

DIE LEERBOEK VIR DUI TS AS DERDE TAAL.

AAN DIE SUID-APRIKAANSE HOËRSKOOL.

deur

JOSEPHUS JACOBUS DE JAGER

M.A., M.Ed., Honns. - B.A.

Proefskrif goedgekeur ter gedeeltelike  
nakoming van die vereiste  
vir die graad

DOCTOR EDUCATIONIS

aan die Potchefstroomse Universiteit  
vir Christelike Hoër Onderwys.

1954.

V O O R W O O R D

Die voltooiing van hierdie verhandeling was alleen moontlik op grond van die ondersteuning en aanmoediging wat my van verskillende kante te beurt geval het. Graag wil ek dan hiermee die volgende persone en liggame van my opregte dank en waardering verseker.

Ten eerste is daar my promotor, Prof. dr. J.C. Coetzee, wie se heldere insig en leiding vir my oor die jare heen van onskatbare waarde was. Nie alleen was hy bereid om my te alle tye uit sy ruim kennis van raad en waardevolle wenke te dien nie maar ook was hy in staat om met sy suiwere siening van elke vraagstuk gedurig die rigting aan te dui. In die besonder wil ek hom bedank dat hy te midde van sy menigvuldige werksaamhede as rektor van die P.U. vir C.H.O., nogtans die tyd afgesonder het om as my promotor op te tree.

In die tweede plek mag ek nie nalaat om die oorsese geleerdes, O.M. Hastings van die „Joint Committee of the Four Secondary Associations" (Engeland) en E.C. Adler van Pennsylvania, vir hulle medewerking te bedank nie. Hulle het geen moeite ontsien nie om die gegewens te verkry wat vir hierdie ondersoek so waardevol was.

Dit geld ook vir die Suid-Afrikaanse kollegas, onderwysers van Duits, wat bereid was om my vraelys te voltooi en terug te besorg. Kennis van hulle standpunt betreffende handleidings vir Duits was uiteraard onontbeerlik vir die voltooiing van n verhandeling soos die onderhawige.

n Woord van dank kom ook toe aan die onderwysdepartement van die Kaapprovinsie, Transvaal en Oranje-Vrystaat vir hulle verlof om die vraelyste aan skole onder hulle

jurisdiksie te stuur. Dieselfde tegemoetkoming is onder-  
vind van die kant van die personeel van die plaaslike  
Uniyersiteitsbiblioteek en dié van die Departement Onder-  
wys, Kuns en Wetenskap.

Ten slotte wil ek getuig van die stukrag en besieling  
wat ek oor soveel jare van die kant van my vrou en my  
moeder ondervind het. Hulle aandeel aan die voltooide  
verhandeling kan haas nie oorskat word nie.

-----ooo00ooo-----

I N H O U D S O P G A W E

Inleiding 1

AFDELING A

DIE PLEK VAN DIE VREEMDE TAAL IN DIE SKOOLWESE,  
INSONDERHEID DIE SUID-AFRIKAANSE SKOOLWESE

Hoofstuk IVreemdetaalonderrig deur die eeue

- |    |   |    |
|----|---|----|
| 1. | Die vroegste tye tot die middeleeue       | 5  |
| 2. | Van die middeleeue tot omstreeks 1700     | 14 |
| 3. | Die agtiende eeu en daarna                | 20 |
| 4. | Die moderne tyd                           | 29 |
| 5. | Die geskiedkundige verloop in Suid-Afrika |    |
|    | i. Kaapland                               | 42 |
|    | ii. Transvaal                             | 50 |
|    | iii. Die huidige stand van sake           | 54 |

Hoofstuk IIDie Plek van die Vreemde Taalin die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel

- |    |  |    |
|----|--|----|
| 1. | Die nuwe bedeling                          | 61 |
| 2. | Duits in die junior hoërskoolkursus        | 64 |
| 3. | Die leerplaninhoud in die junior hoërskool | 68 |
| 4. | Duits in die senior hoërskoolkursus        | 73 |

Hoofstuk IIIDie vreemde taal en die opvoedingsideaal

- |    |   |    |
|----|---|----|
| 1. | Die noodsaaklikheid van stellingname                              | 78 |
| 2. | Die sosiale aspek van vreemdetaalonderrig                         | 82 |
| 3. | Die estetiese en intellektuele aspek van vreemde-<br>taalonderrig | 85 |
| 4. | Die praktiese aspek van vreemdetaalonderrig                       |    |
|    | a) Begrip van die geskrewe taal                                   | 87 |
|    | b) Begrip van die gesproke taal                                   | 90 |
|    | c) Mondelinge uiting in die taal                                  | 93 |
|    | d) Skriftelike uiting in die taal                                 | 96 |

5. n Verrwimde doelstelling

#### Hoofstuk 1V

#### Die ontwikkeling van die leerboek vir Duits in Suid-Afrika

1.	Leerboeke met Duits as voertaal	101
2.	Leerboeke met Nederlands as voertaal	104
3.	Leerboeke met Engels as voertaal	107
4.	Leerboeke met Afrikaans as voertaal	111

#### AFDELING B

#### 'N KRITIES-VERGELYKENDE

#### STUDIE VAN DIE LEERBOEK VIR DUI TS

#### Hoofstuk V.

#### Die maststawwe waaraan die leerboek moet voldoen

1.	Die beklemtoning van onderdele in die leerboek	113
2.	Die foneties-mondelinge taalbenadering	113
3.	Die benadering van die woordeskat	122
4.	Leesstukke	136
5.	Die benadering van die grammatika	147
6.	Die beklemtoning van vertaling	
	(a) Vertaling in die vreemde taal	169
	(b) Vertaling in die moedertaal	177
7.	Die plek en die aard van taal oefeninge	187
8.	Die eksamenvereiste as bykomende faktor	190
9.	Verdere eksterne oorwegings	193

#### Hoofstuk VI.

	<u>n Tentatiewe skaal vir die waarde bepaling van die Duitse leerboek in die Junior Hoërskool.</u>	198
--	--	-----

Hoofstuk VII.n Ontleding van leerboeke virDuits in Suid-Afrika.

1.	n Oorsig van algemeen gebruikte leerboeke met voertaal Afrikaans	205
2.	Waardebepaling van die „Moderne Duitse Grammatika“	208
3.	Waardebepaling van die „Praktiese Duitse Leerboek“	239
4.	Samevattende beskouing oor hierdie leerboeke	267

Hoofstuk VIII.n Ontleding van enkeleoorsese leerboeke vir Duits

1.	Moontlike leidrade uit die buiteland	269
2.	n Waardebepaling van Duits-leerboeke uit Nederland	272
3.	n Waardebepaling van Duits-leerboeke uit Engeland	287
4.	n Waardebepaling van Duits-leerboeke uit Amerika	302
5.	n Waardebepaling van n Skandinawiese leerboek	320

AFDELING C

DIE SAMESTELLING VAN DIE  
IDEALE LEERBOEK IN DUI TS

Hoofstuk IXLeerplanne en leerboeke vir Duits in Suid-Afrika.

1.	Die noodsaaklikheid van n kentering in ons vreemdetaalonderrig.	323
2.	Leidrade by die opstelling van die leerboek vir die toekoms	329
3.	Die ideale leerboek	
	(a) Korrektheid van taalgebruik	333
	(b) Die foneties - mondelinge taalbenadering	336
	(c) Woordeskat, idiome en clichés	341
	(d) Leesstukke	345
	(e) Grammatika	356
	(f) Taaloefeninge	361
	(g) Eksterne oorwegings	368
	(h) Globale indruk	370
4.	Slot.	371

Lys van Afkortings

D.n.S.	Die neueren Sprachen
D.R.	Die Ruiters
E.R.	Educational Review
F.R.	French Review
G.Q.	German Quarterly
H.P.	High Points
J.H.E.	Journal of Higher Education
J. of E.	Journal of Education
M.f.d.U.	Monatshefte für deutschen Unterricht
M.L.F.	Modern Language Forum
M.L.J.	Modern Language Journal
O.E.B.	Ons Eie Boek
R.D.	Reader's Digest
S.&S.	School and Society
T.M.O.	Tydskrif vir Middelbare Onderwys.

Was von Gott stammt, ist geordnet.  
Darin aber besteht die Ordnung der  
Dinge, dass die einen durch die  
anderen zu Gott geführt werden.

Thomas van Aquino

## Inleiding

(a) Van die ongeveer 2800 tale wat vandag oor die hele wêreld gepraat word, is Duits een van die belangrikste. Dit is nie alleen die geval omdat daar tans ruim 'n honderdmiljoen mense leef wie se moedertaal Duits is nie <sup>1)</sup> maar ook omdat hierdie taal sedert tientalle jare ruimskoots in die internasionale verkeer en in wetenskaplike publikasies van allerlei aard aangewend word <sup>2)</sup>.

Ons besondere landsomstandighede het meegebring dat Duits vandag een van die belangrikste vreemde tale is wat in die Suid-Afrikaanse hoërskole onderrig word <sup>3)</sup>; selfs die Tweede Wêreldoorlog wat op 'n neerlaag vir Duitsland uitgeloop het, het blykbaar geen invloed op die gewildheid van hierdie taal gehad nie. Dat die aantal leerlinge wat hier te lande Duits as vak kies ongeveer konstant bly, word bewys uit die antwoorde op 'n enquete wat ek gedurende 1952 aan Suid-Afrikaanse hoërskole ter voltooiing gestuur het. Daarvolgens verloor Duits in 32 skole geleidelik veld, in 33 skole word dit meer gewild en in 41 skole bly die getal wat dit bestudeer min of meer konstant.

(b) Dit is vanselfsprekend dat daar ten opsigte van 'n vak met hierdie mate van lewensvatbaarheid oor die jare heen allerlei metodologiese en organisatoriese vraagstukke sal ontstaan. Die oplossing van sodanige vraagstukke is 'n uitdaging aan die onderwysowerhede, dosente in die metodiek van vreemde tale en diensdoende onderwysers. Dit gebeur in Suid-Afrika ongelukkig maar selde dat die navor-

- 
1. Slegs Chinees, Engels, Hindoestani, Russies en Spaans word deur meer mense gepraat.
  2. Newmark: Twentieth Century Modern Language Teaching, 130.
  3. De Jager: 'n Kritiese Onderzoek na die Leerplanne en Leerboeke vir Duits op S.A. Skole, 4.

sing van skoolprobleme op 'n nasionale grondslag aangepak word; vóór die totstandkoming van die Nasionale Buro vir Opvoedkundige en Maatskaplike Navorsing het dit dan ook aan die so noodsaaklike koördinerende liggaam ontbreek.

Vandag is ons met betrekking tot die ondersoek van vraagstukke aangaande afsonderlike skoolvakke dan nog hoofsaaklik op die werk van individuele vorsers aangewys. In die meeste gevalle is die resultaat van hulle ondersoek alleen in proefskrifte wat onder leiding van universiteitsprofessore voltooi is, beskikbaar.

(c) Met die onderhawige verhandeling wat tot op sekere hoogte 'n verdiepte studie van één aspek van my meesterskripsie is, probeer ek die vraagstuk van leerboeksamestelling uit die standpunt van die praktiese onderwysman benader. Teoretiese bespiegeling wat nie met die praktyk verband hou nie, sal hierby deurgaans agterweë bly.

Dit is beslis 'n leemte dat daar in ons land nie 'n enkele gepubliseerde monografie oor die opstelling van handleidings vir vreemde tale beskikbaar is nie. Die gevolg daarvan is dat aspirant-leerboeksamestellers óf op hulle eie vindingrykheid aangewys is óf oorsese publikasies moet raadpleeg. In ons eeu van spesialisasie is dit ondenkbaar om so 'n belangrike aangeleentheid as die samestelling van 'n handleiding aan iemand oor te laat wat nie 'n deeglike studie daarvan gemaak het nie en wat — hoe deeglik hy ook al in die betrokke taal onderlê mag wees — nie die basiese beginsels van die moderne metodiek ken nie.

Daar is 'n verdere rede waarom dit tans tyd geword het om op hierdie vraagstuk in te gaan. 'n Paar jaar gelede het J.J. Fourie 'n omvattende ondersoek na die leerplanne vir Duits ingestel en 'n skema ontwerp waarvolgens daar meer van vreemdetaalonderrig tereg kan kom as wat onder

die huidige bedeling moontlik is <sup>1)</sup>. Stem ons uiteindelik ooreen in welke mate die onderdele van die leerplan beklemtoon moet word en wat ons moet nastreef, dan lê dit voor die hand dat die samestelling van leerboeke wat die inhoud van hierdie leerplan vertolk, die volgende vraagstuk is wat ons aandag verdien.

(d) Wil 'n mens jou deeglik ten opsigte van enige taalprobleem oriënteer, is dit in die eerste plek nodig om die geskiedkundige ontwikkeling na te spoor; die huidige praktyk kry in baie gevalle eers betekenis en kan dikwels alleen verklaar word deur op die historiese verloop te let. Om hierdie rede meen ek dat 'n oorsigtelike beeld van hoe vreemdetaalstudie van die vroegste tye af ontwikkel het, in die onderhawige verhandeling nie mag ontbreek nie. Aansluitend hierby sal daar nagegaan moet word hoe ons ouer leerboeke uitgesien het en in watter opsigte hulle oor die loop van jare verander het.

Vervolgens sal ons ons van die doelstellings met die studie van vreemde tale rekenskap moet gee; ons moet eers weet waarop ons mik voordat ons planne kan beraam om die besondere doelwit te bereik. 'n Vry breedvoerige uiteensetting van die doelstellings by Duitsonderrig sal daartoe lei dat leerplanne ontwerp kan word om daarby aan te pas. 'n Radikaal nuwe basiese kursus tot en met st. 8 sal die aangewese oplossing vir die huidige impasse wees.

Die opstelling van leerboeke met die oog op hierdie kursus sal meebring dat daar eers in besonderhede op onderdele soos stylleer, taal oefeninge en dergelike ingegaan word en dat kriteria gevind word waaraan die handleidings getoets kan word. Die waarde bepaling van leerboeke wat tans algemeen in ons skole gebruik word, is die logiese

---

1. Fourie: Ons Middelbare Skoolstelsel.  
Ongepubliseerde verhandeling, Univ. van S.A.,  
1950.

volgende stap.

Die samestelling van handleidings in vreemde tale is nie 'n vraagstuk wat net aan ons land eie is nie; dit is wêreldwyd. Om hierdie rede sal dit waarde hê om ondersoek in te stel na wat in oorsese lande op dié gebied gedoen word en na te gaan of ons nie ons toekomstige publikasies kan vernieu deur die lesse wat ander kultuurlande ons leer, ter harte te neem nie. Dit is 'n prosedure wat ten opsigte van vreemde tale reeds met groot welslae deur 'n navorser soos Fourie gevolg is en wat die aandag pertinent op sekere leemtes in ons stelsel gevestig het.

Ten slotte moet die kritiese studie van ons eie en oorsese leerboeke tot iets positiefs voer; toekomstige samestellers van handleidings sal benewens die bogenoemde ontleding ook stelselmatige leiding verwag. Ter voltooiing van die onderhawige verhandeling is 'n afdeling wat as samevatting van die bevindings in die voorafgaande gedeelte kan geld dus essensieel. Wenke vir die opstelling van model-leerboeke moet as die waardevolste element van die ondersoek uitkristalliseer.

(e) Hoewel dit in die onderhawige verhandeling om die leerboek in die hoërskool as sodanig gaan, is dit nogtans nodig om die veld van die ondersoek te beperk. Indien sowel die junior as die senior sertifikaatkursusse in oënskoue geneem moes word, sou dit tot 'n tweeslagtige uiteensetting voer. Dit is geregverdig om elk van hierdie twee kursusse as 'n afsonderlike veld van navorsing te beskou.

Met die oog daarop dat st. 8 in die toekoms hier te lande as die minimum geleerdheidspeil vir die blanke skoolbevolking sal geld en dat die grote gros leerlinge dus na primêre opleiding sal geniet, is dit essensieel om ten opsigte van die plek van Duits as derde taal in die junior hoërskool tot klaarheid te geraak.

In die volgende hoofstukke sal daarom in hoofsaak op die kursusse en leerboeke tot en met st. 8 ingegaan word.

AFDELING A

DIE PLEK VAN DIE VREEMDE TAAL IN DIE SKOOLWESE,  
INSONDERHEID DIE SUID-AFRIKAANSE SKOOLWESE.

HOOFSTUK I

VREEMDETAALONDERRIG DEUR DIE EEUE

---oOo---

1. DIE VROEGSTE TYE TOT DIE MIDDELEEUE

(a) Die moderne filologie het die eeue-oue vraagstuk van die ontstaan van taal enersyds weens die vrugteloosheid daarvan en andersyds weens die afwesigheid van geskrewe oorblyfsels uit voorhistoriese tye, in die afgelepe dekades al meer op die agtergrond geskuif <sup>1)</sup>. Die oudste beskikbare bronne wat in pictografiese skrif (Oud-Egiptiese hiërogliewe) of in spykerskrif opgeteken is, gaan maar tot ongeveer 3500 v.C. terug, en gee uiteraard nie so 'n juiste aanduiding van die wese van die betrokke tale nie as wat uit die latere (en dus vir so 'n ondersoek minder waardevolle) alfabetiese skrif van die Semiete en Fenisiërs verkry kan word.

Dieselfde beperking geld by 'n historiese studie van die onderrig van tale. Die oudste bestaande beskrywing wat ons van 'n taal het, is dié van Pânini oor die oud-Indiese taal, Sanskrit <sup>2)</sup>. Dit dateer uit die vierde eeu v.C. In 'n 4000 kort en saaklike stellings word die wesensaard van die taal deur hom saamgevat en so afdoende behandel dat Sanskrit nog eeue lank die modeltaal van geleerdes in Indië gebly het — selfs nadat dit as gesproke taal lankal opgehou het om te bestaan.

Die aanleer van ander tale as die moedertaal, sowel as die ontwikkeling van meertaligheid, gaan met die

---

1. Cassirer: An Essay on Man, 116.  
2. Bloomfield: Language, 11.

uitbreiding van die beskawing hand aan hand. Veral in grensgebiede tussen lande het tweetaligheid met verloop van jare 'n noodsaaklikheid geword, ten minste vir persone wat as tolke of vertalers moes optree; en later, soos in Egipte, Assirië en Babilonië, vir diegene wat as afgevaardigdes of diplomate hulle land in die vreemde moes gaan verteenwoordig.

