Afrikaanse skole moet daar in die eerste plek in gedagte gehou word, dat ons omstandighede in Suid-Afrika nie presies dieselfde is as byvoorbeeld in die Europese lande waar daar baie meer moontlikhede vir regstreekse persoonlike en kulturele aanraking met die buurstate bestaan, in bekende toeriste-lande soos Switserland, en in lande met veelsoortige bevolkingsgroepe en baie vreemde elemente binne hul poorte soos Amerika/nie. Die geografiese isolasie van ons land is veral 'n faktor wat homself sal laat geld wanneer die studie van vreemde tale ter sprake kom, en daarom mag daar sekere doelstellings bestaan wat in ander lande oorweging sal geniet, maar in ons land geheel misplaas sou wees. By nadere ondersoek het dit geblyk dat die volgende doelstellings wat agtereenvolgens in 'n omgekeerde orde van belangrikheid genoem word, in ons land of slegs eksklusiewe groepe kan bedien, of alleen van krag kan wees onder spesiale omstandighede in welke geval hul as toevallige doelstellings aangedui moet word:

(a) Aan die Kuns van Vertaling wat deur Kirkman as 'n "fine art" aangedui word¹, is daar geen plek in ons algemene doelstelling toegesê nie (28-29), omdat 'n absolute minimale groepie daar ooit enige belang by kan hê — miskien net dié een uit 'n duisend of meer wat vertalers wil word en vir wie die skool geen voor-

1. Verwysing na Kirkman: "The Teaching of Foreign Languages. Principles and Methods" 8.

siening kan maak nie. Daarby is dit 'n te hoë kuns om as doelstelling vir die gewone leerling aan die hoërskool vooropgestel te word.

(b) Aan "inlywing tot die literêre kunsskatte van die nasie" (24; 64-67; 102-104; 108) waaraan Kirkman die belangrikste plek toegesê het as doelstelling vir vreemde-taalonderwys¹, moet daar meer waarde geheg word as aan die kuns van vertaling, omdat die groter groep leerlinge wat 'n taalkundige aanleg en 'n voorliefde vir die letterkunde het, hierdeur in die geleentheid gestel word om ook die skone in die geesteskeppinge van die vreemde volk te geniet, wat 'n belangrike faktor kan wees in verband met die geestelike verdieping en verryking van die eie persoonlikheid in terme van die wyere opvoedkundige doelstelling. In hierdie verband is dit egter van belang om ag te slaan op die volgende beperkende faktore ten opsigte van die omvang van hierdie doelstelling:

(i) Verskeie leerkragte het daarop attent gemaak² dat "inlywing tot die literêre kunsskatte van die nasie" geen doelstelling vir die nog onrype skoolkind is nie en feitlik net by universiteitstudente tuis hoort, sodat die studie van 'n derde taal seker allermins die aangewese plek daarvoor sal wees.

(ii) Na aanleiding van vraag 10 in die vraelys aan Duits-onderwysers (132) is daar verwys na die uitspraak van ongeveer 88 persent van die leerkragte vir Duits dat hul goeie rede het om aan te neem dat hul leerlinge oor die algemeen selde (indien ooit) weer enige verdere kontakte met die Duitse literatuur probeer soek na skoolverlating, behalwe slegs diegene wat dit nodig kry vir studiedoeleindes of wat Duits as vak aan die universiteit neem.

(iii) Navrae by die Staatsbiblioteek het aan die lig gebring

1. Verwysing na Kirkman: "The Teaching of Foreign Languages. Principles and Methods", bl. 4.

2. Sien reeds genoemde klassifikasie van doelstellings na aanleiding van vraag 7 in vraelys

dat daar, behalwe die Universiteitsbiblioteke, slegs vyf openbare biblioteke in die land is wat enige noemenswaardige voorraad Duitse boeke en tydskrifte bevat, naamlik dié in Johannesburg, Kaapstad, Fort Elizabeth, Kimberley, en die Staatsbiblioteek self, en daarby is dié voorraad in die meeste gevalle ook maar baie beperk. Verder sal die voornemende leser feitlik geheel-en-al op private boekerye aangewese wees, sodat die kanse vir verdere kontakte met die Duitse literatuur na skoolverlating as uiters skraal en heel toevallig bestempel moet word.