Wat die metode by die aanleer van sodanige vreemde tale betref, word ons uit die vroegste geskifte min wys. Wel weet ons dat wat die eie taal betref, die Griekse wysgeer en sofis, Protagoras, waarskynlik die eerste in die wêreldgeskiedenis was om 'n „grammatika" in ons betekenis van die woord saam te stel (omstreeks 450 v.C.). Aanleiding daartoe was die lesse wat hy en die ander sofiste in die retorika gegee het. Hy het geredeneer dat sy leerlinge die kuns van welsprekendheid makliker sou bemeester as hulle die volsinne kon ontleed en van die onderlinge verband tussen die samestellende woorde 'n duidelike begrip gehad het. Sodoende was hy die eerste persoon om die verskillende rededele te benoem en hulle volgens hul funksie te omskryf. Eweneens is Protagoras, sover bekend, die eerste taalkundige wat die drie geslagte — manlik, vroulik en onsydig — onderskei het. Hy het dan ook die grammatika formeel onderrig <sup>1)</sup>.

(b) Die volgende stap in die ontwikkeling van 'n grammatiese sisteem lê voor die hand. Daar sou reëls opgestel word om aan te dui hoe die verskillende rededele ingeskakel word om tot 'n sin opgebou te word, hoe die woordsoorte verbuig en vervoeg word, en hoe enkelvoud en meervoud, manlik, vroulik en onsydig — beide ten opsigte

---

1. Kemp: History of Education, 72.

van die werkwoord en die byvoeglike naamwoord — aangedui word. Dit is duidelik dat die „grammatika“ formeel tot stand gekom het sodra hierdie stadium bereik is.

Op die beskeie begin van Protagoras en die Grieke het die Romeine voortgebou <sup>1)</sup>. Crates van Mallos was die eerste wat die studie van die grammatika in Rome in swang gebring het <sup>2)</sup>. Hierna is die beskrywing van die taal tot 'n vaste en eksakte sisteem ontwikkel en hoewel die Romeine nie aan die grammatika 'n sentrale plek in hulle onderrigmetode toegeken het nie, is dit van belang om daarop te let dat hierdie analitiese benadering van die taal gedurende die middeleeue sterk op die voorgrond getree het en by die latere onderrigmetode — veral van Latyn — skering en inslag gevorm het. Meer nog, die grammatiese sisteem wat oorspronklik vir Grieks ontwikkel is en vervolgens op Latyn oorgedra is, is gedurende en ná die middeleeue tot 'n model vir alle Europese tale verhef. Selfs nie-Europese tale moes nolens volens in hierdie kader pas, afgesien daarvan of hulle flekterende tale soos Grieks en Latyn was of moderne, analitiese tale soos Engels en Afrikaans.

(c) 'n Vry algemene onderrig van vreemde tale op skool dateer van betreklik onlangse tye. In die ou Atheense opvoedingstelsel waar tot omstreeks die begin van die sesde eeu v.C. slegs die kinders van die regerende klas enige onderwys hoegenaamd ontvang het, is byvoorbeeld nie eens vir formele lesse in die moedertaal voorsiening gemaak nie : aan die hand van gememoriseerde stukke uit Homeros en ander skrywers het hulle die moedertaal algaande bemeester. Nabootsing van modelle

---

1. Bloomfield: Language, 6.

2. Monroe: Source Book of the History of Education, 350.

sowel as herhaling en memorisering was hierby van die vernaamste tegnieke <sup>1)</sup>. Geen formele studie is van die grammatika en die semantiek gemaak nie. Die sofiste — van wie Protagoras één was — was die eerste wat in hulle skole op die retorika en gevolglik ook op grammatiese konstruksies klem gelê het <sup>2)</sup>. Van die onderrig van vreemde tale was daar egter nog nie sprake nie; eers met die totstandkoming van die universiteit van Alexandrië <sup>3)</sup>, omstreeks die derde eeu voor ons jaartelling, het oosterse tale asook Jiddisj, Egipties en andere op die voorgrond begin tree.

Ten spyte van die feit dat Griekeland in die tweede eeu voor Christus by die Romeinse wêreldryk ingelyf is en dat Alexandrië ook onder Romeinse heerskappy gekom het (30 v.C.), het die Griekse taal en letterkunde 'n verreikende invloed uitgeoefen. Die werke van die groot skrywers soos Homeros en Menander was weldra in Latynse vertalings bekombaar, maar dit het nie verhinder dat Grieks ywerig deur die veroweraars bestudeer is nie.

Benewens die gewone elementêre skole was daar in die Romeinse ryk ook skole vir meer gevorderde leerlinge van ongeveer twaalf- tot sestienjarige leeftyd. Onder die „grammaticus" — meesal 'n Griek — het 'n tipe sekondêre skool vir die kinders van welgesteldes ontwikkel <sup>4)</sup>. In hierdie inrigtings het die onderrig in die vreemde taal (Grieks) die grammatika as basis gehad. Dit het onder andere 'n noukeurige studie van woorde, die fonetiek en stelwerk behels. Aan die hand van geselekteerde leesstukke wat deur die onderwyser voorgedra is, is dan op plastiese taalgebruik en stylmiddels

- 
1. Coetzee: Opvoedkundige Teorie en Praktyk deur die Eeue, 27.
  2. Duggan: A Student's Textbook in the History of Education, 27.
  3. Monroe: Textbook in the History of Education, 169.
  4. Ibid., 84.

van die outeur gelet, en vervolgens is parafrasering by wyse van afronding gedoen. Hierbenewens is dikwels egter ook besondere aandag aan onbenullighede soos die geboortedatums van heersers en die name van minder belangrike persone bestee.

Maar in hoofsaak kom dit tog daarop neer dat met die studie van die vreemde taal in die Romeinse skoolwese beoog is om die Griekse literatuur deeglik te leer ken en sodoende aan die kulturele erfenis van 'n hoog beskaafde volk deel te hê. Die latere Romeinse onderwysstelsel was in wese op die Griekse lees geskoei. Nog nooit tevore of sedertdien het 'n volk die sisteem wat deur 'n ander volk ontwikkel is, so volkome by sy eie behoeftes aangepas nie <sup>1)</sup>.

Die beoefening van die retorika was vir beide die Griek en die Romein van sentrale belang. Cicero gaan in sy „De Oratore” van die standpunt uit dat welsprekendheid by uitstek die doel van die opvoeding is <sup>2)</sup>. Quintilianus (35 - 95 A.D.) beklemtoon in sy „Institutio Oratoria” eweneens die besondere plek van die retoriek in die opvoeding van die Romein <sup>3)</sup>. In hierdie opleiding tot welsprekendheid speel die grammatika volgens Quintilianus 'n allerbelangrike rol, want dit is vir hom die eintlike grondslag van die ware geleerdheid <sup>4)</sup>. Dit is die taak van die „grammaticus” om die vermoë tot vlot en korrekte taaluiting by sy leerlinge te ontwikkel en toe te sien dat hulle ten opsigte van aanvoeling vir die poësie deeglik georiënteer is.

Met die oog hierop is veral die werke van Cicero bestudeer want hy was die model vir diegene wat klassieke Latyn wou leer. Van meet af aan het die leerling stan-

- 
1. Cubberley: The History of Education, 72.
  2. Monroe: Textbook in the History of Education, 201.
  3. Ibid., 207.
  4. Coetzee: Opvoedkundige Teorie en Praktyk deur die Eeue, 51.

daardwerke ter hand geneem en moeisaam probeer ontsyfer. So omvattend was die leeswerk — want op leeswerk het dit in eerste instansie neergekom — dat die taal van Cicero weldra ook die taal van die leerling geword het. Danksy die feit dat wat ons as „taaloefeninge" bestempel, agterweë gebly het, is daar tyd gevind om op 'n simpatieke wyse tot die wese van die gelese stukke deur te dring en die leerling dienooreenkomstig in te lig. Trouens, hierdie benadering van die Latyn (wat inderdaad 'n uitgebreide leeskursus was), het daartoe bygedra dat die leerling weldra die taal in sy ryke geskakeerdheid geken het en die einste taal van Cicero — ipsissima verba — mondeling en skriftelik gebesig het.

Maar terwyl Latyn op dié wyse die amptelike taal van die kerk en van geleerdes gebly het, het die taal oor die groot gebied van die Romeinse ryk gestadig verander. 'n Bewys daarvan is die ensikliek van Karel die Grote <sup>1)</sup> in 787, waarin biskoppe beveel word om korrekte Latyn te besig. Hy bereik daarmee wel dat die peil van die klassieke in die taal van die kerk gehandhaaf word, maar origens was dit die „lingua romana rustica" wat algemeen gebesig is en met verloop van tyd sy finale beslag gekry het. In die besef dat hy voor 'n voldonge feit geplaas is, moes Karel die pas gebore Franse taal in die jaar 813 erken en die „lingua latina" laat vaar.

(d) Baie — miskien die meeste — van die moderne Europese tale het as hulle oudste geskrewe dokument 'n vertaling van die Bybel deur een van die vroeë sendelinge. Van die kant van die kerk moes daar getrag word om die kerstening van heidene in die uithoeke van

---

1. Cubberley: The History of Education, 142.

die ryk te vergemaklik, en dit kon die beste gedoen word deur Grieks en Latyn hier ter syde te stel en die evangelie in die moedertaal te bring. Dit sou miskien nie oordrewe wees om te beweer nie dat die middeleeue met die klemtoon steeds op voorbereiding vir die hiernaamaals, aan taalstudie slegs vir sover aandag gegee het as wat dit nodig was om die godsdiens te propageer.

En uit terloopse opmerkings uit destydse geskrifte<sup>1)</sup> blyk dat die onderrigmetode soms nogal min verskil van die moderne praktyk. Augustinus, biskop van Hippo in Afrika, laat in sy „Belydenisse" deurskemer dat sy manier van tale leer taamlik nou by die veelomstrede „direkte" metode aansluit<sup>2)</sup>; tweetalige handleidings soos die glosse van Kassel herinner sterk aan die boekies wat in die jongste wêreldoorlog aan Amerikaanse soldate uitgereik is voor hulle vertrek na die oorsese gevegsfront.

Afgesien van Latyn en die Romaanse tale kan daar ten opsigte van die ontwikkeling van die Germaanse volkstale op die monumentale Gotiese Bybelvertaling deur biskop Ulfila in die vierde eeu gewys word<sup>3)</sup>. Uit die neënde eeu dateer in Oud-Hoogduits onder ander die „Heliand" en Otfried se „Evangelienbuch"; as oudste res in Oud-Nederlands is daar die „Wachtendonkse" psalmvertaling, opgestel in Nederfrankies; Wycliffe se Bybelvertaling in die 14e eeu dra veel tot die uiteindelijke sege van die Engelse taal by; dit is Luther se Bybelvertaling van 1531 wat finaal die fundamente van die volkstaal in Duitsland lê.

Ten spyte van die opkoms van die moedertaal het

- 
1. Buchanan and Macphee: Modern Language Instruction in Canada, Vol. I; 2.
  2. Pusey: Confessions of St. Augustine, 8-9.
  3. Braune: Gotische Grammatik, 125.

Latyn eeue na die val van die Romeinse ryk nog die internasionale taal gebly. Ja, selfs na die Renaissance het hierdie toestand voortgeduur; nie alleen is standaardwerke deur Grotius en andere daarin opgestel nie, maar dit het ook die taal van die kerk en skool gebly en was die voertaal by alle hoër onderwys. Eers teen omstreeks 1770 het die volkstaal in verskillende lande werklik 'n faktor van belang geword <sup>1)</sup>. Die moderne stelsel van onderrig in vreemde tale kom met grammatika en al direk van die middeleeuse kloosterskole vir Latyn, Grieks en Hebreeus. Op sy beurt is die kurrikulum van die middeleeue 'n direkte erfenis van Rome.

(e) 'n Baie belangrike handleiding vir Latyn dateer uit die vierde eeu na Christus : Donatus se „De Octo partibus orationis” <sup>2)</sup>. Dit was 'n beknopte Latynse boekie vir beginners en het ongeveer 'n duisend jaar lank in swang gebly. In sy besonder sterk beklemtoning van die agt rededele, woordvorming, stylfigure, ontleding, vergelyking en dergelike maak Donatus in hierdie leerboek veral van sterk formele vragies gebruik. So, byvoorbeeld, verskyn daar die volgende vrae met die antwoorde langsaan:

Hoeveel rededele is daar?  
Wat noem ons hulle?  
Wat is 'n naamwoord?

Wesentlik min verskillend van hierdie werk is Priscianus se leerboek wat uit die sesde eeu dagteken <sup>3)</sup>. Daarin tref 'n mens eweneens die streng formele vrae met antwoorde aan. Alleen die onderwyser het 'n leerboek gehad waaruit hy die taalreëls voorgelees het om te laat

---

1. Newmark: Twentieth Century Modern Language Teaching, 4.  
2. Ibid., 1.  
3. Graves: A History of Education, 19.

memoriseer. Sodra die leerlinge met hierdie prosedure redelik vordering gemaak het, is dan geleidelik tot eenvoudige lees oefeninkies oorgegaan.

Wil 'n mens hierdie rigting in die taalonderwys na waarde skat, dan moet dit teen die agtergrond van die middeleeuse skoling in die sewe vrye kunste gesien word <sup>1)</sup>. By hierdie klassiek geworde vrye kunste wat 'n vyf-, ses-honderd jaar lank onveranderd onderrig is en (a) die trivium (te wete ~~Rekenkunde~~ <sup>Retoriek</sup>, Dialektiek of Logika en Grammatika) en (b) die quadrivium (te wete Rekenkunde, Meetkunde, Sterrekunde en Musiek) omvat het, het dit dan in hoofsaak op 'n stereotiepe afrigting, en nie op die opvoeding nie, neergekom. Diegene wat voldoende kon memoriseer en by eventuele toetsing kon reproduseer, het geslaag. Of die skoolse inprenting van reëls by die leer van die grammatika nou enige waarde gehad het al dan nie, was van minder belang.

Kensketsend van die besondere betekenis wat veral in die vroeë middeleeue aan die onderrig van formele grammatika geheg is, is die uitspraak van Rhabanus Maurus <sup>2)</sup> (784 - 856) wat grammatika definieer as die wetenskap wat ons leer om die digters en die historici te verstaan; as die kuns wat ons in staat stel om korrek te lees en te skryf. Alleen deur die grammatika pligsgetrou te beoefen kan ons leer om die gesproke en geskrewe taal suiwer te beheers en kan ons die Bybel, poësie en versmaat waardeer en verstaan.

Verre daarvandaan dat die pendule in een of ander stadium van die grammatika sou terugswaai, is daar met verloop van tyd al hoe sterker op gekonsentreer —

---

1. Cubberley: The History of Education, 153.  
2. Painter: A History of Education, 101.

ja, dit het later die alfa en omega van die taalonderwys geword; dit is tot 'n doel op sigself verhef. Uit die werke van die klassieke outeurs is 'n wetenskaplike grammatiese sisteem geabstraheer ; die gevolg was dat onafhanklike waarde aan 'n stel reëls toegeken is. Latynleerlinge moes eeue lank onder hierdie juk swoeg en sug <sup>1)</sup>.

Die sogenaamde dissiplinêre waarde van 'n formele en bloedlose taalstudie is gerieflikheidshalwe ontdek, en terwyl die destydse opvoedkundiges uit hulle weg gegaan het om te bewys dat daar g'n beter geestesgimnastiek as die grammatika was nie, het daar van indringende taalbemeestering maar weinig tereg gekom. Dieselfde klassieke skrywers wat in vorige eeue op grond van hul rykdom van gedagte en skoonheid van vorm 'n inspirasie was, het nou gehaat en vir vele 'n verskrikking geword.

## 2. VAN DIE MIDDELEEUE TOT OMSTREEKS 1700

(a) In die periode na die middeleeue was daar op hierdie gebied enkele gelukkige uitsonderings — leermeesters wat die verstarring waartoe die metode gelei het, wou omseil. Lucas di Marinis gee byvoorbeeld sy misnoeë oor die onderrig van Latyn aan die universiteit van Salamanca te kenne, en beweer dat die breedopgesette handleidings vir die vak tot min voer <sup>2)</sup>: dit sou veel groter nut hê om die studente eerstehandse kennis van die werk van die meesters te laat opdoen. Dit trag hy dan ook te bewerkstellig in sy „Grammatices compendia" wat in 1532 as 'n handleiding van 67 bladsye verskyn en

---

1. Bahlsen: The Teaching of Modern Languages, 3.  
2. Lynn: A College Professor of the Renaissance, 98.

slegs die noodwendige minimum insake die Latynse grammatika bevat. De Marinis stel dit pertinent dat hy nie aan grammatikale reëls tyd wil bestee nie, maar veeleer aan 'n studie van die meesterwerke waaruit hierdie reëls tog geabstraheer is. Sodoende sal hy nie grammatici nie, maar latiniste kweek. As voorbeelde van die tipe student wat hy beoog, noem hy sy tydgenoot, Erasmus, en Quintilianus.

Van die leerboeke van De Marinis kan samevattend gesê word dat die memorisering van 'n groot aantal reëls daardeur oorbodig gemaak word, dat dit in beperkte omvang die bloot essensiële vir die beginner saamvat en dat dit van die begin af die leerlinge met sitate uit die oeuvre van die meesters vertrouwd maak. As sodanig is dit 'n „moderne" leerboek.

(b) Omstreeks dieselfde tyd, naamlik in 1537, rig Johann Sturm sy (later) beroemde Latynse skool in Strassburg op <sup>1)</sup>. Hy onderrig die kind van sewe jaar reeds met die alfabetmetode, en leer hom vervolgens lees, skryf en spel. Hierna volg verbuiging en vervoeging, sodat die tien- tot elfjarige in staat moet wees om uit die moedertaal in Latyn te vertaal. Nadat sewe jaar aan die studie van idiomatiese Latyn bestee is, duur die kursus 'n verdere drie jaar ter verkryging van 'n goeie styl. In so 'n mate is Latyn die taal van die klaslokaal dat selfs die onderrig in Grieks deur medium daarvan geskied. As hulpmiddels by die taalonderrig bestee Sturm aansienlike tyd aan briefskrywe, welsprekendheid en toneelspel. Ten opsigte van die laasgenoemde punt sluit sy sisteem by dié van die ab en Oud-Engelse prosa-skrywer, Aelfric, uit die elfde eeu aan — wat volgens

---

1. Graves: A History of Education, 160.

sy uiteensetting aan samesprake groot waarde geheg het.

Ook die verligte Philip Melanchton en sy tydgenoot, Martin Luther <sup>1)</sup>, laat hulle skerp teen die oordrewe beklemtoning van grammatika en formele reëls uit. Dit is betekenisvol dat hulle die onderwysers van hulle tyd aanraai om die leerlinge sover te kry dat hulle hul „mond moet oopmaak" — dit wil sê, die taal moet praat. Die voorganger van J.A. Comenius, W. Ratichius <sup>2)</sup>, pleit vir 'n terugkeer na die tyd toe daar min aandag aan grammatika bestee is en die klem op vroegtydige en omvattende leeswerk geval het. M. Montaigne beskrywe in sy „De l'institution des enfants" die metode waarmee hy Latyn en Duits vloeiend, korrek en met gemak leer praat het <sup>3)</sup>. Hierby was geen sprake van enige reëls nie, maar die uitgangspunt was die „natuurlike" metode : Montaigne se vader het nie toegelaat dat daar iets anders as Latyn met sy seun gepraat word nie — selfs nie deur sy ouers nie. Nadat Montaigne op sesjarige leeftyd vir studie Guyenne toe is, het hy spoedig sy vlotheid in Latyn verloor omdat die mondelinge gebruik van die taal aan hierdie befaamde skool nie tot sy reg gekom het nie.

(c) As hervormer van vreemdetaalonderrig verdien J.A. Comenius (1592 - 1670) besondere vermelding. Hy het 'n vereenvoudigde Latynse grammatika geskryf en ter verduideliking van sy standpunt die gerugmakende „Janua Linguarum Reserata" (die poorte van tale ontsluit) in 1631 die lig laat sien. Hierdie boek is nie

- 
1. Von Raumer: Geschichte der Pädagogik, I, 138.
  2. Painter: A History of Education, 197.
  3. Von Raumer: ibid., 327,328.

alleen dadelik in sestien tale vertaal nie, maar het ook geslagte lank 'n standaardwerk gebly <sup>1)</sup>.

Dit is op 'n paar duisend woorde wat vry algemeen gebruik is, gebaseer. Dog hierdie woorde is nie geïsoleer geleer nie, maar wel in sinsverband : aanvanklik kort, eenvoudige sinne; daarna al hoe meer ingewikkeld en handelende oor 'n groot verskeidenheid onderwerpe vanaf die skepping van die aarde tot die Voorsienigheid van God. Die grammatika is nie aan die hand van reëls geleer nie maar deur toepassing en induksie. In sy metodiek beklemtoon Comenius die beoefening van die vreemde taal deur middel van lees, herhaling, oorskrywing, geskrewe en mondelinge nabootsing van die werk van die meesters. Opvallend is dat daar nie 'n herhaling van nuut aangeleerde woorde is nie, maar dat elkeen net een keer in 'n bepaalde konstruksie en betekenis behandel word.

Comenius se „Didactica Magna" wat in 1632 verskyn, is inderdaad 'n werk wat modern van opset is <sup>2)</sup>; die beginsels wat hy hierin verdedig, vind in sy reeks van vyf gegradeerde boekies toepassing. As voorbeeld van die stel kan hier die „Orbis Sensualium Pictus" (1657 gepubliseer) genoem word. Hoewel prente en afbeeldings voor hierdie tyd al sporadies as hulpmiddel by die onderwys aangewend is, het ons hier die eerste werklik geslaagde aanwending daarvan. Ooreenkomstig Comenius se bekende stelling „nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu", word elke nuwe Latynse woord aan die hand van 'n afbeelding behandel <sup>3)</sup>. Tipiese voor-

- 
1. Painter: A History of Education, 204, 205.
  2. Monroe: A Textbook in the History of Education, 495.
  3. Bahlsen: The Teaching of Modern Languages, 10.

beelde van die groot verskeidenheid wetenskaplike temas wat in die werk — beslis die beste Latynse leerboek tot op hierdie tydstip — behandel is, is die volgende:

plante, filosofie, metale, vissoorte, liggaamdele en die drukkuns.

Algemene onderwerpe wat ter sprake kom, is eweneens omvattend — soos uit die volgende blyk : vrugte, wolke, bome, die barbier en 'n begrafnis. By die afbeelding van 'n skaap en 'n muis staan daar onderskeidelik:-

agnut balat               : the lamb blaiteth  
mus mintrit               : the mouse chirpeth.

So diepgaande is die invloed van hierdie inleidende Latynhandleidings van Comenius, dat hulle byna twee eeue lank oor die hele Europa gebruik is en selfs nog in 1810 in New York herdruk is. Ook in John Locke se magnum opus van 1693, „Some thoughts concerning Education", waarin dié hom oor die Latynonderrig uitlaat, vind ons bewys van Comenius se invloed <sup>1)</sup>.

(d) Locke staan in sy pleidooi vir Frans as tweede taal 'n „natuurlike" metode voor. Hy meen dat daar min bereik word deur op die tradisionele wyse tot vervelens toe op die grammatika te hamer. Daarenteen stel hy voor dat 'n prikkelende werk soos Esopus se fabels met die leerlinge behandel word en dat die Engelse vertaling daarvan in elke alternatiewe reël verskyn. Hy gee toe dat deeglike kennis van verbuiging en vervoeging die leerproses vir die beginner kan vergemaklik, maar beweer dat van taal eintlik eers sprake is wanneer dit mondeling aangewend word <sup>2)</sup>.

- 
1. Graves: A History of Education, 287.
  2. Locke: Some Thoughts concerning Education, 284.

Indien grammatika dan aangeleer word om die werke wat in die taal geskryf is te verstaan, kan die tyd vrugbaarder bestee word deur direk met leeswerk voort te gaan. Sodoende verwerp Locke die metode wat daarop gerig is om ingewikkelde reëls en uitsonderings op reëls te memoriseer. As die leerder die taal wil skryf, moet hy leer deur dit te skryf; wil hy dit leer praat, moet hy begin deur dit te praat. Die raad wat Locke aan leermeesters van beide Latyn en Frans gee, is „to trouble the child with no grammar at all, but to have Latin talked into him. Latin is no more unknown to a child, when he comes into the world, than English. And yet he learns English without master, rule or grammar. And so might he Latin too .....<sup>1)</sup>

(e) Besonder gewild is teen hierdie tyd die sogenaamde fraseboekies wat op één bladsy sinnetjies in die moedertaal bevat en op die bladsy langsaan die Latynse ekwiwalent. Solomon Lowe wie se grammatikahandleiding in 1726 verskyn<sup>2)</sup>, gee die name van nie minder nie as 128 sulke fraseboekies aan. 'n Tipiese voorbeeld hiervan is die volgende:-

Master, may not I and my uncle's son go home?	:	Licetne, magister, ut ego et patruélis eámus domom?
To what end?	:	Quid eó?
To my sister's daughter's wedding	:	ad nuptias consobrinae.

Gesien die feit dat Latyn nie alleen die taal van die kerk en die professies, die diplomatieke wêreld en die staatsdiens was nie maar gereeld deur handelaars,

---

1. Locke: Some Thoughts concerning Education, 289.  
2. Cubberley: The History of Education, 282.

seevaarders en andere benodig is, is dit nie bevreedend dat soveel klem op die studie daarvan gelê is nie : 'n vry deeglike kennis van die taal in sy geskrewe sowel as gesproke vorm was onontbeerlik vir elkeen wat dit op sy besondere gebied ver wou bring <sup>1)</sup>.

### 3. DIE AGTIENDE EEU EN DAARNA

(a) Terwyl koningin Elizabeth I van Engeland onder haar leermeester, R. Ascham, in die gees van die tyd nog feitlik uitsluitlik die klassieke as vreemde tale bestudeer het, en Locke in die 17e eeu nog vir die onderrig in Frans moes pleit, het daar weldra groter belangstelling vir moderne tale gekom. Namate eers Frans en daarna die moedertaal begin opgang maak het, het dit vanaf die laaste kwart van die 18e eeu met Latyn die kreeftegang begin gaan. En waar die eng-linguïstiese houding van die voorafgaande eeue die klassieke opvoeding so lank aan bande gelê het, was dit die baanbrekers op die gebied van die modernetaalonderrig wat 'n nuwe geluid laat hoor het en die leermeesters van die ou tale tot die besef laat ontwaak het dat hulle hul onderrigmetode moes verbeter en van die kulturele waarde van die tale wat hulle onderwys, minstens iets tereg moes laat kom.

In dié verband kan daar op die nuwe taalrigting wat J.V. Meidinger in 1783 in sy „Praktische französische Grammatik“ bepleit, gewys word <sup>2)</sup>. Waar sy tydgenote met vertaling uit die vreemde taal in die moedertaal volstaan het, onderstreep hy nou die betekenis van vertaling in die vreemde taal. Sodra die leerling die grammatikale reëls bemeester het, word dié vasgelê aan die hand van stukke

---

1. Leach: English Schools at the Reformation, 105.  
2. Newmark: Twentieth Century Modern Language Teaching, 5.

vertaling wat as 't ware „gefabriseer" moet word. Hierdie „metode" wat selfs vandag nog in swang is, is deur die latere hervormer, W. Viëtor, heel toepaslik „meidingerei" genoem <sup>1)</sup>.

Meer in ooreenstemming met die stelsel van Locke, is die prosedure wat James Hamilton in Engeland en J.J. Jacotot in Frankryk (vgl. sy „Enseignement universel" van 1823) propageer <sup>2)</sup>. Hulle wil dat die leerling uit die staanspoor met die lewende taal vertrouwd gemaak word en dat hy die wetmatigheid van die taal induktief leer insien. Ten spyte van die gesonde uitgangspunt wat hierdie metode ten grondslag lê, is dit eers baie later dat dit deur die beywering van die Duitse hervormers algemene erkenning en navolging gevind het.

(b) Onder die groot aantal ander neëntiende-eeuse skrywers oor taalonderrig verdien veral die volgende hier besondere vermelding <sup>3)</sup>:

(1) Karl Plötz

Hierdie veel besproke en veel omstrede outeur het deur sy Franse en Engelse leerboeke die taalonderrigmetode in Duitsland baie jare lank gerig en bepaal. As leermeester het hy hom nie alleen met onverdroete ywer aan sy taak gewy nie maar ook sorg gedra dat hy die taal wat hy moes onderrig, volkome beheers het. As laaste en invloedrykste verteenwoordiger van die grammatika-vertaal-metode (Plötz is in 1881 oorlede) het hy sy leerboeke sistematies in twee afdelings verdeel, te wete (a) reël en paradigma en (b) sinne ter vertaling. In hoofsaak kom <sup>4)</sup> sy metode op meganiese vertaling neer. Die tipe sinne wat vertaal moes word, was die volgende:-

Die tuin is mooi. Die koning het 'n swart perd. Ek het 'n brood. Die perd van die vader was vriendelik (sic).

- 
1. Viëtor: Der Sprachunterricht muss umkehren, 21.
  2. Newmark: Twentieth Century Modern Language Teaching, 5.
  3. Hierdie gegewens is ontleen aan Hagboldt: The Teaching of German.
  4. Buchanan & MacPhee: Modern Language Instruction in Canada, Vol. I, 23.

Dit moes inderdaad 'n troostelose ervaring gewees het om 'n taal aan te leer deur woordeskatmemoriserings, vervoeging van uitsonderlike werkwoorde, die leer van reëls en uiteindelijke vertaling, ad nauseam. Geen wonder nie dat Bahlsen, een van Plötz se leerlinge, moes getuig hoe daar telkens wanneer hy die vreemde taal geskryf of gepraat het, 'n ware „woud van paragrawe en 'n ondeurdringbare versperring van grammatikareëls" voor hom opgedoem het.

Gewoond soos Plötz se leerlinge aan vertaling uit die moedertaal was, het hulle eers hulle opstelle in Duits geskryf en daarna in skrikwekkende Frans vertaal. Die onderwyser se wenk „skryf natuurlik, skryf soos julle praat" het onder dié omstandighede min gebaat: sy leerlinge het nooit geleer om Frans te praat nie.

Die leerboeke met hulle ongeordende massa vertaal oefeninge en grammatikareëls het sistematies alle moontlike taalgevoel in die kiem gesmoor. Die lees van standaardwerke in die vreemde taal het onder hierdie stelsel feitlik eers in die laaste skooljaar hoegenaamd aandag geniet.

(11) G. Heness

In sy klein partikuliere skool vir moderne tale wat Heness in 1866 te New Haven opgerig het, is die „natuurlike" metode herontdek of herinterpreteer. Ten gevolge van sy „Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache" van 1867, kom daar 'n gesonde reaksie teen die grammatikametode van Plötz en andere. Toe Heness en Sauveur later in Cambridge en verskeie ander Engelse stede somerskole opgerig het — dié is hoofsaaklik deur diensdoende taalonderwysers bygewoon — het daar in Engeland 'n heilsame kentering ten opsigte van taalonderwys gekom.

Die „natuurlike" metode beoog die aanleer van 'n vreemde taal op dieselfde wyse as wat die kind sy moedertaal leer — met ander woorde, deur dit onder omstandighede wat so na as moontlik by die kind se taalmilieu aansluit, te laat praat. Die konsekwente deurvoering daarvan bring egter uiteraard mee dat die leerstof op 'n ongeordende wyse aangebied word en dat die onderrig in 'n sisteemloosheid verloop. Derhalwe kan 'n mens met die natuurlike metode alleen sukses hê indien dit met ander metodes gekombineer word en indien daar

sistees gebring word in leerstof wat noodwendig onsamehangend en sonder verband is.

Daar is egter ook beswaar teen die misleidende benaming „natuurlike metode“ in te bring : die kind kan tog alleen in 'n natuurlike taalomgewing op dusdanige wyse leer praat. 'n Ondersoek na die taalontwikkeling van kinders bring aan die lig dat die eerste lewensjaar feitlik 'n inkubasietyd is waarin die baba hoofsaaklik waarneem en enkele klanke leer artikuleer <sup>1)</sup>. Van sentrale belang is dat hy gedurig, elke dag, maande lank, die taal wat hy eendag sal praat, om hom heen waarneem en hom aan die uitspraak daarvan wen. Lank voordat hy dus tot die spreek van die taal kom, is hy maande lank gedurig aan die inwerking van die taal van ouers, familieleden en besoekers blootgestel.

Vervolgens is dit 'n ernstige bedenking dat hierdie metode alleen op die geheue 'n beroep doen en nie op die intellek nie. Vergelyking van taalvorms, veralgemening en interpretasie van waarnemings asook die insig in die etimologie — dit alles moet opgeoffer word by 'n oorweënd „natuurlike“ metode. Die tydsbeperking (na verhouding kan elke leerling in 'n klas van 15 gemiddeld hoogstens twee minute per dag aktief met die taal besig wees) is 'n faktor wat die genoemde veralgemenings vanselfsprekend uitskakel.

En wat meer is : die unieke stel omstandighede waarin die moedertaal geleer word — die „Einmaligkeit“ daarvan — kan na die kleinkinderjare by eventuele kennismaking met 'n tweede taal nie herskep word nie <sup>2)</sup>. Paradoksaal genoeg lê die eintlike probleem nie soseer by die aanleer van die nuwe taal nie as by die onvermoë om die vorige taal te vergeet <sup>3)</sup>! Dit is tewens die beperking van Hennessy se metode. Geen skool is in staat om die kind 'n vreemde taal op dieselfde manier aan te leer as wat die moedertaal geleer word nie.

(iii) C. Marcel

In 1867 verskyn daar van Marcel 'n baie merkwaaardige boek „The Study of Languages brought back to its true Principles“.

- 
1. Ronjat : Le Developpement du Langage, 3.
  2. Elliott : Methods of Teaching Modern Languages, 45.
  3. Cassirer : An Essay on Man, 133.

Tot vandag nog is dit 'n werk wat die aandag van studente wat in die hele aangeleentheid van vreemdetaalonderrig belang stel, verdien. In sy strewe na volkome taalbeheersing gaan Marcel van die gesproke woord uit : die leerling se oorword in eerste instansie aan die klanke van die vreemde taal gewoon gemaak deurdat die onderwyser hoofsaaklik self aan die woord is en/of veelvuldig voorlees. Vervolgens begin die leerling self hardop lees — in die begin eenvoudige stukkie met bekende inhoud, maar geleidelik ook ingewikkelder uittreksels en anekdotes.

Aangesien die geskrewe woord vir Marcel van min belang is, stel hy dié kundigheid tot op die laaste uit en gee hy geen formele afrigting in die grammatika of vertaling nie. Herhaaldelik laat hy hom hierteen uit, met die vastelling dat lees die aangewese weg is om die woordeskat uit te brei en die taalidroom te leer ken. Gegradeerde leesstukke en -boekies moet sodanig opgestel wees dat die leerling binne die kortste moontlike tyd 'n groot hoeveelheid met insig kan lees — 25 tot 30 werke stel hy as die minimum voordat algehele leesvaardigheid in die taal bereik is <sup>1)</sup>.

Dat Marcel 'n baanbreker was, blyk uit die feit dat hy so 'n belangrike invloed op die taalonderrig gehad het. Maak 'n mens 'n studie van die „Publications of the American and Canadian Committees on Modern Languages (1927 - 1932), dan blyk daaruit ten oorvloede dat die sentrale gedagte wat die reeks verslae ten grondslag lê, op Marcel se formulering van die leesaktiwiteit teruggaan. Ook die beroemde Michael West het in ons tyd opnuut die beginsel „leer lees deur te lees“, onderskryf en herinterpreteer <sup>2)</sup>.

(iv) F. Guoin

Die stelsel van vreemdetaalonderrig wat deur Guoin ontwerp is, berus in wese op 'n waarneming van kinderspel. Op 'n dag was Guoin se klein nefie besig om meulenaar te speel. Hy het stapsge- wyse en planmatig voortgegaan : eers die sakke met koring (sand) gevul; daarna die sakke neergegooi; nou die koring in die meule geskud; uiteindelik begin die meule maal.

- 
1. Newmark: Twentieth Century Modern Language Teaching, 7.
  2. Hagboldt: The Work of Michael West in M.L.J., March 1938, 413.

As dit die natuurlike prosedure is wat die kind volg, het Gouin geredeneer, dan moet dit ook onder skoolomstandighede toegepas kan word <sup>1)</sup>. Gevolglik het hy sekere stappe in sy metode ontwikkel te wete:-

- i. die onderwyser se verduideliking in die moedertaal van die inhoud van die voorgestelde leesstuk.
- ii. sy voorstelling, met behulp van gebare, van die gebeure terwyl hy terselfdertyd in die vreemde taal meedeel wat hy doen.
- iii. die dramatisering van die afsonderlike stappe met mondelinge mededeling van wat plaasvind.
- iv. aansluitend by die mondelinge mededeling volg hierop 'n geskrewe relaas deur die onderwyser en leerlinge saam.