Met die inagneming van al hierdie feite is daar tot die volgende slotsom geraak in verband met hierdie saak (102-103): "Afgesien nog van alle oerwegings van die onrypheid van die leerling van skoolgaande ouderdom, is dit dan werklik te betwyfel of daar enige waarde geheg kan word aan 'inlywing tot die literêre kunsskatte' as 'n belangrike doelstelling vir Duits onderwys in Suid-Afrika; dis natuurlik 'n heel ander saak om deur middel van die literatuur-onderwys die estetiese sin (genot aan die skone) en 'n elementêre kennis aangaande die onsterflike persoonlikhede in die vreemde literatuur-wêreld te wil ontwikkel. Dit kan dus hier slegs die breër kulturele oerweging geld". Myns insiens word hierdie doelstelling nie alleen oordryf in ons opvoedkundige leerstellinge nie, maar kan dit in die geval van oorbeklemtoneing selfs 'n gevaarlike doelstelling word wat skoolkinders wat op lange na nog nie eens die elementêre grondbeginsels van die vreemde taal bemeester het nie, sou kon dwing om met die moeilike klassieke werke van die groot meesters te worstel. Die grondoorsaak hiervoor moet gesoek word in die feit dat hierdie doelstelling ál te dikwels verwar word met die kulturele doel wat 'n veel wyer begrip is soos later in hierdie hoofstuk in besonderhede aangetoon sal word. In die lig van al hierdie omstandighede sal ons hierdie doelstelling dan as ondergeskik tot dié wat verder volg, moet beskou, en in 'n latere hoofstuk¹ vir die uitsluiting van die klassieke werke in ons

1. Hoofstuk V.

leerplanne moet pleit.

(c) Die praktiese doelwitte (Duits praat en die kommersiële waarde van 'n kennis van die taal) word vandag in wye kringe as die belangrikste doelstelling vir vreemde-taalonderwys beskou. In Hoofstuk V word die psigologiese belang van mondelinge werk en die besondere aksent wat die voorstanders van die Direkte Metode op laasgenoemde geplaas het om dit tot primêre doelstelling te verhef, onder beskouing geneem¹. Die skrywer het die moontlikheid van die praktiese nut van Duits in Suid-Afrika verder ondersoek (67-74; 100-101) aan die hand van die syfers vir die verskillende huistale in die Unie volgens die sensus-opnames van 1936 en 1941, en tabelle opgestel vir —

- (i) die totale en persentasies vir die verskillende huistale (Unie van Suid-Afrika en Suidwes-Afrika);
- (ii) 'n ontleding van die totale vir Duits in die verskillende provinsies;
- (iii) 'n ontleding van die totale en persentasies vir Duits in Suidwes-Afrika;
- (iv) die totale vir 'n paar dorpe en stede met baie Duitsers (Unie van Suid-Afrika).

Die vernaamste bevindinge in verband met hierdie ondersoeke kom daarop neer —

- (i) dat Duits die oorweënde vreemde taal in ons land is, en 'n groter totaal toon as al die ander vreemde tale saam, met die uitsluiting van Joods;
- (ii) dat die hoogste persentasie Duitssprekendes in Natal gevind word (2.1%), en die laagste in die Vrystaat (.25%);
- (iii) dat die geleentheid om Duits te praat of te hoor in ons land egter baie gering is, aangesien dit nog vir baie minder as .9% van ons blanke bevolking as huistaal geld en dat die taal om hierdie rede ook geen besigheids-waarde in Suid-Afrika het nie;
- (iv) dat 'n kennis van Duits tog tot 'n beter aanpassing kan lei in 'n paar streke en dorpe in ons land wat 'n besonder hoë persentasie Duitsers het, asook in Suidwes-Afrika waar die Unie groot belange het;
- (v) dat die vermoë om Duits te praat gevolglik as geen noodsaaklike doelstelling vir Duits-onderwys in ons land beskou kan word nie, omdat die latere kontakte waarby 'n kennis van Duits nuttig kan blyk, heel toevallig sal wees vanweë die aard van ons bevolkingsamestelling, sodat dit slegs as 'n toevallige doelstelling by ons praktyke tuisgebring moet word.

1. Sien Hoofstuk V.4 (c).

Omdat 'n baie klein groepie enkelinge ooit in die posisie geplaas sal word in ons land waar 'n vermoë om Duits te praat as 'n wenslikheid beskou mag word, en ons nie aan duisende kinders in Suid-Afrika Duits-onderrig kan verskaf terwille van dié weiniges wat in Europa (en meer bepaaldelik in die Duits-sprekende lande) wil gaan studeer of reis nie, sal Duits geen plek in ons leerplanne kan kry as daar geen belangriker doelstelling vir die onderwys van dié vak te vind is. as enkel die vermoë om die taal te kan praat nie. Dan sou die aandrang op praktiese nut so 'n geheel onpraktiese ideaal vir ons landsomstandighede wees, dat ons nie sou kon toelaat dat groot getalle leerlinge hul tyd daarmee verkwis nie, en Duits onverwyld moet afskaf as vak op skool. Afgesien van hierdie bevindinge sou die skrywer ook die sienswyse van West wou deel, dat kelners die beste opgevoede mense sou wees indien die vermoë om vreemde tale te kan praat as opvoeding bestempel moet word¹. Myns insiens het die uiterste voorstanders van die Direkte Metode die doel hier met die metode verwar omdat die mondelinge werk later wel van belang kan blyk as 'n metodiese oorweging², hoewel "Duits praat" as 'n toevallige doelstelling 'n belangriker plek in ons onderwyspraktyke sou inneem as die gewaande "inlywing tot die literêre kunsskatte van die nasie", omdat dit vanweë die sametrekking van Duitsers in sekere omgewings in ons land en met Suidwes-Afrika op ons grense, meer moontlikhede van kontakte sou kon besorg as laasgenoemde doelstelling.

(d) Die toevallige doelstelling waarby die grootste moontlike groep persone belang kan hê, en wat dus as die eerste toevallige doelstelling aangedui moet word wat ook die tweede plek in die ry van uiteindelijke doelstellings inneem ná die kulturele doel as universele doelstelling, is die wetenskaplike waarde van 'n kennis van Duits ter bevordering van studie- en beroepsbelange (20-23; 112-114). Die skrywer het hier na Coleman se uiteensetting van die moontlike praktiese nut van Duits³ vir persone in ver-

1. West: "Bilingualism", 118.

2. Sien Hoofstuk V. 4 (c).

3. Verwysing na Coleman: "The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States", 11.

skillende beroepe verwys, waaronder veral die volgende: "die besigheidsmans met aktuele of potensieële vreemde konneksies; die regeringsamptenaar met sy diplomatieke belange; die professionele man wat in voeling wil bly met wat gedoen word op sy gebied in ander lande - dokter, ingenieur, musikus, kunstenaar, argitek e.d.m; die joernalis en skrywer" (112). Daarby is 'n kennis van Duits ook van onskatbare waarde vir voortgesette studie- en navorsingsdoeleindes "... omdat die volk van dié taal so ontsaglik veel bygedra het tot die verryking van wetenskaplike kennis op feitlik alle gebiede waaroor die menslike kennis strek, en so baie van die werke wat vir die wetenskaplike navorsers van die aller grootste belang is, in Duits geskryf en nog onvertaald gebly het" (113). Hier geniet Duits ook 'n groot voordeel bo Latyn, omdat 'n groot gedeelte van die geleerdheid van die moderne tyd in dié taal opgeteken is - vergelyk byvoorbeeld maar die Duitse bydrae tot die algemene en mediese wetenskap, die filosofie, letterkunde, musiek en kuns - en nie dié van die verre verlede soos in die geval van Grieks en Latyn nie. Ons sien voor ons 'n baie lang ry manne en vroue in die akademiese wêreld navorsingsinstitute, geleerde beroepe en professies, en persone in sleutelposisies in die sakewêreld vir wie 'n kennis van Duits baie nuttig is - 'n veel groter groep as dié enkele Afrikaners wat dit ooit weer nodig sal vind om Duits te praat. Van belang is hier ook die feit dat 'n blote lees kennis wat tot onmiddellik verstaan en begrip lei, in die meeste gevalle die hoogste vereiste graad van kennis vir hierdie doelstelling veronderstel.

Hoewel hierdie doelstelling 'n betreklike groot en in die reël 'n hoogs-onderskeidende groep persone kan bereik en as sodanig ons noukeurige aandag verdien, voer dit ons ook nog tot geen voorsiening in die behoefte aan 'n universele doelstelling in die wydste sin van die woord (na die gees van die geformuleerde algemeen-opvoedkundige doelstelling) nie.

7. Die behoefte aan 'n universele doelstelling, en die belangrikheid van lees en begrip as primêre onmiddellike doelstelling.

(a) Daar is ewigheidswaardes wat nooit verander nie, maar daar is ook waardes wat aan gedurige verandering onderhewig is met die wisselende tye. In die onderwys is dit ook waar dat sekere praktyke wat moontlik goed kon gewees het vir vorige geslagte, vandag nie noodwendig meer goed hou nie, omdat nuwe ontwikkelinge in die maatskaplike wêreldorde ook nuwe eise aan die onderwys en opvoeding stel. In ons onderwyspraktyke word daar vandag, egter, nog glad te veel dinge as vanselfsprekend aangeneem in verband met die aksentuasie van waardes sonder dat die omstandighede wat daarmee saamhang, ooit op 'n wetenskaplike grondslag ondersoek is om vas te stel of daardie waardes vandag nog so vanselfsprekend is soos in vroeëre tydperke; en wat die saak des te meer sorgwekkend maak, is die feit dat ons akademiese wêreld hom nog altyd op hierdie erfenis van die verlede doodgestaar het, sodat hierdie invloede so vasgegroe het, dat sommige van die verdienstelikste werke in die jongste tyd hul nog nie volkome daaraan ontworstel het nie en nog volhou met die belangrikheid van Duits skryf en praat as noodsaaklike doelstellings, sonder enige verdere regverdiging vir die standpunt as die blote aanvaarding van die feit dat dit noodsaaklik is en gedoen moet word¹. Daarom wil ek dit hier beklemtoon dat hierdie ondersoeke aan die lig gebring het, dat ons in ons land nog nooit 'n universele doelstelling vir Duits-onderwys nagestrewre het waarby die grootste moontlike groep leerlinge met 'n redelike mate van intelligensie kan baat nie, en nog altyd met die standpunt van eksklusiewe en toevallige doelstellings volhard en die belange van die meerderheid aan dié van die intellektuele minderheid opgeoffer het.