'n Tipiese voorbeeld uit Gouin se „Erstes Übungsbuch für das Deutsche“ is die volgende beskrywingswinkie wat ook sal aantoon waarom sy metode die reekssistiem genoem is:-

„Der Hund sucht. Er sucht und sucht. Er wittert eine Kette Rebhühner. Er geht auf den Befehl des Jägers vor. Die Rebhühner bemerken den Hund. Sie fürchten sich vor dem Hunde. Sie fliegen auf. Sie fliegen davon. Der Jäger sieht die Kette Rebhühner davonfliegen. Er ergreift sein Gewehr. Er legt an. Er zielt und zielt. Er drückt ab. Der Schuss geht los. Die Ladung trifft ein Huhn. Das Huhn fällt zur Erde.“ <sup>2)</sup>

Aan die hand van Gouin se handleiding word die vreemde taal gedurende die hele leerkursus sistematies deur middel van kort sinne aangebied <sup>3)</sup>. Elke eenheid bestaan uit 18 tot 30 sinne. 50 sulke eenhede vorm saam 'n reeks, en verskeie reekse

- 
1. Gouin: The Art of Teaching and Studying Languages, 37 vlg.
  2. Kron: Die Methode Gouin, 22.
  3. Gouin: *ibid.*, 61 vlg.

saam vorm 'n algemene afdeling. Die vyf algemene afdelings omvat saam 2500 eenhede of ongeveer 50,000 sinne — wat 'n nie onaansienlike hoeveelheid taal-materiaal verteenwoordig. Ten opsigte hiervan gaan Gouin se tegniek in laaste instansie terug op die bekende Comenius-stelsel van omstreeks 1658 : wat as 'n „Gouinreeks" bekend staan, is eintlik eweneens 'n aaneenskakeling van lessies wat op 'n gerangskikte en geïllustreerde woordeskat gebaseer is. Voorbeelde hiervan kan uit talle leerboeke wat vóór 1920 (en selfs later) verskyn het, vermenigvuldig word.

Die „nuwe" wat Gouin in die taalonderwys gebring het, is sy beklemtoning van aktiwiteit : die leerling word teen wil en dank gedwing om deurgaans met sy hele wese aktief besig te bly terwyl hy met die dramatisering van 'n gebeure voortgaan.

In hierdie eensydige benadering van die werk lê egter ook die kiem van mislukking : 'n groot, aktiewe woordeskat mag ons seker nastreef, maar dan mag sulke belangrike kundighede soos lees en skryf nie sonder meer agterweë gelaat word nie. Hierdie sisteem van Gouin word dan ook deur H. Sweet <sup>1)</sup> en andere aan die kaak gestel — as 'n kind meule speel, stel hy tog nie in die woorde wat hy daarby uitspreek belang nie, maar bloot in die handeling en bewegings wat hy maak. Van die taal as sodanig sal daar min tereg kom. 'n Verdere oorweging is egter dat die kind baie gou vir één bepaalde soort bedrywigheid moeg word en dat so iets soos meule speel hom sekerlik na 'n jaar nie meer sal prikkel nie.

(v) W. Viëtor

Teen omstreeks 1850 begin 'n nuwe wetenskap op die voorgrond tree, te wete die fonetiek. Verskeie taalkundiges soos Henry Sweet, E. Brücke, A. Bell, A.J. Ellis — om maar enkeles te noem — wys in hulle publikasies op die groot moontlikheid wat hierdie wetenskaplike benadering van die klankstelsel van die taal vir die metodiek van die toekoms inhou. En vandag, na verloop van 'n eeu, sal geen ingeligte taalmeester die onontbeerlikheid van die fonetiek betwis nie.

Hoewel die klankleer sporadies reeds vroeër aan die taalonderrig diensbaar gemaak was, was dit eers Wilhelm Viëtor wat in 1882 met sy vlugskrif „Der Sprachunterricht muss umkehren" 'n polemieë ontketen

---

1. Sweet: The Practical Study of Languages, 114.

en 'n nuwe tydperk in die studie van vreemde tale ingelui het. In hierdie gerugmakende brosjure van skaars 40 bladsye vaar Viëtor uit teen die korrupte metode wat in swang is en die leerlinge ooreis. In harde woorde verwys hy na die kriminele verwaarlosing van die fonetiek, na die stereotiepe leerboeke wat nie met die gesproke taal rekening hou nie en na die verstarring van die taalonderrig in die algemeen. Dit sou volgens hom die beste wees om alle reëls en uit verband gerukte sinne te vernietig, en vertaling in die vreemde taal uit te skakel as synde 'n gespesialiseerde kundigheid wat daar nie tuis hoort nie 1.

'n Direkte gevolg van Viëtor se vlugskrif was dat die taalonderrigmetode in die meeste Europese lande hersien is. Pruiise het die Viëtor-stelsel byvoorbeeld in 1900 al as amptelike metode in sy skole aanvaar. Aanvanklik het 'n suiwer mondelinge benadering aan die hand van allerlei hulpmiddels die uitgangspunt by taalstudie geword, terwyl ander aspekte heeltemal opsy geskuif is. In wye kring was daar egter nog die behoudende element wat op die vrugteloosheid van so 'n eensydige metode gewys het. Die gevolg was dat daar eindelik tot 'n kompromis geraak is : die direkte metode is gedurende die tweede dekade van ons eeu daaruit gekristalliseer. Ten opsigte van die hele aangeleentheid kan gesê word dat Viëtor en sy ondersteuners die wanpraktyke van die grammatikavertaalmetode afdoende aan die kaak gestel het en die swaartepunt in die doelstelling met vreemdetaalonderwys na mondelinge beheersing verskuif het. Dit was wel 'n leemte in die ouer metodiek dat die leerling na voltooiing van sy kursus nog nie eens in staat was om gedagtes in die vreemde taal mondeling te uiter nie; voorstanders van die direkte metode het andersyds ook weer oor die doel heen geskiet en nie met die werklikheid rekening gehou nie : geen onderwyser wat 'n klas van 30 tot 40 leerlinge moet waarneem, is psigies en fisies in staat om met die konsekwent deurgevoerde direkte metode vol te hou nie; en selfs al sou hy dit wees, is dit twyfelagtig of die gemiddelde en die swakker leerlinge die maksimum prestasie daarmee kan bereik. Dit sal hulle op die duur vermoei; hulle sal voel dat hulle met 'n te groot hoeveelheid onverteerbare leerstof oorlaai word. Indien daar nie hier en daar 'n anker is waaromheen die massa mondelinge werk gesistematiseer kan word nie, mag dit tot 'n gevoel van frustrasie lei.

---

1. Quousque Tandem: Der Sprachunterricht muss umkehren, 23.

Uit hoofde van hierdie oorwegings is dit nie bevreemdend nie dat baie van die vroeë dissiplens van die direkte metode weldra meer gematig geword het en 'n kompromis metode begin bepleit het waarin die voordele van albei stelsels behou word.

(c) Die Berlitzskole

Die befaamde Berlitzskole <sup>1)</sup> waarvan die eerste in 1878 tot stand kom en waarvan daar teweens vandag nog 'n 400 oor die wêreld bestaan, verdien hier nog afsonderlike vermelding. Die volgende vyf punte is fundamenteel in hierdie metode:

- (i) mondelinge oefeninge moet skriftelike werk voorafgaan.
- (ii) vraag en antwoord is die beste leermetode.
- (iii) kennis van die grammatika kom heel laaste; dit is selfs oorbodig.
- (iv) tale moet met die oog op hulle praktiese gebruik geleer word.
- (v) werklike lewensituasies in die klaslokaal moet die uitgangspunt vir taallesse vorm.

Hulle leuse „die oog is die vyand van die oor“ het daartoe gelei dat die vreemde taal uitsluitlik deur sprekers van dié taal onderrig is en dat die moedertaal hoegenaamd nie as medium aangewend is nie. Die nadruk val by hierdie onderrigmetode op die direkte gebruik van die taal; aan die grammatika word haas geen aandag bestee nie. Ten opsigte hiervan is die Berlitzmetode eintlik maar 'n variasie van dié van Viëtor en ander van sy tydgenote.

Ter aanvulling van die mondelinge werk wat die sluitsteen van die Berlitzmetode vorm, is ook die eerste grammofoonplate vir taalstudie ontwerp. Hierdie

---

1. Sellmer: All Languages Spoken Here, in R.D., June 1947, 66.

nuwigheid het sy finale beslag gekry met die stigting van die International Linguaphone Company in Londen, 1904. Vandag bied die linguaphone-instituut reeds 'n volledige reeks lesse in 21 tale (waaronder ook Afrikaans), benevens nog verkorte kursusse in twaalf uiteenlopende tale soos Latyn en Swahili.

#### 4. DIE MODERNE TYD

(a) As daar gelet word op die groot aantal grammatikahandleidings wat jaarliks in die Westerse lande gepubliseer word, is dit duidelik dat die studie van vreemde tale in ons tydsgewrig allerweë besondere aandag geniet.

'n Vergelyking van leerboeke in die verskillende Europese lande bring aan die lig dat die ontwikkeling orals min of meer dieselfde baan gevolg het; ook dat die bevindings van navorsers in één land gedurig deur opstellers van leerboeke in ander lande benut is. Wat die geskiedkundige verloop betref, sal dit dus insiggewend wees om vergelykenderwys die ontwikkeling in één van hierdie lande na te gaan.

Sowel om sy besondere posisie as leidende demokratiese land en wêreldmoondheid as om sy erkende eksperimentele werk op die gebied van vreemdetaalonderrig, is Amerika in hierdie verband die logiese keuse. 'n Gesaghebbende soos T. Huebener — hy het die aangeleentheid van vreemdetaalstudie in Switserland, Frankryk en Engeland ter plaatse gaan ondersoek — spreek sy oortuiging uit dat die Amerikaanse stelsel van onderrig nie alleen die samevatting is van die beste in hierdie lande nie, maar dat dit ook die beste is <sup>1)</sup>.

---

1. Huebener: Are Foreign Languages taught better in Europe?  
in H.P., Vol. 19, Nr. 2, 48.

(b) 'n Studie van vreemdetaalonderrig in die Verenigde State bring aan die lig dat daarmee vroeg in die neëntiende eeu 'n begin gemaak is — en dit ten spyte van die sterk Latyn-tradisie van destyds. Dit is veral aan die bemoeïing van die invloedryke Thomas Jefferson en Benjamin Franklin te danke dat die invoer van lewende vreemde tale op skool met sukses gepropageer is <sup>1)</sup>.

In ooreenstemming met die tydgees was die uitgangspunt hierby ook maar veelal die geskrewe taal. Vertaling — wat eintlik as 'n ontwikkeling van ná 1800 beskou kan word — het weldra die hoofmetode van onderrig geword. Onder invloed van die Europese lande tree daar teen omstreeks 1860 'n kentering in en word die fonetiek as hulpmiddel bygehaal. Allerweë word egter gevoel dat daar iets haper, dat die heersende metodes nie die gewenste vrugte afwerp nie <sup>2)</sup>. Die onsekerheid en rondtasting op die gebied van vreemdetaalonderrig het ten gevolg gehad dat daar 'n algemene behoefte gevoel is om die aangeleentheid van uitgangspunt, doelstelling, metode en leerplaninhoud — wat in wese ook die hele opvoedingsvraagstuk raak <sup>3)</sup> — in die reïne te bring. Hiertoe was dit nodig om alle kragte saam te snoer; so het die „Modern Language Association of America” in 1883 tot stand gekom. Dit was, en is nog, 'n baie invloedryke vereniging wat die kragdadige steun van die in 1916 opgerigte „Modern Language Journal” geniet. Behalwe dat die onderrig van vreemde tale in die verlede daadwerklik deur hierdie tydskrif bevorder is, oefen dit vandag nog groot invloed uit en gee onder

- 
1. Newmark: Twentieth Century Modern Language Teaching, 12.
  2. Liedke: A Historical Review of the Controversy between the Ancient and the Modern Languages in American Higher Education; in G.Q., Jan. 1944, 8.
  3. Coetzee: Die Eerste Beginsels van die Calvinistiese Opvoeding, 13-30.

andere volle publisiteit aan die jaarlikse kongresse van die „Modern Language Association“.

(c) Die heel eerste rapport oor vreemdetaalaangeleenthede in Amerika, te wete dié van die „National Education Association“ wat in 1894 met 'n reeks aanbevelings kom <sup>1)</sup>, was nie van veel waarde nie. Vervolgens is op grond van die beywering van die „Modern Language Association“ die historiese belangrike verslag van die „Committee of Twelve“ (1898) gepubliseer. Hierdie kommissie was uit manne van die ou garde saamgestel, met die gevolg dat die hoof funksie van die skool nog deur hulle gesien word as voorbereiding vir die kollege, en dat hul opinies eintlik maar 'n eggo is van dié wat destyds op die vasteland in swang was.

Daarenteen het die „Committee“ wat benoem is om na alle taalonderrigaspekte ondersoek in te stel, die doelstellings met die studie van Frans en Duits so suiwer omllyn dat dit deur alle later ondersoekers bestudeer is en vandag nog meer as historiese waarde besit. Die strewe van die skool moet volgens die verslag wees om die leerling met die kultuur en die letterkunde van die vreemde volk vertrouwd te maak; om hom voor te berei vir bedrywigheide wat die lees van die betrokke taal nodig sal maak, met ander woorde, met die oog op kennis; en eindelik om die fondament van 'n kennisgebied te lê wat tydens oorsese reise en in die sakewêreld waarde sal hê <sup>2)</sup>.

Só wyd verbreid was die belangstelling nou dat daar benewens die nasionale modernetaalassosiasie ook nog in die verskillende state 'n hele reeks afsonderlike

---

1. Vgl. Newmark: Twentieth Century Modern Language Teaching, 68.

2. Vgl. Newmark: op cit., 87.

verenigings soos die „New England Modern Language Association" (1903) ontstaan het <sup>1)</sup>. Selfs die leerkragte van die onderskeie tale het hulle in aparte verenigings met hulle eie tydskrifte soos „Hispania" vir Spaans, „The German Quarterly" en „The French Review" vir Duits en Frans onderskeidelik, saangesnoer.

(d) Reeds in die eerste dekade van ons eeu is daar ernstig gestreef om 'n metode vir die onderrig van moderne tale te ontwikkel wat sou afwyk van dié wat by die klassieke tale aangewend is. So is byvoorbeeld die grammatika in die leerboeke op 'n meer natuurlike wyse gerangskik as wat onder die ou bedeling die geval was; in plaas van die werke van outeurs uit die 18e eeu is dié van die modernes as model gekies, terwyl ook gepoog is om tot 'n mondelinge benadering van die taal te kom. Daarenteen was die sinne wat die leerlinge moes leer of vertaal nog veelal van die tipe „my ouma het haar sambreel op die tuinier se bank tussen die blomme vergeet" in plaas van sinne wat in werklike lewensituasies van nut sou wees.

Die verslag oor vreemdetaalaangeleenthede wat in 1915 deur die N.E.A. gepubliseer is, het hierin g'n wesentlike verbetering gebring nie; trouens, die verslag is in sy geheel bevooroordeeld en onbetroubaar. Die gevolg was dat vreemde tale selfs aan die einde van die eerste wêreldoorlog nog hoofsaaklik geleer is aan die hand van formele grammatika, die vertaling van onnatuurlike sinne vol vangplekke en, les bes, verouderde meesterwerke uit eeue wat die moderne kind nie verstaan nie.

---

1. Handschin: History of the National Federation of Modern Language Teachers in M.L.J., Jan. 1941, 248.

Tale is dan nie soseer geleer ter wille van hulle instrinsieke waarde nie, maar eintlik veral om hulle eksamenwaarde.

Gesien die feit dat die onderrig van vreemde tale soos Frans, Duits, Spaans en Italiaans in Amerika na die Eerste Wêreldoorlog geweldig toeneem en dat dié belangstelling jare later nog bestendig bly <sup>1)</sup>, was 'n nuwe ondersoek op hierdie stadium beslis geregverdig.

(e) Grotendeels op grond van die beywering van die bogenoemde taalverenigings is die „Modern Foreign Language Study" in 1925 geloods. 'n Totale skenking van 215,000 dollars deur die Carnegiekorporasie het dit moontlik gemaak om 'n tot dusver ongeëwenaarde ondersoek op 'n nasionale en internasionale grondslag in te stel. Aan die begin van daardie jaar is met die werk begin en in 1927 kon die eerste drie boekdele oor die kommissiese bevindings gepubliseer word. Toe die monumentale werk in 1930 voltooi is, het dit sewentien bande met ruim 5000 bladsye beslaan waaraan tientalle van Amerika en Kanada se vooraanstaande onderwysmanne jare lank gearbei het.

Die verslag handel oor 'n besonder groot verskeidenheid onderwerpe, wat nie eens by benadering in die onderhawige studie aangestip kan word nie <sup>2)</sup>. Naas sekere vraagstukke waaroor die reeks rapporte nie finaal uitsluitse kon gee nie (soos die verbysterende oorvleueling van klasse), is daar tog veel wat bereik is. Stellig die belangrikste en opspraakwekkendste hiervan is die vasstelling in die Coleman-verslag dat by vreemdetaalonderrig waar dit 'n tweejarige skoolkursus geld, die

---

1. Eckelberry: Instruction in Modern Foreign Languages in J.H.E., 1943, 312.  
2. Fife: A Summary of Reports, 210.

hoofklem op die leesvermoë moet val : „reduce considerably the amount of time devoted to oral work and concentrate on developing a functional knowledge of grammar and the ability to read" <sup>1)</sup>.

Sonder om dié standpunt hier toe te lig, kan wel op die implikasie daarvan vir vreemdetaalonderrig in Amerika na 1930 gewys word: 'n radikale ommekeer ten opsigte van doelstelling sowel as leermetodes en -boeke. Waar ekstensiewe lees nou die wagwoord word, is dit die strewe om die leerling binne 'n tydsbestek van twee jaar sover te kry dat hy met gemak en begrip die gewone werke in die vreemde taal kan lees.

Dit bring mee dat daar 'n wetenskaplike gradering van die leesstukke moet wees. En dit is juis op dié gebied dat die navorsers soveel baanbrekerswerk gedoen het. 'n Kernwoordeskat <sup>2)</sup> sowel as 'n kern-idiomeboek <sup>3)</sup> is in elkeen van die vreemde tale opgestel om die uitgawe van gegradeerde leesboekies moontlik te maak. Selfs ten opsigte van grammatiese verskynsels is vasgestel watter verbuigings en vervoegings die veelvuldigste voorkom, om sodoende in die leesboekies die klem allereers op die wesentlik belangrike te laat val en die uitsonderlike tot later uit te stel of geheel en al uit te skakel.

'n Studie van die tydskrifartikels en leerboeke vir vreemde tale in die dekade na 1930 bring aan die lig dat die leesvermoë in hierdie tydperk vooropgestel word en dat die hele leerplaninhoud daarop gerig is.

- 
1. Coleman: Experiments and Studies, 166.
  2. Vgl. Morgan : German Frequency Word Book en Van der Beke: French Word Book.
  3. Vgl. Hauch : German Idiom List.

(f) Ten spyte van die deeglikheid en omvattendheid van hierdie navorsing, kom 'n latere ondersoeker teë-sinnig tot die slotsom dat die hele probleem van die kurrikulum en die metode tog nie op 'n afdoende wyse opgelos is nie <sup>1)</sup>. Dit sou met die Amerikaanse toetrede tot die Tweede Wêreldoorlog ten oorvloede blyk. Reeds in 1942 het B.Q. Morgan sy verontrusting uitgespreek oor die feit dat moderne tale nie die plek wat hulle toekom, in die leerplan het nie. Hy beweer selfs dat die uit-skakeling daarvan aan die doelbewuste beleid van die N.E.A. om vreemde tale as nie-essensieel te beskou, gewyt moet word <sup>2)</sup>.

Na die katastrofe van Pearl Harbour is die behoefte aan kennis van minstens 'n aantal Oosterse tale ineens en akuut gevoel. Die ironie wou dit dat dit juis die wetenskap-linguïste ("linguistic scientists") beskore sou wees om hier die leiding te neem <sup>3)</sup>. Hierdie geleerdes was sedert jaar en dag daaraan gewoond om alle estetiese en kulturele waardes links te laat en hulle slegs op 'n mate van vlotheid in die mondelinge gebruik van die taal toe te spits. Hulle „metode” was vry eenvoudig : by die aanleer van 'n taal soos Duits is 'n gebore Duitser in diens geneem. Sy taak was uitsluitlik om deur middel van gedurige en geduldige mondelinge oefeninge die spreekvermoë van die leerlinge te ontwikkel. En nou, in die uur van Amerika se nood, het die wetenskap-linguïste hulle groot geleentheid gesien. Toe die behoefte ontstaan dat duisende Amerikaanse soldate met die oog op krygsoperasies buite hulle vaderland vreemde tale moes leer praat, het hierdie pseudo-leermeesters reeds aansienlike invloed by

- 
1. Tharp: The Training of Foreign Language Teachers in M.L.J., Nov. 1946, 414.
  2. Morgan: An open Letter to Teachers of Language in M.L.F., Vol. XXVII, 93.
  3. Carroll: The Study of Languages, 173.

die „American Council of Learned Societies" (A.C.L.S.) in Washington gehad. Dit is dus nie bevreedend nie dat die leërowerheid wat hom tot die A.C.L.S. om hulp gewend het, met 'n heel reaksionêre opleidingsprogram vir die troepe voor die dag gekom het.

Ongeveer vyftig Europese en nie-Europese tale moes in 'n betreklik kort tyd aan 100,000 en meer manskappe onderrig word. 'n Grootskeepse propagandaveldtog is in tydskrifte en dagblaasie ten behoeve van vreemdetaalstudie ontketen; nasiewye reklame is vir die aanleer van tale gemaak; slagspreuke soos die volgende was aan die orde van die dag:

Foreign Languages: America's Need for the Future!  
Americans, awake to Language Needs!  
Foreign Languages for global War and  
global Peace!  
Foreign Languages for the Air Age! 1)

Aan verwyte het dit in die tydskrifte teen 1943 nie ontbreek nie: Duitsland het al sedert jaar en dag aan die Berlynse universiteit 'n fakulteit vir die bestudering van vreemde tale en lande gehad <sup>2)</sup>; die Japanse diplomaat wat die Verenigde State voor die oorlogverklaring so lank aan 'n lyntjie gehou het, was in staat om die Amerikaanse „slang" vlot te besig! As hierdie twee lande so merkwaardig met behulp van gekoördineerde vreemdetaalonderrig kon presteer, moes daar ook in die V.S.A. daadwerklik opgetree word. Te midde van die oorweldigende reklame van die voorstanders van moderne tale is die stemme van die klein koterie wat nog besware wou inbring, nie eens gehoor nie.

Noú was dit die geleë tyd om 'n taalonderrigmetode van stapel te laat loop wat die verbeelding sou aangryp.

- 
1. Vgl. die M.L.J., Vol. 29, 1945, 670.
  2. Danton: Languages and the War  
in M.L.J., Vol. 27, 1943, 511.

Die A.S.T.P. (Army Specialized Training Program) het die antwoord gehad <sup>1)</sup>. In April 1943 is met die eerste taallesse begin. Binne die eerste jaar was daar 15,000 leerlinge in 55 verskillende inrigtings met taalstudie besig.

As 'n mens hierdie program van naderby beskou, val dit dadelik op dat die oorspronklikheid daarvan veelal lê in sy vernuftige samevatting van

- (1) die voordele van die Berlitzmetode,
- (2) die meganiese hulpmiddels van die Linguaphone-reeks en
- (3) die nagenoeg uitsluitlike gebruik van die betrokke vreemde taal.

Die voorligter van die klas — hy is in Amerika 'n „informant" genoem — moes van huis uit die betrokke taal praat. Saam met hom het die „linguïs" opgetree. Sodra die voorligter 'n sekere sin voorgesê het, moes die klas dit nasê. Die taak van die linguïs was om die leerlinge tereg te wys en aan te toon wat die stand van die tong, die houding van die mond en die posisie van die spraakorgane by die artikulasie van sekere woorde moes wees.

Met die volstreekte uitskakeling van alle grammatika-kennis en skriftelike werk was dit onder die A.S.T.P. moontlik om 'n groot aantal alledaagse sinnetjies en vrae in 'n betreklik kort tyd te behandel. Die uitsluitlike konsentrasie op spraakvaardigheid het meegebring dat die rekrute met hierdie intensiewe program feitlik in die vreemde taal gedroom, gewerk en geëet het. Oor 'n tydperk van ongeveer sewe weke is daar daaglik van agt tot twaalf uur onderrig gegee — dus aansien-

---

1. Pei: It Comes to Languages. But is it Science? in M.L.J., Vol. 30, 1946, 423.

lik meer as in die hele program van die gewone Amerikaanse hoërskool. En aangesien dit oorlog was, is geen koste vir die beskikbaarstelling van die nodige fasiliteite ontsien nie : die aantal leerlinge is tot tien per klas beperk; vir elke groepie leerlinge is 'n voorligter en 'n linguïst aangestel; radio's, rolprente, grammofoonplate en dergelike is voorsien om die opleiding — ongeag die koste — so doeltreffend as moontlik te maak.

Daar was egter ook ander faktore wat die voorligter en linguïst in 'n besonder gunstige posisie geplaas het. So is slegs studente met 'n hoër I.K. tot die kursus toegelaat. Aanvanklik is 'n I.K. van 115 vereis — later moes dit minstens 125 wees! Hierbenewens is kursuste summier belet om voort te gaan as hulle nie met die ander lede van die klas kon tred hou nie. Is dit dan bevreemdend dat so 'n hoog geselekteerde groep besonder goed gepresteer het?

Maar meer nog. Die sterkste motivering vir die werk was aanwesig : hierdie mense was bewus van die feit dat hulle eersdaags as tolke, ondervraers of besettingstroepe die taal in die vreemde sou moes praat. Sulke doelgerigte studente het hulle taak uiteraard met groot vlyt en toewyding aangepak.

Die voorgaande in aanmerking geneem, kan nie ontken word nie dat die A.S.T.P. alles in sy guns gehad het. Dit verbaas die onpartydige ondersoeker dus dat die pleitbesorgers van hierdie sisteem sulke buitensporige aansprake gemaak het en selfs probeer aantoon het dat die beklemtoning van die spreekvermoë 'n heilsame invloed op die leesvermoë gehad het. Reichenberger <sup>1)</sup>

---

1. Reichenberger: Report on the Teaching of beginning Italian in the A.S.T.P. in M.L.J., Feb., 1946, 96.

beweer byvoorbeeld dat dit sy ervaring en dié van baie ander A.S.T.P.-onderwysers is dat die mondelinge werk, verre van die leesvaardigheid te strem, dit ten goede kom.

In die eerste amptelike A.S.T.P.-verslag<sup>1)</sup> wat in 1944, nege maande na die instelling van die kursus verskyn het, word daar verklaar dat die gemiddelde prestasie van die rekrute soos volg is:

- (a) hulle kan gesprekke in die taal oor 'n verskeidenheid onderwerpe volg;
- (b) hulle is self in staat om oor 'n ruim aantal temas sodanig te praat dat diegene wie se moedertaal dit is, hulle kan verstaan;
- (c) hulle vind dit betreklik maklik om gewone werke in die taal te lees; en
- (d) hulle kan die taal vry korrek skryf.

Uit die polemieke wat gedurende 1944 in die Amerikaanse koerante en die „Reader's Digest“ gevoer is<sup>2)</sup>, word dit egter duidelik dat hierdie oordrewe aanspraak ongegrond is en dat die A.S.T.P. nie eens ten opsigte van mondelinge taalbeheer soveel bereik het as wat aanvanklik voorgegee is nie. Die Amerikaanse soldate in Italië kon hulle maar swak in Italiaans behelp, daar was by hulle 'n opvallende onvermoë om die taal korrek uit te spreek en die meeste van hulle het die infinitief van die werkwoord hardnekkig vir die teenwoordige sowel as die verlede en toekomstige tyd gebruik. Soos één korrespondent dit gestel het, die gesindheid van die deursnee-Amerikaner was: „aw, let 'em learn English!“<sup>3)</sup>

Dog dit was nie net in die openbare pers dat die A.S.T.P. aan die kaak gestel is nie. Ook vakkundiges

- 
1. The Modern Language Association: A Survey of Language Classes in the A.S.T.P., 29.
  2. Aangehaal uit Newmark: Twentieth Century Modern Language Teaching 597.
  3. Pei: It Comes to Languages. But is it Science? in M.L.J., Vol. 30, 1946, 427.

wat jare lank tale gedoseer het, het hulle stem verhef. 'n Spesiale nommer van die „German Quaterly" is in 1944 aan dié bespreking hiervan gewy <sup>1)</sup>. Daaruit blyk ten oorvloede dat bevoegde beoordelaars heelwat bedenkinge teen die stelsel het en weier om te erken dat soveel in so 'n kort tydjie bereik kan word. Gesien die besonder gunstige konstellasie faktore waaronder die A.S.T.P. van stapel geloop het, val dit te betwyfel of so 'n sisteem sonder meer deur die gewone skool oorgeneem kan word. Trouens, die leërprogram het alleen maar herbevestig wat die onderwyspraktyk reeds bo twyfel verhef het: die mondelinge benadering van die taal moet in die skool al hoe meer beklemtoon word.

A. Herman <sup>2)</sup> wat eweneens die voortreflikheid van die A.S.T.P. sterk betwyfel, voer aan dat die gepubliseerde verslag van die leërowerhede nie aanvaar kan word as 'n mens dit aan die kriteria van 'n wetenskaplike ondersoek toets nie. Daar is byvoorbeeld die probleem van verspreide teenoor saamgedronge herhalings. In 'sy veronderstelling dat 'n groot opeenstapeling van eenderse leereenhede oor 'n kort periode te verkies is, negeer die leër se program 'n belangrike opvoedkundige verskynsel. Dit is welbekend hoe vinnig die aanvanklike vordering is wanneer 'n intensiewe leerprogram in 'n nuwe vak geloods word. Maar sodra daar oor 'n langer tydperk hiermee voortgegaan word, tree die wet van verminderende diwidend („diminishing returns") in: op elke volgende stadium is die vordering aansienlik geringer as wat dit in die begin was; daar word selfs 'n punt bereik waar enige toevoeging tot die reeds bekende leerstof skaars waarneembaar en eintlik onbeduidend is.

- 
1. German Quaterly, Vol. XVII, 2 Nov. 1944.
  2. Herman: Comments on the Survey of Language Classes in the A.S.T.P. in M.L.J., Oct. 1945, 487.

Die slotsom waartoe ná die polemiekie geraak is, is dat die so hoog aangeprese Coleman-verslag van 1929 wel 'n oordrewe waarde aan leesbekwaamheid geheg het. Ewe waar is dit egter dat die Amerikaners in die afgelope sewentig jaar agtereenvolgens dweepsiek geraak het oor

- (1) die „natuurlike" metode,
- (2) die „direkte" metode,
- (3) die „vierledige" benadering,
- (4) die „ekstensiewe" leesprogram (in die dertiger jare), en
- (5) die A.S.T.P. (na 1942).

Soos Mario Pei <sup>1)</sup> tereg opgemerk het, het dit geen nut om holderstebolder oor elke nuwe metode vervaard te raak en aan die wondermag daarvan te glo nie.

Ten spyte van die aandrang van verskillende koerante en tydskrifte dat die A.S.T.P. onverwyld in alle Amerikaanse skole ingevoer moes word, was die grote gros taalonderwysers nie oorhaastig om daarheen oor te skakel nie: slegs enkeles het die wetenskaplik-linguïstiese metode klakkeloos oorgeneem <sup>2)</sup>.

(g) Die getuienis van na 1948 dui daarop dat vreemde tale in Amerika baie gewild is en dat veral Duits — in teenstelling met wat ons sou verwag — vinnige vordering maak. Van 50,572 leerlinge van Duits in 816 opvoedkundige inrigtings (1945) styg die getal na 105,778 in 1948. Ander gegewens dui op dieselfde tendens <sup>3)</sup>. Vandag bestuur ruim 36% van alle hoërskoolleerlinge in die V.S.A. vreemde tale. Die Amerikaanse burger is onder die besef

- 
1. Pei: It comes to Languages. But is it Science? in M.L.J., Vol. 30, 1946, 428.
  2. Carmody: A.S.T.P. gives no Help to French Teachers. M.L.J., Vol. 30, 1946; 515.
  3. Editorial: The Teaching of German in 1948. in M.L.J., Vol. 32, 1948, 145.

van die onontbeerlikheid van vreemde tale in die opleidingstelsel wat met sy land se posisie as leidende demokratiese moondheid rekening moet hou.

Die doelstelling word algemeen gesien as „an aural and oral approach to reading and civilization”<sup>1)</sup>. Dit geld ook in die U.S.A.F.I. (United States Armed Forces Institute)<sup>2)</sup> wat sedert 1950 vir 20 tale voorsiening maak — onder andere Koreaans. By toetsing word daar in die besonder op die volgende gelet:-

- (a) kennis van die woordeskat in sinsverband,
- (b) Funksionele grammatika en
- (c) lees met begrip en insig

'n Studie van die jongste leerboeke uit die Verenigde State sal hierdie tendens duidelik aan die lig bring.

#### 5. DIE GESKIEDKUNDIGE VERLOOP IN SUID-AFRIKA

Die huidige stand van sake betreffende vreemdetaalonderrig hier te lande kan die beste teen 'n geskiedkundige agtergrond verstaan word. Dit sal daarom nodig wees om ten eerste die verloop van sake in die moederprovinsie na te gaan en vervolgens op die ontwikkeling in een van die noordelike provinsies te let, vir sover dié dan as verteenwoordigend beskou kan word.

##### ( ) (1) Kaapland

(a) As 'n mens die geskiedkundige verloop van sake in Suid-Afrika nagaan, word dit duidelik dat die ontwikkeling op onderwysgebied nie wesentlik van dié in ander pionierslande verskil nie en dat dit telkens min of meer dieselfde patroon volg as in die moederland. Beide in Holland en in Suid-Afrika is die gewone laerskool

- 
1. Bovée: The Present Day Trend in Modern Language Teaching in M.L.J., Vol. 33, 1949, 389.
  2. Charly & Ornstein: Recent Developments in U.S.A.F.I's Foreign Language Curriculum in M.L.J., Vol. 34, 1950, 196.

naamlik 'n produk van die Protestantisme. Dit is derhalwe nie bevreedend nie dat die aanvanklike sterk beklemtoning van die godsdiensonderrig in die skole aan die Kaap so opvallend is — ja, dat dit skering en inslag van die hele opvoedkundige stelsel vorm.

Die bewindhebbers van die H.O.I.K. was ooreenkomstig die tydgees van hulle eeu dermate met die verbreding van die evangelie besiel dat daar reeds in 1658 aan die Kaap 'n skool vir slawe opgerig is — 'n lutteleses jaar na die stigting van die volksplanting. Het hierdie stap in eerste instansie die kerstening van die nie-blanke onderhoriges beoog, dan was die godsdienstige vorming van die blanke kind en sy voorbereiding tot belydende lidmaatskap van die kerk die belangrikste ooreweging by die oprigting van die eerste skool vir blankes in 1663. Gedurende die hele Hollandse regime sou dit die sluitsteen van die onderwysstelsel vorm <sup>1)</sup>: die nawerking daarvan het selfs tot in die hede onmiskenbaar gebly.

Sonder om enigsins geringskattend te oordeel oor die heilsame invloed wat hierdie skoolbeleid gedurende die wordingsjare van die Afrikaanse volk, ook ten opsigte van die vorming van sy Christelike wêreldbeskouing uitgeoefen het, moet gekonstateer word dat daardeur nie 'n hoë peil van geleerdheid bereik is nie. Voeg ons hierby dat bevoegde leerkragte haas nie te vinde was nie en dat hoofsaaklik sieketroosters, skoolmeesterknegte of drosters vir die onderwys verantwoordelik was, dan volg dit dat die deursneeskolier dit nie verder as 'n elementêre kennis van lees en skryf sou bring nie. Van 'n leerplan wat rekbaarheid besit en by die bepaalde landsomstandighede aanpasbaar

---

1. Venter: Die Verband tussen Kerk en Skool in Suid-Afrika, 6.

is, is op hierdie stadium nog geen sprake nie: lees, skryf en Christelike leringe skyn die basiese leervakke te wees. Die aanhoor van die lessies wat die kinders opsê, was die algemeen erkende „metodiek“.

Ongunstige kritiek op die heersende onderwystoestande het dan ook nie uitgebly nie. Terwyl daar erken moet word dat selfs in die ou kultuurlande — met die moontlike uitsondering van Duitsland — gedurende die 16e en 17e eeue nie 'n staatsopvoedingstelsel bestaan het nie en dat die opvoedingspeil in die destydse Europa ook maar laag was, is die kritiek wat van verskillende kante oor toestande aan die Kaap uitgespreek is, nietemin opvallend.