1 (a) Sien De Jager: " 'n Kritiese Onderzoek na die Leerplanne en Leerboeke vir Duits op die Suid-Afrikaanse Skole", (14-20) ---

(i) Verwysing na die bevindinge van die Internasionale Onderwysburo te Genève, 1937;

(ii) Die standpunt.

(b) Vergelyk die geskiedenis vir ons onderwyspraktyke in Duits, Hoofstuk III.

Die oplossing vir hierdie probleem van 'n universele doelstelling vir Duits-onderwys moet in die voor-die-hand-liggende feite gesoek word. Ek het vroeër in hierdie hoofstuk reeds na die ondervinding van elke praktiese Duits-onderwyser in sake die gunstige reaksie op leeswerk (ook van die kant van die minder intellektueel-begaafdes) verwys, wat hier moet dien as 'n aanduiding van die waardes waarby die grootste moontlike groep leerlinge baat kan vind. Vir hierdie standpunt wil ek my op die meerdere gesag van twee wêreldberoemde taalmeesters beroep¹, wat terselfdertyd as 'n bewys kan geld dat ons hier met geen nuwe leerstellings te doen het nie, maar dat dit eerder 'n geval van 'n spreekwoordelike konserwatisme in die onderwysgeledere is wat ontoeganklik is vir enige gees van vernuwing. Breul het reeds in die begin van die huidige eeu daarop gewys dat geeneen van die studente ooit nodig sal hê om werke in die vreemde taal te vertaal nie, dat sommige geroepe mag word om die taal te praat, sommige mag verlang om uit die vreemde in die eie taal te vertaal ander mag begeer om in die vreemde taal te korrespondeer, maar dat almal behoefte daaraan het om die taal te kan lees en die vreemde letterkunde te geniet; en almal sal gretig wees om kennis te maak met die gedagtes, gewoontes, leefwyse en algemene kultuur van die vreemde volk. Ek verwys ook na die volgende kragtige boodskap van West: "If ability to read is the supreme and essential aim, the ability required by all, however early they leave school, the ability which they can most easily attain, most surely carry away, most readily improve in their solitude, we should teach reading first, and the rest ___ speech and writing___ to those who wait for them, are more able to master them, and more likely to need them". Ek het vroeër in hierdie hoofstuk reeds na die waarneembare gees van vernuwing ten opsigte van die aksentuasie van waardes by die vreemde-taalonderwys in Amerika en die groot premie wat daar op leeswerk geplaas word, verwys. Daar het egter nog geen vonkie van hierdie verligte denkbeelde

1 (a) Breul: "The Teaching of Modern Foreign Languages and the Training of Teachers" (1913), bl. 13.
(b) West: "Bilingualism" (1926), bl. 119.

na ons toe oorgewaa om die onkunde in die gekkeparadys waarin ons lewe, te verteer nie.

(b) Die groot waarde wat daar vandag aan leeswerk geheg word in Amerika, is een van die regstreekse gevolge van die uitgebreide ondersoeke en publikasies van die Amerikaanse en Kanadese Onderzoek-kommissies in verband met die onderwys van die moderne vreemde tale (1927-1932). Hierdie ondersoeke het groter duidelikheid gebring in verband met sommige van die verwarrende begrippe in sake die doelstelling deur te onderskei tussen die onmiddellike en meer verwyderde of uiteindelijke doelstellings. Onder die onmiddellike doelstellings vir die eerste twee jaar moet dan veral genoem word die vermoë om die taal te lees, en daardie kennis van die grammatika wat nodig is vir die verstaan van die gelese taal, asook korrekte uitspraak, en 'n kennis van die vreemde land en belangstelling in die lewe en karaktertrekke van sy mense; terwyl die uiteindelijke doelstellings wat uit die onmiddellike ontwikkel, onder andere die volgende sal insluit:

- (i) die lees van die taal vir ontspannings- en beroepsdoeleindes;
- (ii) 'n beter gesindheid teenoor die bydraes van daardie volk tot die beskawing;
- (iii) 'n groter belangstelling in die letterkunde en kuns van ander volke;
- (iv) 'n beter begrip van die ontwikkeling en struktuur van die moedertaal en ander tale;
- (v) die vermoë om 'n klein voorraad vreemde woorde en sinne mondelings te gebruik.

Vir die derde en vierde jare kom daar dan 'n groter voorraad woordeskat en idioom by wat onder andere ook tot die skryf van die taal moet lei.

Dis egter van belang om te let op die primêre belang van lees as eerste onmiddellike doelstelling, omdat al die ander doelstellings slegs moontlik gemaak kan word deur die vermoë om die taal te kan lees en verstaan. Professor Coleman stel dit as volg²: "...reading ability, is both a primary and an ultimate

1. Coleman: "The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States", 107-108.

2. Ibid. 90.

objective. It is essential in order that the other objectives— first-hand contact with foreign peoples, acquiring a taste for the writings of foreign authors, becoming familiar with foreign word and phrase material in English, developing a clearer notion of what language is like, increasing one's capacity for learning additional languages, putting oneself in a position to make use promptly of foreign discoveries and inventions— may be realized

In 1945 het ek egter daarop gewys dat daar duidelik onderskei moet word tussen lees as sodanig, en lees en begrip (81-82), met die belangrike byvoeging dat iemand wat van ontsyferingspraktyke gebruik moet maak om die gelese stuk te verstaan, nog geen lees kennis van die taal besit en ook geen vreugde aan die lees sal vind nie. Lees op sigself genome is dus eintlik geen doelstelling nie, en is slegs instrumenteel tot begrip en die bereiking van die meer verwyderde doelstellings.

8. Die algemeen-kulturele doel as universele uiteindelijke doelstelling.

(a) In aansluiting by die primêre onmiddellike doelstelling van lees en begrip wat reeds aangedui is as die mees universele dog instrumentele doelstelling vir die bereiking van uiteindelijke waardes, moet die hoogste en mees universele, verwyderde doelstelling hier aangedui word as die algemeen-kulturele doel, wat tot 'n hoër geestelike orde van geestelike werksaamhede, persoonlikheids-verryking, en verruiming van die lewensfere en die gesigseinder na die gees van die breër algemeen-opvoedkundige doelstelling moet lei (115-118).

(1) Hierdie doelstelling is "kultureel", omdat dit in verband staan met die drang na die ontwikkeling, verryking, veredeling, en hoër vlugte van die menslike gees, en die skeppende geestesaktiwiteite wat die mens ingebore is as die "lewende kapitaal"¹ van sy werkende geestesvermoëns wat hom van die redelose skepsels onderskei².

1. Uitdrukking ontleen aan Coetzee: "Vraagstukke van die Opvoedkundige Politiek", 25.

2. Sien die skrywer se destydse uiteensetting in "Aksentuasie in die Doelstelling i.v.m. die Onderwys van Duits as derde Taal

(ii) Hierdie doelstelling is "universeel", omdat alle mense 'n behoefte daaraan het in hierdie materialistiese wêreld waarin die mens se siel verarm in die hunkering na en najaging van die stoflike waardes, en die aandrang op die ideaal van die "prakties-buikbare" en die kontantwaarde van skoolvakke as 'n voorbereiding vir 'n "brood-en-botter" bestaan.

(iii) Hierdie doelstelling is ook "uiteindelik", omdat dit nie onmiddellik bereik word nie, maar die resultaat van 'n geleidelike geestesaanpassing is wat deur die studie teweeggebring word.

(b) Hierdie geestesaanpassing en verryking van die geestelike ervaringslewe kan op verskillende wyses deur die studie van 'n vreemde taal soos Duits bewerkstellig word.

(i) Daar is in die eerste plek die regstreekse aanraking wat dit met 'n hoogstaande Europese kultuur besorg (23; 118-119), omdat die kennis van die taal die sleutel is tot die "ganse kultuur en literêre kunsskatte, ja tot alles wat groots is in die geesteskeppinge van die volk.....omdat dit 'n mens in staat stel om die kultuurskatte direk en suiwer te ervaar, en onafhanklik maak van tweedehandse informasie...." (23-24). Indien die aksent in ons onderwyspraktyke op die regte waardes val, moet so 'n kennis-making deur die taalstudie self noodwendig 'n verrykende sielservaring vir die leerling wees, veral in die geval van 'n taal soos Duits waarin ons die kultuur van een van die grootste kultuurvolke van die wêreld opgesluit vind; want hoewel ander studiegebiede ons ook 'n kennis van hierdie kultuurskatte kan besorg, kan die waaragtige gees van die nasie en die volksgedagte waaruit hierdie dinge gebore is, alleen deur die taal ontsluit word.