Kommissaris Van Rheede maak in sy opdragte aan die goewerneur reeds hiervan gewag (1685); ds. E. le Boucq verwys in sy skrywe aan die Amsterdamse classis hierna (1707); goewerneur De Chavonnes probeer met sy „ordonnantie van de school ordenning“ die stelsel hervorm en in ooreenstemming met die gebruike in die moederland bring (1714); Van Imhoff (1743) sien die wesentlike gevaar in dat die koloniste van die binneland ten gevolge van die gebrek aan skole mag verwilder. Slegs 'n beter georganiseerde onderwysstelsel kon hulle hierteen vrywaar; De Mist trag om deur middel van sy skoolorder (1804) die oplossing van die vele leemtes op onderwysgebied te vind <sup>1)</sup>.

Maar genoeg. Indien die toestande ten opsigte van die elementêre onderwys so benard was, hoeveel erger sou dit nie met na-primêre opleiding gesteld gewees het nie? Daar kan met stelligheid beweer word dat gedurende die eerste ses dekades na die stigting van 'n verversingspos aan die Kaap, van owerheidsweë niks gedoen is om die jeug meer as die blote minimum geleerdheid by te bring nie.

---

1. Malherbe: Education in South Africa, 49 vlg.

Van middelbare onderwys soos ons dit vandag ken, dit wil sê opleiding op 'n hoër niveau nadat die fundamentele vaardigheid in lees, skrywe en reken bereik is, was daar geen sprake nie. Waar die merendeel kinders selde langer as één jaar lank skool toe gegaan het, en drie tot ses maande as voldoende beskou is, kon dit ook nie anders wees nie <sup>1)</sup>.

(b) In Kaapstad ontstaan daar ewewel in 1714 ten gevolge van De Chavonnes se bemoeing die eerste skool hier te lande waarin iets méer as elementêre onderwys beoog word. Dit was die Latynse skool met Lambertus Slicher as eerste rektor <sup>2)</sup>. In sy kort bestaan (die skool word ná 1729 nie meer genoem nie) is dit flink ondersteun, en het die inskrywing met tye die 200-kerf oorskry. Dit bewys dat daar wel die behoefte aan 'n inrigting vir na-primêre of semi-middelbare onderwys bestaan het, al was dit dan ook net om die eerste beginsels van Latyn te leer.

Merkwaardig genoeg kom daar van meer gevorderde onderwys gedurende die volgende halfeeue en langer niks tereg nie. Eers in 1790 lê die Skolarge aan die Politieke Raad 'n plan ter hervorming van die onderwys voor en beveel onder andere aan dat 'n "goed Fransch en Latynsch school" opgerig word <sup>3)</sup>. Toe hiertoe magtiging verkry is, is in 1793 'n Latynse skool opgerig met Cornelis Baak as hoof. Selfs gedurende die eerste Britse besetting van die Kaap en tydens die Bataafse tydperk het die skool bly bestaan. De Mist <sup>4)</sup> het die studie van die klassieke as van sentrale belang in die opvoeding van die adolessent beskou en in sy skoolorder spesiaal na hierdie Latynse skool verwys. Na heelwat wederwaardighede wat gevolg het op die oorname van die Kaap deur Engeland, het die skool na byna 40 jaar in 1829 nog bestaan, in welke jaar dit vir die Suid-Afrikaanse *Athenaeum* moes plek maak.

---

1. Malherbe: Education in South-Africa, 36 vlg.

2. Du Toit: Onderwys in Kaapland, 24.

3. Ibid., 38.

4. Ibid., 56.

Op versoek van Jacob Ziegler het die regering in die neëntiger jare magtiging tot die oprigting van 'n partikuliere Franse skool verleen vir die opvoeding van die kinders van vooraanstaande burgers <sup>1)</sup>. Hierdie inrigting moet eintlik as 'n aanvulling van die Latynse skool gesien word, hoewel dit nie onder die gesag van die Skolarge geval het nie.

Vervolgens moet ten opsigte van die onderrig van vreemde tale die beroemde „Tot Nut” -skool <sup>2)</sup> wat in 1804 deur die „Maatschappy tot nut van 't Algemeen” se beoefening in Kaapstad opgerig is, genoem word. Weliswaar was dit nog nie 'n middelbare skool in ons betekenis van die woord nie — die klemtoon het in die eerste plek op primêre werk en godsdiensonderwys geval — maar daar is onder andere tog ook onderrig in Frans gegee. Die gewildheid van hierdie skool blyk uit die feit dat dit nie alleen 'n groot aantal leerlinge getrek het nie, maar selfs gedurende die angliseringsperiode (vergelyk die vry Engelse skole van die 19e eeu) tot in 1870 staande gebly het <sup>3)</sup>.

(c) Dit was eintlik net suiwer Engelse skole wat indertyd vir meer as elementêre onderwys voorsiening gemaak het. Die beywering van die Hollandse koloniste vir die oprigting van die „Zuid-Afrikaansche Athenaeum” in 1829 is dus te begryp : hier sou ook aan die onderrig van die moedertaal reg geskied. Met die aanstelling van verskillende „professore” het die inrigting die status van 'n universiteit gehad, maar ten opsigte van die tipe onderrig wat gegee is, was dit net 'n verheerlikte hoërskool. Nietemin is dit vir die historiese agtergrond van hierdie verhandeling van belang om daarop te let dat die meerderheid studente in die inrigting reeds teen 1833 onder andere in Grieks, Frans en Duits as vreemde tale onderrig ontvang het <sup>4)</sup>.

- 
1. Du Toit : Onderwys in Kaapland, 41-42.
  2. Ritchie: The History of the South African College, 15.
  3. Du Toit : Ibid., 75.
  4. Malherbe: Education in South Africa, 64; 105-106.

Na die aanstelling van 'n Superintendent-Generaal van Onderwys (1839) is daar in die groter dorpe en stede „principal schools" in die lewe geroep, waar eweneens vakke soos Latyn, Frans en Grieks gedoseer is. Afsien van die bogenoemde Suid-Afrikaanse Athenaeum in Kaapstad is daar 'n hele reeks „kolleges" <sup>1)</sup>, soos die Diocesankollege te Rondebosch en St. Andrews te Grahamstad opgerig — albei nog voór 1860.

Hierdie verdiepte belangstelling in hoër onderwys word tewens weerspieël in die totstandkoming van 'n eksaminerende raad — die „Cape Public Service Board" van 1850 — wat kandidate vir toetreding tot die staatsdiens moes keur. Dit is reeds binne die volgende paar jaar deur die „Board of Public Examiners in Literature and Science" vervang. Vir ons doel is dit van belang om te weet dat deur laasgenoemde „Board" ook 'n derdeklassertifikaat, ongeveer gelykstaande aan die matrikulasië-eksamen, uitgereik is.

Tot en met 1873 het die raad volgens ooreenkoms die eksamen afgeneem, maar in daardie jaar is die „University Incorporation Act" deurgeloods; hiermee het die raad opgehou om te bestaan : sy taak sou voortaan deur die „University of the Cape of Good Hope" oorgeneem word. Hierdie inrigting het wesentlik min van die „University of London" van toentertyd verskil <sup>2)</sup>. 'n Studie van die middelbare skoolwese ná hierdie jaar bring ten oorvloede aan die lig dat die „universiteit" uitsluitlik 'n eksaminerende funksie gehad het <sup>3)</sup>; al hoe meer sou dit vir die kolleges leerplanne voorskryf en al hoe meer sou dit ook die Skoolhoër- en Matrikulasië-eksamens rig en bepaal.

(d) Indien 'n mens die destydse jaarboeke van die „universiteit" nagaan, word dit duidelik dat die beheer oor die matrikulasië-eksamen een van sy belangrikste funksies was. 'n Volledige lys van die goedgekeurde vakke word telkens aangegee, asook die leerplanne vir sodanige vakke. Dit is

---

1. Fourie: Ons Middelbare Skoolstelsel, 28.

2. Metrowich: The Development of Higher Education in South Africa. 3.

opvallend dat daar ruim vier verpligte vakke was, te wete:-

1. Engels en Engelse taalgeskiedenis.
2. Die geskiedenis van Engeland.
3. Grieks.
4. Latyn.

Uit die groep moderne tale wat Hollands, Frans, Duits, Kaffers en Sesoeto omvat het, mog hoogstens één gekies word <sup>1)</sup>.

In die praktyk het dit dus daarop neergekom dat die Hollands (Afrikaans)-spreekende wat van die vergunning gebruik wou maak om 'n vir hom bekende taal te kies, nie in die geleentheid was om 'n vreemde taal soos Duits te bestudeer nie. 'n Mens kon onder die omstandighede verwag dat dit hoofsaaklik Duitssprekende leerlinge sou wees wat dié taal gekies het.

Die jaarboeke bevat ook gereeld die vraestelle van die vorige jaar in die verskillende vakke. Hieruit kan interessante afleidings gemaak word oor die beklemtoning van die onderdele van die leerplanne. Wat die vereistes vir Duits betref, is die vraestel van 1887 kenmerkend <sup>2)</sup>.

Ten aanvang word daar in die eerste afdeling ses verpligte vrae oor die Duitse spraakkuns gestel. Dié is streng formeel en sluit onder andere in:- die volledige verbuiging van die persoonlike voornaamwoord, die reëls oor die vorming van die trappe van vergelyking, die aanwending van die aanvoegende wyse en die gebruik van sekere modale werkwoorde. Feitlik elke vraag het die aanhef : "give the rule". In dieselfde afdeling is daar by wyse van toegewing sewe verdere formele grammatikavrae waarvan vier gedoen moet word.

Afdeling II bestaan uit 'n moeilike stuk ter vertaling in Duits. Sinsnedes soos die volgende is glad nie die uitsondering nie:-

a countenance composed to gravity and authority ...  
the dregs of the smallpox falling on his lungs  
a true discerning and a sound judgment .....

---

1. The Cape of Good Hope University Calendar, 1890-1891, lxxxiii.  
2. Ibid., 1888, 11.

Die derde en laaste afdeling bestaan uit twee stukke vertaling uit Duits wat 'n eksaminator teenswoordig nie lig vir matrikulasiekandidate sal gee nie. Die vertalings is deurspek met minder bekende woorde soos: „künstlich“, „Eisenfeilspäne“, „verhältnismässig“ en „geloben“.

Uit hierdie en ander vraestelle blyk ten oorvloede dat die klemtoon hoegenaamd nie op 'n kennis van die taal nie maar op 'n kennis van die grammatika geval het. Van voorgeskrewe werke soos in die geval van Engels, Grieks en Latyn was hier geen sprake nie. Die voorbereiding vir so 'n eksamen moes inderdaad 'n troostelose onderneming gewees het.

Te oordeel na die geringe aantal kandidate wat hulle destyds vir die matriekeksamen aangemeld het, moes daar maar weiniges gewees het wat Duits as vak aangebied het. Selfs tien jaar later, in 1897 en 1898, was die totale aantal matrikulante volgens die statistiese verslag nog maar onderskeidelik 144 en 180. Van 121 kandidate in 1899 styg die getal oor die volgende tien jaar tot 949 (in 1909) <sup>1)</sup>.

In teenstelling met hierdie syfers is dit opvallend hoeveel leerlinge volgens die Kaaplandse S.G.O. oor die jare Duits as een van die addisionele vakke bestudeer het. So gee hy in sy verslag vir 1898 aan dat Duits in 38 skole aan 1137 skoliere onderrig is. In 1901 was daar 28 sodanige skole met 769 skoliere, en in 1908 was daar 31 skole met 953 Duits-leerlinge <sup>2)</sup>.

(e) Sedert die instelling van die Kaaplandse senior-sertifikaateksamen (in 1923) het die aantal matrikulante vinnig gestyg en is daar 'n ooreenstemmende toename van Duits-kandidate in die eindeksamen. Daarbenewens word die agterstand ten opsigte van Latyn ook geleidelik ingehaal.

---

1. Report of the Superintendent General of Education, 1909, 13.  
2. Ibid., 46a.

In 1931 kies nog meer leerlinge Latyn as Duits (631 teenoor 603)<sup>1)</sup>, maar tien jaar later is daar reeds 948 Duits-leerlinge teenoor 897 Latyn-leerlinge<sup>2)</sup>. Dit wil voorkom asof die aantal Duits-leerlinge sedertdien min of meer konstant bly<sup>3)</sup>.

(ii) Transvaal

(a) Dit is vanselfsprekend dat die klem in 'n pioniersland soos die Suid-Afrikaanse Republiek aanvanklik hoofsaaklik op die laer onderwys en nie op die middelbare onderwys sou val nie<sup>4)</sup>. Eweneens is dit verstaanbaar dat so 'n jong staat ook nie van die begin af 'n eie stelsel kon ontwerp nie, maar op die voorbeeld van ouer lande aangewys was.

In dié verband moet allereers op die invloed van die Hollandse skoolstelsel gelet word. Die meeste leiers op die gebied van die onderwys was regstreeks uit Holland afkomstig en die gevolg was dat die onderwyswetgewing en die hele inrigting van die skoolstelsel, sowel as die beklemtoning van sekere vakke in die leerplan, in 'n hoë mate blyke van Nederlandse invloed gegee het. Veral sedert 1874 was daar in die Transvaal 'n onmiskenbare neiging om die verband met ontwikkelings in Nederland te handhaaf<sup>5)</sup>.

In genoemde jaar is die Burgerswet aangeneem. Hoewel dit reeds vir middelbare onderwys voorsiening gemaak het, sou dit op grond van die landsomstandighede (vergelyk die anneksasie deur Engeland en die Eerste Vryheidsoorlog) nog jare duur voordat van dié tipe onderwys iets noemenswaardigs tereg gekom het. Dit was eers in 1884 dat die eerste verslag oor middelbare onderwys die lig gesien het.

Die toenmalige superintendent van onderwys, ds. S.J. du Toit, rapporteer in hierdie jaar in verband met die

- 
1. Cape of Good Hope Education Report 1931, 28.
  2. Ibid., 1941, 165.
  3. De Jager: 'n Kritiese Ondersoek na die Leerplanne en Leerboeke in Duits op die S.A. Skole, 10.
  4. Du Toit: 'n Histories-kritiese Studie van die Transvaalse Leerplanne vir Middelbare Onderwys, 115.
  5. Langedyk: De Schoolstryd in de eerste Jaren na de Wet van 1857, 55.

opleidingskool te Pretoria dat na-primêre werk in vakke soos Wiskunde, Dierkunde en vreemde tale (onder andere Latyn en Frans) gedoen word. Duits het hier egter nog g'n plek gehad nie <sup>1)</sup>.

Dit blyk verder dat daar aan die „gymnasium" twee departemente in stand gehou is. Die een het hoofsaaklik vir toetrede tot die universiteit voorberei; die ander het die klemtoon op die bestudering van natuurwetenskaplike vakke laat val, was minder akademies van aard en het as sodanig op voorbereiding vir sekere beroepe toegespits. In albei departemente is daar, soos uit die uiteensetting in die skoolgids van 1896 blyk <sup>2)</sup>, vir die studie van moderne tale voorsiening gemaak. Kandidate wat die eindeksamen van die gimnasium (Afdeling A) met sukses afgelê het, kon hulle sonder verdere toelatingseksamen as studente aan die Nederlandse Ryksuniversiteite laat inskryf.

(b) Sedert die begin van die twintigste eeu, met die anneksasie van die Transvaal deur Engeland, word 'n nuwe invloed op die skoolwese merkbaar: die Hollandse stelsel is deur 'n Brits-georiënteerde stelsel vervang <sup>3)</sup>. Dit blyk al dadelik uit die feit dat die leerplan van die Universiteit van die Kaap die Goeie Hoop deur die owerhede oorgeneem is en voorlopig as die enigste gegeld het. Waar die inrigtings onder die S.A. Republiek hulle eie leerplanne gevolg het, sou daar voortaan in die hoogste klas van die middelbare skool ten nouste by die leerplan van die matrikulasie-eksamen van die voornoemde universiteit aansluiting gesoek word. Die keusevakke waarvoor hierin voorsiening gemaak is, het 'n derde moderne taal ingesluit.

Blykens die eerste naoorlogse onderwysverslag <sup>4)</sup> was

- 
1. Jaarverslag van die Superintendent van Opvoeding, 1884, 34.
  2. Schoolgids, 1896, 21.
  3. Du Toit: 'n Histories-kritiese Studie van die Transvaalse Leerplanne vir Middelbare Onderwys, 115-119.
  4. T.O.D.-verslag 1903, 37.

daar in die voorafgaande jaar drie skole waarin Duits onderrig is, en wel aan 28 leerlinge. Hierdie getal vergelyk maar ongunstig met die 149 en 220 leerlinge wat in dieselfde jaar onderskeidelik Frans en Latyn bestudeer het. Eersyds moet dit egter uit die feit verklaar word dat die Latyntradisie destyds baie sterk was; andersyds was Frans reeds onder die vorige bewind 'n gevestigde skoolvak en sou dit sy houvas onder die nuwe bedeling selfs verstewig : in Engeland was dit indertyd, en is dit vandag nog, die gewildste moderne vreemde taal.

(c) Interessante terloopse gegewens oor Duits as studievak word in die reeks T.O.D.-verslae vervat. Dit blyk dat die aantal kandidate wat hierdie taal bestudeer, van jaar tot jaar aanmerklik gevarieer het. So vind 'n mens dat daar volgens die verslag van 1907 al ses skole was waar Duits onderrig is, teenoor drie die vorige jaar. In werklikheid was dit egter alleen daaraan toe te skryf dat daar in dié jaar toevallig 'n aantal Duitssprekende leerlinge was wat in die taal eksamen gedoen het.

In 1909, en in 1912 nog eens, word daar in „Bepalings voor Middelbare Scholen en de middelbare Afdelingen van Lagere scholen voor Blanke Kinderen" breedvoerig op die verskillende leerplanne vir seuns en meisies ingegaan. Hieruit blyk dat drie tale voortaan verpligtend sou wees, te wete Engels, Hollands <sup>1)</sup> en één uit die groep Latyn/Duits/Frans/Grieks. Dit was die vaste beleid om die tale gedurende die hele skoolkursus te onderrig ten einde die leerlinge in staat te stel om aan die end van die vyfde middelbare skooljaar een van die volgende eksamens af te lê:

- (i) die Kaapse matrikulasië-eksamen
- (ii) die toelatingseksamen van die Transvaalse universiteitskollege
- (iii) die algemene deel van die Onderwysers derde klas.
- (iv) die senior sertifikaat van die Kaapse universiteit

---

1. Vrystelling van Hollands kon verkry word.  
2. Du Toit: 'n Histories-kritiese Studie van die Transvaalse Leerplanne vir Middelbare Onderwys, 143.