(ii) Weens die innige verband tussen taal en gedagte¹ is die taalonderwys in 'n sekere sin ook sinoniem met denk-onderwys, en het dit as sodanig 'n groot vormende invloed op die lewe van die mens. Dit moet egter baie duidelik verstaan word dat ons hier geen terugkeer tot die Vermoë-Sielkunde wil bepleit nie, omdat

dit hier geen geval van oordraging van die leerresultate van een bepaalde veld op 'n ander is nie. In sover die taal-inhoud en die gedagte-inhoud in 'n sekere sin as sinonieme begrippe beskou moet word, is dit immers onmoontlik om die taal te rig sonder om daardeur ook die denke te rig; daarenteen sou dit ewe onmoontlik wees om die denke te ontwikkel, sonder die ontwikkeling van die middele vir die denke, dit is, die taal; want "...die taal dwing die kind om noukeurig te dink" en "verhoog die geheuevermoë en die begripsvorming"¹. In hierdie verband kan die studie van vreemde tale die vermeerderde fasiliteite vir 'n versterking van hierdie noodsaaklike geestesfunksie skep (25). Dis nie alleen waar dat die indringing in die vreemde begripsvorme 'n verrykende sielservaring vir die leerling is en elemente van nuutheid in die eie gedagtevorme kan bring nie, maar waar die taalonderwys sy vernaamste aanknoping by die moedertaal moet vind wat in die intiemste verband met die kind se emosionele ervaringslewe staan, bied die onderwys van vreemde tale ook die geleentheid tot aanvulling van die taalmateriaal waarmee die kind moet werk, naamlik deur 'n gesonde afwisseling waarby die elemente van nuutheid en die bekoring van die vreemde die aandag opnuut boei vir die vermeerderde taalmateriaal wat so noodsaaklik vir die algemene ontwikkeling van die taal en die denke is.

(iii) Die oorwegings van die gesonde invloed van vreemde-taalstudie op die ontwikkeling van die algemene taalvermoë van die leerling, kan ook vanuit 'n ander oogpunt beskou word wat met bogenoemde ten nouste saamhang. Omdat die taalonderwys van fundamentele betekenis vir die algemeen-geestelike ontwikkeling van die kind is, moet daar sorg gedra word dat die taalgewoontes op 'n gesonde wyse sal ontwikkel deur 'n strenge taaldissipline; en dis vandag 'n algemeen-aanvaarde feit dat die onderwys van vreemde tale 'n baie belangrike rol speel in verband met die bevordering van taaldissipline, en aldus 'n groot vormende invloed op die lewe van die kind het. Weens die genoemde hegte

1. Goetzee: "Inleiding tot die Algemene Empiriese Opvoedkunde", 143.

verband tussen die taal en die denke van die mens, moet die slordige taalgewoontes nie alleen as 'n uitvloeiing van slordige denkgewoontes gesien word nie, maar sal eersgenoemde self ook veel daartoe bydra om laasgenoemde te verwek; en volgens die getuienis wat daar twee jaar gelede uit hoë akademiese kringe voor die Vrystaatse Kommissie van Onderzoek afgelê is, blyk dit dat ons in Suid-Afrika veral 'n baie groot behoefte aan die beoefening van 'n strenge taaldissipline het, omdat slordige taalgebruik by ons reeds tot 'n "volksonde" ontaard het¹. Omdat die kind in so 'n intieme verhouding teenoor sy moedertaal staan dat hy dinge as vanselfsprekend aanneem en dikwels nie eens daarvan bewus is dat taal ook struktuur besit nie, moet die studie van 'n vreemde taal hier noodwendig 'n invloed ten goede op die gebruik van die moedertaal uitoefen in die sin dat die beoefening van 'n strenge taaldissipline wat by 'n studie van vreemde tale nodig is, die leerling tot 'n dieper insig in die werking van sy eie taal sal noep².

Hierdie doelstelling — hoe lofwaardig ook al, en hoe sterk ons dit ook mag onderskryf — hou egter die groot gevaar in dat die standpunt van die taaldissipline in so 'n mate oordryf mag word, dat die studie van die lewende taal tot 'n doodsheid mag ontaard deur ontsyferings- en ontleedmetodes waaraan enige mens 'n regmatige afkeer moet ontwikkel, ook die regskepe leerling wat weet wat hy verlang. Daarom moet die bevordering van die taaldissipline altyd en noodwendig slegs as 'n heel toevallige byproduk van die studie beoog word, en moet die onderwyser in gedagte hou dat hierdie doelstelling ook bereik sal word sonder dat sy metodes doelbewus daarop hoef af te stuur en ongeag die gees waarin die studie van die vak benader mag word.

(iv) Die lewende taal as produk van die menslike gees staan egter nie net in verband met die denke, of verstandslêre van die

1 Sien "Die Volksblad" van 12 Maart 1948 vir getuienis van Prof. J.J. Dekker voor die Vrystaatse Kommissie van Onderzoek.