By wyse van tegemoetkoming vir die onrekbaarheid van die Kaapse eksamen is daar 'n departementele eksamen, die sekondêre skoolsertifikaat, aan die end van die vierde sekondêre skooljaar ingestel; hierin is die jaarpunt van kandidate ook in aanmerking geneem <sup>1)</sup>. Dit was tewens die enigste departementele eksamen in Transvaalse middelbare skole. Van belang is hierby dat Duits naas Frans en Latyn 'n erkende derde taal was.

Met die oog op die matrikulasie-eksamen het daar in die praktyk egter nie veel van die keuse Duits/Frans tereg gekom nie; nog steeds was Latyn 'n verpligte vak. Selfs in die aantal kandidate vir die Skoolsertifikaat is die skaduwee van Latyn merkbaar. In die jare tussen 1912 en 1916 het 1297 kandidate Latyn gekies, terwyl slegs 119 en 123 onderskeidelik Duits en Frans bestudeer het <sup>2)</sup>.

'n Belangrike mylpaal in die ontwikkeling van die Transvaalse skoolwese word in 1916 met die totstandkoming van 'n „volledige" leerplan bereik <sup>3)</sup>. Hiermee word getrag om die skeiding wat tot dusver tussen die laer en die middelbare onderwys bestaan het, uit die weg te ruim. In plaas van laer onderwys vir die massa en middelbare onderwys vir die geselekteerdes, sou daar eerder op 'n aaneenlopende kursus vir almal afgestuur word — natuurlik nie 'n eenvormige kursus nie, maar een wat vir differensiasie voorsiening maak.

Hierdie leerplansamestelling wat 'n nuwe bedeling vir die skoolgaande jeug meegebring het, het egter ten opsigte van 'n vernuwing vir diegene wat die universitêre toelatings-eksamen moes aflê, nie veel vermag nie. Om hierin verbetering te bring was daar 'n radikale verandering nodig. Gevolglik is daar deur die toedoen van die destydse direkteur van onderwys, J.E. Adamson, tot die instelling van 'n eindeksamen

---

1. Monograph: 1913, 134.

2. Du Toit: 'n Histories-kritiese Studie van die Transvaalse Leerplanne vir Middelbare Onderwys, 166.

3. T.O.D.-verslag, 1916, 24.

wat volkome gelykwaardig met die matrikulasie-eksamen sou wees, oorgegaan. Die skema hiervoor is in 1920 deur die matrikulasieraad aanvaar <sup>1)</sup>. Daarvolgens sou die eerste Trap II - eksamen — die ekwiwalent van die matrikulasie-eksamen — reeds in 1921 afgeneem word.

Statistieke vir die eerste twee jaar van die eksamen toon 'n sterk toename van die aantal kandidate wat Duits as vak gekies het. Teenoor 370 en 422 wat onderskeidelik in 1921 en 1922 Latyn bestudeer, het die aantal Duits-leerlinge in dieselfde twee jaar tot 130 en 190 aangegroei. Die stygende neiging word in die volgende twee dekades gehandhaaf, maar sedert 1940 is daar g'n verdere toename nie. Die volgende tabel toon die ontwikkeling aan:-

<u>JAAR</u>	<u>AANTAL DUTTS-LEERLINGE</u>
1920	1432)
1930	5203)
1940	6824)
1950	6545)

(111) DIE HUIDIGE STAND VAN SAKE

(a) Hierbo is na die „University of the Cape of Good Hope" verwys wat met die aanname van die „University Extension Act" van 1875 gemagtig is om ook buite die grense van die Kaapkolonie eksamens af te neem. Hierdie posisie, waar die universiteit die enigste eksaminerende liggaam in die land was, het tot in 1917 voortgeduur. Want eers sedertdien het die Gemeenskaplike Matrikulasieraad, saamgestel ooreenkomstig die bepalings van Wet, 12, 13 en 14 van 1916, begin om die matrikulasie-eksamen van die universiteite van Kaapstad, Stellenbosch en Suid-Afrika af te neem. So-doende het die Matrikulasieraad tegelykertyd 'n besondere houvas op die hele middelbare onderwysstelsel hier te lande gekry. S.F.N. Gie bestempel die vereistes vir die skoolleind-

---

1. T.O.D.-verslag, 1920, 49.  
 2. Ibid., 209.  
 3. Ibid., 1930, 113.  
 4. Ibid., 1940, 105.  
 5. Scheepers: Eksamenuitslae in T.M.O., Junie 1951, 14.

eksamen dan tereg ook as die basis en oorsprong van al ons middelbare leerplanne <sup>1)</sup>.

Landsweye misnoeë oor hierdie toedrag van sake was aanleiding tot die instelling van eindeksamens deur die verskillende onderwysdepartemente <sup>2)</sup>. So kan verwys word na die Transvaalse Skooleindeksamen sedert 1921; die Kaaplandse Seniorsertifikaat vanaf 1923; die Nasionale Seniorsertifikaat van die vroeëre Unie-Onderwysdepartement (1932) en die Vrystaatse Skooleindsertifikaat sedert 1939.

(b) Elders <sup>3)</sup> is aangetoon hoe die onbuigbare leerplan van die „University of the Cape of Good Hope" van die keuse van Duits as vak vir die eindeksamen feitlik niks tereg laat kom het nie. Eers na 1918 het daar ten opsigte hiervan 'n verbetering ingetree en het Duits 'n gelykwaardige plek langs Latyn gekry. Sodoende het die stryd om die leerplanvryheid en die selfstandigwording van die middelbare skool terselfdertyd daartoe bygedra dat Duits vandag op gelyke voet met die klassieke en die ander moderne tale te staan gekom het <sup>4)</sup>.

Dit sou in die onderhawige verhandeling geen doel dien om in besonderhede die ontwikkeling van die middelbare skoolstelsel hier te lande na te gaan nie: J.J. Fourie het dit reeds uitvoerig gedoen <sup>5)</sup>. Daarenteen is dit van belang om betreffende die vereistes vir die toelating tot die Suid-Afrikaanse universiteite op die feit te let dat Duits vandag as een van die erkende derde tale, op dieselfde grondslag as Matesis vir toetrede tot die Universiteit laat kwalifiseer.

Aangesien Matesis tans nie meer 'n verpligte matrikulasievrystellingsvak is nie, het 'n aansienlik groter aantal

- 
1. Gie: Ons Middelbare Skoolleerplanne in T.M.O., Aug. 1932, 15.
  2. Fourie: Ons Middelbare Skoolstelsel, 52 vlg.
  3. De Jager: 'n Kritiese Onderzoek na die Leerplanne en Leerboeke vir Duits, 9.
  4. vgl. die Handboeke van die verskillende Suid-Afrikaanse onderwysdepartemente.
  5. Fourie: *ibid.*, 38.

kandidate Duits as alternatief gaan kies. Sedert 1950 is die toename veral by die Senior eksamen van die Departement Onderwys, Kuns en Wetenskap opvallend. Al is dit dan bloot ter nakoming van die eksamenvereistes, blyk dit tog dat die taal lewensvatbaarheid toon.

(c) Ten opsigte van die aantal leerlinge wat Duits as vak kies, kon in 1946 gekonstateer word dat daar 'n gestadige toename waar te neem was <sup>1)</sup>. Luidens amptelike gegewens in 1947 verstrek, het baie meer leerlinge in die Unie daardie jaar Duits bestudeer as Latyn of Frans. Die posisie was naamlik soos volg <sup>2)</sup>:-

<u>VAK</u>	<u>AANTAL LEERLINGE</u>
Duits	12,363
Latyn	8,336
Frans	1,493

Dit beteken dat 17.11% van alle Suid-Afrikaanse hoërskoolleerlinge in 1947 Duits bestudeer het <sup>3)</sup>. Aangesien 'n groot aantal hoërskole in die Transvaal die vak sedertdien in st. 6 (vorm 1) verpligtend gemaak het, sal die persentasie vandag nog hoër wees. (Dit is opvallend dat die voertaal by Duits in al die provinsies, behalwe Natal, vir meer as 90% Afrikaans was. Dit mag daarop dui dat dit veral Afrikaanssprekendes is wat Duits as derde taal kies).

Ook die feit dat die Universiteit van Suid-Afrika in 1952 daartoe oorgegaan het om vir die eerste keer 'n eksamen in Duits, hoër graad, in te stel is 'n bewys dat meer en meer leerlinge die taal as eksamenvak aanbied — al is dit dan aanvanklik net ten opsigte van die junior-sertifikaateksamen. <sup>4)</sup>

Die getuienis van diensdoende Duits-onderwysers wys in dieselfde rigting. Blykens gegewens wat op my enquete gedurende die jaar 1952 verstrek is, is Duits vandag nog

- 
1. De Jager: 'n Kritiese Onderzoek na die Leerplanne en Leerboeke vir Duits, 9.
  2. Bulletin van Onderwysstatistiek, Tabel XII, 41.
  3. Ibid., Tabel XIII, 43.
  4. My waarneming as eksaminator vir twee verskillende skool-eindeksamens van 1946 tot 1952 dui daarop dat die vak nog niks aan lewensvatbaarheid ingeboet het nie.

steeds 'n gewilde vak. Wat die verskillende provinsies betref is die posisie soos volg — die aantal skole waarin daar onderskeidelik 'n konstante, dalende en stygende neiging getoon word, word telkens aangegee:

	<u>KAAPLAND</u>	<u>O.V.S.</u>	<u>TRANSVAAL</u>	<u>TOTAAL</u>
Konstant	13	13	15	41
Dalend	17	8	7	32
Stygend	13	10	12	35

Dit beteken dat daar in die noordelike provinsies meer en meer leerlinge die vak kies, terwyl daar in die suide 'n geringe dalende neiging is. Oor die algemeen en oor die Unie as geheel handhaaf Duits die status quo — daar is selfs 'n effens stygende tendens.

(d) Die lewensvatbaarheid van die vak kan egter nie net in terme van die aantal leerlinge wat dit kies, bereken word nie. Baie belangrik is naamlik in die tweede plek ook die vraag of die studie daarvan 'n aktuele saak is: word daar gereeld van die kant van Duits-onderwysers in verband met die verskillende aspekte van die onderrig en die leerplanne geskryf?

Ongelukkig is die antwoord hierop ontkennend. Afgesien van 'n geïsoleerde artikel hier en daar in die tydskrifte van die Suid-Afrikaanse onderwysersverenigings, word daar oor die onderwerp nêrens iets gerep nie. Selfs veranderings in die aksentuasie van die leerplanne word deur die Duits-onderwysers in die Transvaal nagenoeg sonder enige kommentaar aanvaar. By minstens één byeenkoms wat 'n paar jaar gelede deur die V.O.T.M.S. in Johannesburg belê is, was behalwe die voorsitter van die Duitse studiegroep net een belangstellende teenwoordig.

My ondersoek het die ontstellende feit aan die lig gebring dat daar gedurende die jare 1950 tot 1953 in geeneen van die amptelike blaaie van die onderwysersverenigings in Kaapland, die Vrystaat en die Transvaal 'n

enkele artikel oor die onderrig van Duits verskyn het nie; die bydrae van Von Weber in 1954 is inderdaad 'n uitsondering<sup>1)</sup>. Dit wil voorkom asof die belangstelling ten opsigte van Duits-onderrig oor die hele land taan.

Hierdie verskynsels is des te meer te betreur aangesien daar in die afgelope dekade 'n wêreldwye belangstelling in die onderrig van tale te bespeur is. Afgesien van populêr geskrewe tydskrifte wat die vraagstuk van tyd tot tyd behandel, bestaan daar 'n groot verskeidenheid vakboeke. Wat Suid-Afrika betref het daar in die jongste verlede gemoderniseerde leerplanne in verskillende provinsies tot stand gekom en is voorstelle vir veranderde onderrigmetodes aan die hand gedoen. 'n Studie van die nuwe leerplanne van die Kaaplandse Onderwysdepartement<sup>2)</sup>, die verslag van die Vrystaatse Onderwyskommissie<sup>3)</sup> en die bekende "Wenke in verband met Taalonderrig" (Transvaalse Onderwysdepartement) bring die aktualiteit van die vraagstuk baie duidelik aan die lig.

Dit is verblydend dat daar ook deur die Suid-Afrikaanse Akademie 'n kommissie benoem is om die hele aangeleentheid op 'n uniale grondslag te ondersoek en die Departement Onderwys, Kuns en Wetenskap daarby te betrek. Die doel is, <sup>5005</sup> ~~500~~ P.J. Nienaber<sup>4)</sup> aantoon, om onder andere die plek van die moderne tale Frans en Duits in die kurrikulum te bepaal sodat geskikte onderrigmetodes aanbeveel kan word.

Hierbenewens gee die talle artikels wat gereeld in tydskrifte en blaaië verskyn, 'n aanduiding dat die taalonderrig vraagstuk van meer as akademiese belang is. Hier hoof slegs

- 
1. Von Weber: Duitslesse en Musiek, in Die Unie, 1 Feb. '54, 180.
  2. Die Nuwe Junior Sekondêre Kursus; in Onderwysgaset, 4/9/52, 1431.
  3. Provinsie Oranje Vrystaat : Verslag van die Provinsiale Onderwyskommissie.
  4. Nienaber: Onderrig van Tale op Skole; in Brandwag, 18/9/53, 6.

by wyse van voorbeeld na die insiggewende bydraes van J.A. Heyl<sup>1)</sup> en A.G. Hooper<sup>2)</sup> verwys te word. Dit is alleen ten opsigte van vreemdetaalonderrig dat in ons land werklik min gepubliseer word.

(e) Ten slotte sal die publikasie van nuwe leerboeke 'n goeie aanduiding van die lewensvatbaarheid van die vak wees, vir sover dit heenwys op die soek na 'n vernuwing in die onderwysmetode. Ook ten opsigte hiervan is die toestand in Suid-Afrika ontmoedigend. In teenstelling met die ruim aantal Duits-leerboeke wat sedert die Tweede Wêreldoorlog in oorsese lande gepubliseer is, het daar hier te lande ná die voltooiing van my M.Ed.-verhandeling (1946) nog nie één enkele verdere leerboek verskyn nie. Seer seker mag 'n mens hiervan, soos in Afdeling B van hierdie verhandeling ten oorvloede aangetoon sal word, nie aflei dat die volmaakte leerboek vir Duits reeds verskyn het nie. Al gee ons toe dat uitgewers in Suid-Afrika op grond van die betreklik beperkte aanvraag vir Duits-leerboeke nie oorgretig sal wees om naas die reeds bestaandes nog nuwes te publiseer nie, dui die hele toedrag tog daarop dat iets haper as daar binne 'n tydsbestek van nagenoeg tien jaar nie één enkele nuwe handleiding in 'n vak verskyn nie.

- 
1. Heyl: Waarom onderrig ons Moedertaal-grammatika?; in Onderwysblad, 1 Maart 1950, 21.
  2. Hooper: What should we teach in a Language Course?; in O.E.B., XVIII/4, 3.

HOOFSTUK II.

DIE PLEK VAN DIE VREEMDE TAAL IN DIE  
SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSSTELSEL

1. Die nuwe bedeling

(a) In alle beskaafde lande bring die twintigste eeu 'n ongekennde opbloei van die middelbare skool. Die eise van die gekompliseerde hedendaagse samelewing maak dit noodwendig dat die algemene geleerdheidspeil al meer verhoog word; waar die kind vroeër by voltooiing van die primêre kursus redelik goed vir die lewe toegerus beskou is, word vandag veelal 'n twee- tot driejarige hoërskoolopleiding as die minimum vereiste vir skoolverlating geverg. Só belangrik is na-primêre studie vir die onderwysowerhede, dat daar 'n wêreldwye beweging is om druipling in die laer klasse feitlik totaal uit te skakel en elke leerling sodoende die minimum tydperk van sekondêre onderwys te waarborg.

Hierdie beleid sal die vraagstuk van die middelbare onderwys in sy wese raak; dit sal die onsekerheid oor die aard en strewe van die hoërskool — waarvan Kandel twintig jaar gelede al gewag gemaak het <sup>1)</sup> — nog eens onderstreep: die „~~ll~~-probleem" doem hier in verkapte gedaante weer op. Dit is seker 'n lofwaardige ideaal om aan al die toekomstige landsburgers na-primêre onderwys te gee. Maar as dit ook vir hulle werklik waarde moet hê, sal dit iets anders as die hoofsaaklik akademiese kursusse wat tans in swang is, moet wees. Veral ten opsigte van die eksamenvereistes sal daar 'n radikale verandering moet kom <sup>2)</sup>. In die verlede is daar konsekwent getrag om die leerling by die eise van die kurrikulum te laat aanpas; die tyd het nou aangebreek om die kurrikulum enigermate by die behoeftes van die leerling te laat aanpas.

(b) Die onsekerheid oor soveel aspekte van die middelbare onderwys was in die buiteland aanleiding tot die aanstel-

---

1. Kandel: Comparative Education, 628.

2. Fourie: Ons Middelbare Skoolstelsel, 323.

ling van 'n hele reeks ondersoekkommissies. So kan daar na die Britse Hadow-verslag ("The Education of the Adolescent") in 1926, die Spens-verslag ("Report on Secondary Education") in 1938 en die Norwood-verslag ("Curriculum and Examinations in Secondary Schools") in 1941 verwys word. Hier te lande kan onder andere ten opsigte van die Transvaalse onderwys die „Verslag van die provinsiale Onderwyskommissie" van 1939 (die Nicol-verslag) genoem word en ten opsigte van die onderwys in Natal die „Verslag van die Natalse Onderwyskommissie" (1937). Vervolgens is daar die omvattende „Verslag van die Kommissie in sake Tegnieese en Beroepsonderwys" van 1948 (die De Villiers-verslag) op uniale grondslag ingestel, en onlangs die Vrystaatse „Verslag van die provinsiale Onderwyskommissie" (1951).

In die „Verslag van die Kommissie in sake Tegnieese en Beroepsonderwys" is daar 'n aanbeveling dat die laerskoolkursus op ouderdom 12 - 13 jaar beëindig moet word sodat alle leerlinge minstens drie jaar middelbare onderwys kan geniet <sup>1)</sup>. Dié reëling is in die Transvaal reeds in swang. Eén implikasie daarvan is die „groot skool" wat nie 'n ongemengde seën blyk te wees nie <sup>2)</sup>; daar moet nie alleen vir 'n baie groot aantal leerlinge in dieselfde skool voorsiening gemaak word nie, maar ook moet daar met die uiteenlopende aanleg en behoeftes van volslae heterogene groepe rekening gehou word <sup>3)</sup>.

Die verslag van die kommissie insake tegnieese en beroepsonderwys sal stellig nie in sy geheel aanvaar word nie en die verskillende onderwysdepartemente sal wel hulle onderskeie stelsels na gelang van hulle eie behoeftes uitbou. Daar word egter sekere fundamentele beginsels bepleit waaroor alle Suid-Afrikaanse opvoedkundiges kan saamstem, en wat as basis vir die toekomstige onderwysbeleid kan dien.