2 (a) Sien nommer 1.
(b) West: "Bilingualism", 65.

mens nie, maar veral ook met sy gevoelslewe, en die taalonderwys wat op die regte wyse geskied, kan 'n baie belangrike faktor in die emosionele opvoeding van die kind wees, en as sodanig 'n vername skakel in die harmoniese persoonlikheids-ontwikkeling waaraan ons lewe van vandag die grootste behoefte het, omdat die ontwikkeling van die gevoelslewe nog altyd misken is in ons onderwysstelsel en plek moes maak vir hetsy óf die kommersialisering van die opvoedkundige waardes in die najaging van die stoflike, óf die jag op intellektuele prestasies waardeur ons stelsel reeds gevaar loop om te ontaard in 'n kwekelingstelsel vir "geleerde beeste" sonder siel. Vir sover die taalonderwys die gevoelsy wil versterk en as teenwig vir hierdie ongewenste eng-eensydige strominge kan dien, moet die aanvullende funksie wat vreemde-taalonderwys by die moedertaalonderwys het, nie oor die hoof gesien word nie (119-124); want hoewel daar nooit dieselfde gevoel vir 'n vreemde taal opgewek kan word as vir die moedertaal wat van die kind se vroegste kinderjare af 'n deel van die groei van sy emosionele lewe gevorm het as "...an expression of the 'dear and intimate things'" en "...a language of emotion and unexpressed associations"¹ nie, kan die versterking van die gevoelsfunksie tog op verskillende wyses bevorder word deur die onderwys van 'n vreemde taal soos Duits. Die groot kulturele waarde wat vreemde-taalstudie in hierdie verband het, blyk reeds uit die volgende beskouing wat die skrywer destyds gehuldig het: "As die verklanking van die mens se innerlike sielelewe - sy hoogste gedagtevorme en gevoelens - moet daar ook iets skoons, iets veredelends wees in die studie van die taal self. Dit geld in die eerste plek die studie van die moedertaal, maar dit geld ook die studie van 'n ander kultuurtaal soos Duits" (122). Dit is juis vanweë hierdie besondere gevoelselement wat die taal as die uitdrukking van die hoogs-ontwikkelde gevoelslewe van die mens inhou, dat die plek van 'n lewende taal nooit deur 'n kunsmatige taal soos Esperanto vervang sal kan word nie, hoe waardevol laas-

1. West: "Bilingualism", bl. v.

genoemde ook al mag wees vir internasionale verkeer¹.

Hoe meer tale die leerling bestudeer, des te meer geleentheid ondervind hy om die skoonheid van segging en uitdrukking in verband met die taalstudie en die literatuur te ervaar; en die vreemde-taalonderwyser wat sy sout werd is, sal elke moontlike geleentheid te baat neem om die element van nuutheid in die uitdrukkingsvorme van die vreemde taal en die seggingskrag van die woord as uitdrukking van die nasionale denke en gewaarwordinge, onder die aandag van sy leerlinge te bring, en op hierdie wyse 'n gevoel en waardering vir die taalskoonheid op te wek. Vreemde-taalonderwys wat op hierdie wyse toegespits is op die volle waardering van alles wat mooi en skoon in die taal is, kan naas die onderwys van die moedertaal ook tot die ontwikkeling en versterking van die taalgevoel in die algemeen lei, wat hier as 'n belangrike faktor in verband met die algemeen-opvoedkundige doelstelling gesien moet word vanweë die groot rol wat die taal in die lewe van die mens speel.

Veel belangriker nog is die feit dat die uitbreiding van die fasiliteite vir taalonderwys deur die insluiting van vreemde tale in die leerplan 'n beslissende faktor ten opsigte van persoonlikheids-verruiming is, omdat die taalonderwys die unieke plek in die leerplan beklee dat dit die veelsydigste beroep op die geesteskrigte maak deurdat dit in die nouste verband met sowel die verstandslawe (die denke) as die gevoelslawe staan, en gevolglik die beste waarborg teen 'n eng-eensydige ontwikkeling is. Dit is om hierdie rede dat die taalonderwys uiteraard meer problematies as dié van enige ander vak is, maar daarby ook die grootste moontlikheid van kulturele en algemeen-geestelike ontwikkeling inhou; en daarom kan ons hierdie standpunt wat (vreemd genoeg) nog al te dikwels die aandag ontglip het - ook dié van die vurigste pleitbesorgers vir vermeerderde fasiliteite in die taalonderwys - nie sterk genoeg beklemtoon nie.

1. Vergelyk Inleidingsartikël, "Die Volksblad", 27 Aug. 1949.

(v) Voeg by dit alles die feit dat die regstreekse aanraking wat die studie van 'n vreemde taal met die lewe en kultuur van die vreemde nasie besorg waardeur sekere geesteshoudings van verdraagsaamheid, begeerte om regverdig te wees, en andere opgewek kan word, wat ook geredelik op ander volke sal oordra en aldus nie alleen 'n beter verstandhouding tussen die volke kan help verseker nie, maar ook veredelend op die gees van die leerder sal inwerk (27; 119), en die vormende of algemeen-kulturele waarde van die studie van 'n groot kultuurtaal soos Duits sal nooit onderskat kan word nie.

(c) Die doelstelling wat hier vooropgestel is, is wel nie "prakties-bruikbaar" nie, en stuur ook op geen kommersiële waardes af nie. Daarom is dit 'n taal wat die materialis en die pragmatist nooit kan verstaan nie, omdat hul geen hoër bestemming as die pragmatiese eise in hierdie lewe sien nie en hul met geen ideaal wat bo die prakties-bruikbare uitstyg, kan vereenselwig nie. 'n Bekende medewerkster van "The Modern Language Journal" het 'n paar jaar gelede die volgende moontlikhede in vreemde-taalonderwys ontdek: "... the study of another language opens new windows in the soul and broadens the intellectual horizon"¹. Dit is juis hier waar enige oordrewe materialistiese beklemtoning in ons onderwyspraktyke nog altyd gefaal het, omdat dit "... die bestaan van so iets soos die kultuur van die siel, d.w.s. daardie geestesbesitting wat verhewe is bo die praktiese lewe, meer bepaaldelik vir die meditatiewe lewe geld, en eintlik eers begin om waardevol te wees waar dit ophou om prakties bruikbaar te wees (124) misken, en die waardering van en genot aan die skone as geen noodsaaklike deel van die persoonlikheids-toerusting vir die lewe beskou nie.

9. Praktiese implikasies.

Bogenoemde norme van doelstelling het baie belangrike implikasies met betrekking tot die leerplanne en onderwysmetodes waar-

1. Louise Bentley in "The Modern Language Journal", 1942 (bl.431)

onder die volgende ons noukeurigste aandag verdien:

(a) Dit volg in die eerste plek dat hierdie doelstellings tot hul reg moet kom in die orde van belangrikheid soos aangetoon, met

(i) lees en verstaan as primêre onmiddellike doelstelling, en die kulturele doel - met alles wat dit behels - as die hoogste uiteindelijke doelstelling;

(ii) die bevordering van studie- en/of beroepsbelange as 'n toevallige doelstelling waarby 'n sekere groepie belang mag hê; en

(iii) die praktiese doelwit waarby nog 'n kleiner groepie ooit belang kan hê in Suid-Afrika, in die laagste rangnommer van werklik-noemenswaardige doelstellings

terwyl daar aan die sogenaamde "literary culture through the study of works of great literature", wat in die Hadow-verslag as doelstelling nommer twee geplaas word ná die "stimulering van die geestesaktiwiteite van die leerlinge en die verruiming van hul lewensuitkyk en belangstelling as wêreldburgers"¹, 'n baie ondergeskikte plek toegesê is vir ons besondere landsomstandighede.

(b) Bogenoemde doelstellings werp ook lig op die vraag welke vreemde tale van die grootste belang vir die leerplan van die middelbare skool is, in welke verband daar verwys moet word na die besondere waarde wat West geheg het aan "... the intelligence and culture of the people who evolved that Language and that literature" en "... the quality of their experience"².

Die skrywer het in 1945 die kulturele waarde van die studie van 'n groot Europese kultuurtaal soos Duits teenoor die praktiese nut van die kennis van 'n Bantoetaal gestel, en op die onrusbarende verskynsel "... dat die hunkering na praktiese nut vandag ook ons volksgees verstomp", gewys (127). Vir sover die

1. Hadow-verslag bl. 210-211.

2. West: "Bilingualism", 64.

vermoë om jou soms ook los te maak van die konkrete en in die ryk van die abstrakte begrippe te beweeg wat die hoogste vlugte van die menslike gees kenskets, 'n kenmerk van die beskaafde denke is, sou die vormende waarde van die studie van Duits as die taal van een van die grootste denkende en mees-intelligente nasies van die wêreld¹ ook nooit onderskat word deur diegene wat nog aan 'n hoër ideaal as die prakties-bruikbare kan glo nie, mits die studie van die taal in die regte gees benader word. Dis egter juis hierdie gees van die studie wat deur die leerplanne en algemene onderwysmetodes bepaal word, wat so lig die waarde van die taal as skoolvak in die gedrang kan laat kom. Ons besit nog geen meetgereedskap om al die heilsaam-vormende invloede op die gees wat die regte benadering van so 'n studie kan besorg, te bepaal nie; daarenteen verleen hierdie duidelike uitspraak in sake die doelstelling tesame met die algemeen-erkende wette van die psigologie van taal-aanleer waarna ter geleëner tyd verwys word, ons die nodige gereedskap om die presiese waarde van ons onderwyspraktyke te bepaal.

1. Sien: Sweet - "A Practical Study of Languages", 82.