- 
1. De Villiers-verslag, 32.
  2. Geen: Large Comprehensive Schools in J.S.E., June 1952, 22.
  3. Vgl. Die Probleme van die Onderwys in Die Transvaler, 26 Julie 1954, 6.

(c) In die onderhawige verhandeling is veral één sodanige aanbeveling van belang, te wete dié oor algemeen verpligte skoolbesoek tot en met die voltooiing van die junior hoërskoolkursus op ongeveer sestienjarige leeftyd; en die implikasie dat alle leerlinge, ook dié wat hulle tans in die vele beroeps- of beroepsgeoriënteerde inrigtings bevind, die algemene nie-spesialiserende kursus sal moet volg voordat hulle na een van die spesialiserende hoërskole oorgeplaas word <sup>1)</sup>. Die nuwe junior hoërskool sal iets nuuts wees, verskillend ook van die Transvaalse junior hoërskool van die veertiger jare. Die heterogene groep leerlinge wat hulle daar bevind, sal nie op grond van prestasie bevorder wees nie maar op grond van hulle chronologiese ouderdom.

Die instelling van die junior hoërskoolkursus sal meebring dat daar rustiger gewerk kan word sonder om soos tans op wyd uiteenlopende doelwitte (byvoorbeeld toelating tot die universiteit, voorbereiding vir klerklike werk en 'n algemene kulturele opvoeding) af te stuur. Toespitsing op een van hierdie rigtings geskied op 'n later stadium onderskeidelik in die senior hoërskool, beroepshoërskool of tegniese kolleges: spesialisasie moet liefers uitgestel word totdat die leerling na voltooiing van die breë algemene kursus tot groter rypheid gekom het. Ten tweede sal 'n eksterne eksamen aan die end van die junior hoërskoolkursus nie nodig wees nie: die ekwiwalent daarvan, die huidige st. 8-eksamen, is tans reeds in die Transvaal en die Oranje-Vrystaat 'n interne eksamen. Hierdie reëling sal meebring dat die skoolbevolking gelukkiger werk en dat die gejaag na eksamenuitslae en simbole iets van die verlede sal wees.

Maar miskien sal die belangrikste voordeel daarin geleë wees dat die driejarige kursus ruim geleentheid bied om die leerlinge ten opsigte van hulle aanleg en belangstelling dop te hou en te toets, en hulle later dié rigting te

---

1. De Villiersverslag, par. 237.

laat inslaan waarin hulle die beste kan presteer. In teenstelling met die Russe wat g'n waarde aan intelligensietoetse heg nie en wat meen dat die onderwysmetode alles vermag as die goeie wil en die regte beplanning aanwesig is <sup>1)</sup>, is ons standpunt dat mense met betrekking tot hulle geestelike vermoëns verskil en dus nie eenders behandel kan word nie. Die vasstelling van die kind se aanleg is vir hom en vir die samelewing van die grootste belang. Hiertoë sal daar in die driejarige na-primêre kursus ruim geleentheid wees.

## 2. Duits in die junior hoërskoolkursus

(a) 'n Kardinale vraagstuk wat die algemene organisasie van die kursus betref, is of daar vooraf keuring van skoliere wat die derde taal gaan bestudeer, moet plaasvind en of almal voor die voet Duits as een van die vakke moet bestudeer. Alvorens hierop uitsluitel gegee kan word, is dit nodig om vas te stel in hoeverre dit moontlik is om vooraf te bepaal of 'n leerling die vreemde taal met sukses sal bestudeer.

In Suid-Afrika is eintlik nog min op die gebied van gestandaardiseerde toetse vir die vasstelling van bekwaamheid in bepaalde vakke gedoen. Daarenteen word in die Verenigde State van Amerika sowel as in Engeland ruim gebruik gemaak van prognostieke toetse <sup>2)</sup> sowel as van die publikasie van Symonds <sup>3)</sup> wat 'n diepgaande studie van hierdie aangeleentheid gemaak het.

Die hoë persentasie druipelelinge in vreemde tale sal wel hiertoë aanleiding gegee het. Adolph Klein bevind naamlik dat druipele in vreemde tale die hoogste is van alle hoërskoolvakke <sup>4)</sup>; in één Suid-Afrikaanse skoolleindeksamen druipele ruim 40% van die kandidate jaarliks in Duits <sup>5)</sup>.

- 
1. Year Book of Education, 1950, 31.
  2. Band 14 van die „Publications“: Prognosis Tests in the Modern Foreign Languages.
  3. Symonds: Foreign Language Prognosis Test.
  4. Klein: Failure and Subjects liked and disliked in H.P., Jan. 1939, 22-25.
  5. Die Senior eksamen.

Dit skyn 'n uitgemaakte saak te wees dat die korrelasie tussen die I.K. en sukses in vreemdetaalstudie, soos gemeet deur onderwysers of objektiewe toetse, betreklik laag is, te wete tussen .30 en .40.

So kon G.E. Giesecke deur 'n eksperiment met twee groepe leerlinge wat volgens die Otis-skaal intellektueel identies was en nogtans heel verskillend in prognostieke taaltoetse geprester het, die vasstelling maak dat ook minder begaafde leerlinge op die linguïstiese terrein kan presteer <sup>1)</sup>, en omgekeerd, dat 'n hoë I.K. nie 'n waarborg vir taalaanleg is nie. Dit is dus begryplik waarom baie van die huidige oorsese groep-intelligensietoetse benewens die gewone I.K. ook die taal-I.K. en die nie-taal-I.K. vasstel.

Dat alles dui daarop dat die I.K. alleen nie 'n betroubare basis vir seleksie van skoliere is nie <sup>2)</sup>. Ten opsigte van Duits hier te lande sou 'n mens wel 'n hoër korrelasie as .30 of .40 verwag aangesien daar 'n groot mate van ooreenkoms tussen Duits en Afrikaans is, veral wat die woordeskat betref. Dit is in alle geval duidelik dat die I.K. hoogstens as 'n bykomstige oorweging by die keuring van leerlinge kan geld.

Sover my bekend, is die hoogste korrelasie wat gevind is, dié wat H.D. Richardson <sup>3)</sup> aangee. Met gebruikmaking van die Symonds-toets in beginnersklasse vind hy 'n korrelasie van .644 .046, wat hoogstens die waarde het dat 'n mens daarmee 'n redelike raaiskoot kan waag. Hoewel daar reeds uitgebreide navorsing op hierdie gebied gedoen is en hoewel Amerikaanse universiteite van die resultate gebruik maak, bestaan daar vandag nog nie 'n toets wat deurgaans as geldig beskou kan word nie.

(b) Om 'n betroubare voorspelling te kan maak, sal dit nodig wees om 'n vierledige maatstaf aan te lê. In die eerste plek kan ons aanvaar dat 'n I.K. benede 90 'n aanduiding is

- 
1. Giesecke: Factors Contributing to Achievement in the study of Elementary German in M.L.J. Vol. 27, 1943, 261.
  2. My ervaring as Duits-onderwyser is dienooreenkomstig.
  3. Richardson: Discovering Aptitude for the Modern Languages in M.L.J. Dec., 1933, 160-170.

dat die leerling in die tans bestaande vreemdetaalkursusse nie te goed sal vaar nie. Ten tweede sal prestasie in sy moedertaal 'n vingerwysing wees: die skolier wat in sy moedertaal by toetrede tot die junior hoërskool meer as één jaar vertraag is, is waarskynlik nie vir gevorderde taalstudie toegerus nie. Maar ten derde sal op die algemene skoolprestasie gelet moet word. Diegene wat van jaar tot jaar net-net hulle standerds slaag of weens ouderdom bevorder word en wie se peil van werk deurgaans aan die lae kant is, sal gewoonweg alleen met groot inspanning in die vreemde taal vordering kan maak. Uiteindelik sal die resultaat van taalaanlegtoetse 'n bykomstige aanduiding wees in hoeverre 'n skolier sukses sal bereik.

Selfs so 'n deurtastende analise sal volgens sekere navorsers nog nie 'n finale antwoord kan gee nie. W.V. Kaulfers trek heftig daarteen te velde: „prognosis as a panacean solution to foreign language problems is destined long to remain in the limbo of wishful thinking”<sup>1)</sup>. Selfs al kan 'n mens potensiële taalaanleg redelik korrek bepaal, bly dit nog 'n vraag of die skolier hierdie aanleg gaan gebruik. Daar is ander faktore soos wilskrag, gesondheidstoestand en dergelike wat net soos aanleg eweneens van groot betekenis is. Alvorens daar nie prognostieke toetse opgestel is wat op 'n nuwe en moderne benadering van die derde taal gebaseer is nie, mag dit selfs gebeur dat 'n mens leerlinge gaan selekteer wat by die tradisionele taalkursus pas!

(c) By ontstentenis van prognostieke toetse wat afdoende kan vasstel of 'n leerling in die derde taal sukses sal behaal, is die enigste uitweg om die studie van een of meer vreemde tale soos Duits, Frans en Suid-Sotho vir alle leerlinge in die junior hoërskool — met uitsondering van die vertraagdes wat hulle in 'n spesiale klas bevind<sup>2)</sup> — 'n jaar lank verpligtend te maak. Die gesaghebbende Britse veren-

1. Kaulfers: Modern Languages for Modern Schools, 278.

2. De Villiers-verslag, par. 422.

ging, die „Incorporated Association of Assistant Masters“, huldig die standpunt dat daar 'n sekere groep leerlinge is wat in vreemde tale nie kan presteer nie en wat, indien hulle tot die studie daarvan verplig word, nie alleen ontmoedig sal raak nie maar so 'n teensin vir die werk sal ontwikkel dat enige vordering hoegenaamd uitgeslote is <sup>1)</sup>.

Dit is in alle geval 'n baie meer gematigde standpunt as dié van E.B. de Sauzé wat bevind het dat 'n leerling 'n I.K. van minstens 100 moet hê om 'n vreemde taal met enige mate van sukses te bestudeer <sup>2)</sup>.

(d) Aangesien die grote gros leerlinge by toetrede tot die junior hoërskool minstens die instrumentele vakke bemeester het en hulle bowendien volgens skoolprestasie (vgl. die Ed. Lab.-kaarte) in homogene groepe ingedeel kan word, is dit in 'n mate moontlik om gedurende die eerste jaar hulle besondere aanleg en belangstelling te bepaal. Hiertoe sal dit egter nodig wees om vir 'n ruim aantal vakke — onder andere 'n Bantoetaal — op die rooster voorsiening te maak.

Die insluiting van so 'n verskeidenheid vakke in die kursus sal noodwendig meebring dat daar minder tyd as tans vir elkeen beskikbaar sal wees. Die leerkrag in Duits sal noodgedwonge gedurende die eerste jaar met een of twee periodes per week genoeg moet neem. Aan die end van hierdie jaar kan alle leerlinge in staat wees om te bepaal met die studie van watter vreemde taal (tale) hulle die volgende twee jaar wil voortgaan; die keuse sal van hulle aanleg en belangstelling, soos gedurende die st. 6-jaar geopenbaar, afhang. Die ideaal behoort te wees dat almal wat tot die vreemdetaalkursus van die junior hoërskool toegelaat word, minstens één — en liefst twee — van die tale in die groep Duits/Frans/Latyn/Bantoetaal die volle drie jaar lank bestudeer.

---

1. The Teaching of Modern Languages, 20.

2. De Sauzé: Objectives and Methods in the Teaching of High School French in H.P., 1940, 64.

Die nuwe geslag vreemdetaalonderwysers sal opnuut ten opsigte van die doelstelling en die waarde van hulle vak stelling moet inneem; elke geslag moet dit doen. Hierby sal dit nodig wees om die twee pole, te wete die mag van die tradisie en die noodsaaklikheid van hervorming, in ewewig te hou. Uit die voorgaande het reeds geblyk dat dit nie soseer om prognose van die leerling nie, dan wel om diagnose van die ware bron van die kwaad gaan: die aksentuasie in ons leerplaninhoud.

Dit is 'n anomalie dat die vreemdetaalkursus in ons skole met die oog op die eksterne toelatingseksamens, tot onlangs deur universiteitsdosente van Grieks en Latyn voorgeskryf is en dat die duisende leerlinge van wie hulle meesal geen kennis gehad het nie, onder dié tirannejuk moes buig. Daar kan tog nie 'n standaardprogram vir die gemiddelde kind wees nie. Dit is net so dwaas om so 'n program op te stel as wat dit sou wees om 'n dieet vir die gemiddelde hond te bepaal en ons verder nie daaroor te bekommer hoeveel honde van die honger omkom nie, mits hulle maar die vasgestelde hoeveelheid kos per dag ontvang.

As die meerderheid leerlinge nie in die bestaande vreemdetaalkursus kan vorder nie, is die aangewese weg wel nie om die leerlinge uit te skakel nie maar om die leerplan te verander <sup>1)</sup>.

### 3. Die leerplaninhoud in die juniorhoërskool

(a) Met betrekking tot Duits is die stand van sake vandag ongelukkig dat miskien nie eens die helfte van die leerlinge wat die vak bestudeer, in hulle latere lewe enige voordeel daarvan het nie. Hervorming wat so 'n toestand kan beëindig, moet dus allerweë verwelkom word. Met inagneming van wat in die volgende hoofstuk van hierdie verhandeling ten opsigte van die meer verwyderde en uiteindelijke doelstellings van vreemdetaalstudie as ideaal voorgehou word, moet 'n junior hoërskoolkursus ontwerp word wat ook praktiese waarde

---

1. Ballard: The New Examiner, 128.

sal hê. En aangesien daar nie gedifferensieerde leerplanne in hierdie voor-spesialiserende kursus kan wees nie, moet op 'n doel afgestuur word wat vir die grootste moontlike aantal leerlinge waarde sal hê. In die gevorderde kursus met die kleiner klasse waarin daar meer bepaald leerlinge met aanleg vir tale saam gegropeer sal wees, kan die verdere doelstellings dan geredelik tot hul reg kom.

In hierdie verband kan 'n mens volkome by die denkrigting van M. West aansluit: die onderwyspraktyk moet op elke stadium met die ontwikkelingspeil van die leerlinge rekening hou. In sy onderskeiding van verskillende „foreign language bonds“ sien West die taalverbande soos volg <sup>1)</sup>:-

<u>BOND</u>	<u>AS FOUND IN</u>
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.

Nos. 2 en 4 veronderstel 'n passiewe beheersing van die taal; nos. 1 en 3, daarenteen, vereis 'n aktiewe taalbeheersing. Alle taalkenners stem ooreen dat die vier kundighede in stygende volgorde van ingewikkeldheid soos volg staan:

Begrip van die geskrewe taal  
Begrip van die gesproke taal  
mondelinge uiting in die taal  
skriftelike uiting in die taal

(b) Dit is dus logies dat daar in die junior hoërskoolkursus allereers op lees met begrip klem gelê sal word — natuurlik met aanwending van 'n minimum funksionele grammatika. Hierdie taalvermoë is nie alleen die één wat die geredelikste bereik kan word nie, maar dit is uit 'n Suid-Afrikaanse standpunt gesien ook die waardevolste <sup>2)</sup>. Gedurende die hele junior hoërskoolkursus moet dit dus as die belangrikste praktiese doelwit nagestreef word, en moet ander vermoëns ontwikkel word alleen vir sover hulle aan hierdie doelstelling diensbaar gemaak kan word.

---

1. West: Bilingualism, 114-116.  
2. Vgl. bl. 90 agtertoe in hierdie verhandeling.

'n Bykomende oorweging waarom begrip van die geskrewe taal vooropgestel moet word, is dat dit in 'n driejarige kursus die hoogste oorgaafwaarde (West: „surrender value”) het. Dis lig te begryp dat 'n groot aantal leerlinge die skool na voltooiing van die junior hoërskoolkursus sal verlaat. Maar ook sal 'n sekere persentasie van dié wat na die senior hoër- en beroepshoërskole gaan, op grond van hul aanleg en van die ruim keuse van vakke nie 'n derde taal verder bestudeer nie. Dit is die taak van die skool om toe te sien dat hierdie twee groepe leerlinge eweneens die maksimum voordeel uit hulle studie van die vreemde taal kry, deur iets tot hul besit te maak wat in hulle latere lewe vir hulle tot nut sal wees.

As daar één geregverdigde aantyging teen die tradisionele vreemdetaalleerplanne gemaak kan word, is dit wel dat sulke groot getalle leerlinge wat vier jaar en meer met die taal geswoeg het, dit daarmee nooit verder kon bring nie as 'n gebrekkige vertaal — ontsyfering: hulle studie het vir hulle by skoolverlating so 'n geringe „oorgaafwaarde” gehad dat hulle sedertdien haas alles behalwe enkele naamwoorde (sonder lidwoord!) vergeet het.

Die taalverband wat beslis in die junior hoërskoolkursus nie tuishoort nie en tewens die moeilikste is, is no. 3: skriftelike uiting in die taal. Van 'n bruikbaarheidsstandpunt gesien is dit vir ons in Suid-Afrika van heeltemal ondergeskikte belang <sup>1)</sup>. Die ander twee verbande, te wete 1 en 2, sal wel oorweging moet geniet — nie soseer as doelstellings nie, dan wel as leermetodes <sup>2)</sup>. Aangesien hierdie gesigspunt in verband met die vereistes vir leerboeke breedvoerig ter sprake moet kom, kan hier met die vasstelling volstaan word dat sistematiese mondelinge werk in die Suid-Afrikaanse junior hoërskool van die toekoms,

---

1. vgl. bl. 96 vlg. agtertoe in hierdie verhandeling.  
2. vgl. bl. 87 vlg. agtertoe in hierdie verhandeling.

in ooreenstemming met die aanvaarde gebruik op die vasteland, in Engeland en in Amerika, 'n onomstrede plek sal moet innéem.

(c) Elke ingeligte taalmeester stem saam dat die studie van Duits en Frans die leerling in staat moet stel om letterkundige en ander geskrifte in die betrokke taal te lees. Só vasstaande en fundamenteel is hierdie uitgangspunt, dat, al sou die junior hoërskool nie binne afsienbare tyd 'n werklikheid word nie, die huidige hoërskoolleerkrag al daarvan behoort kennis te neem en sy metode van benadering dienooreenkomstig in te rig: tot en met st. 8 is in alle geval — selfs met die oog op die „uitslag" in die skooleindeksamen — hoofsaaklik 'n passiewe kennis van woordeskat en grammatika voldoende. Die ekstensiewe lees van behoorlik gegradeerde boekies, om die beurt selfstandig en onder die leiding van die onderwyser, kan meer as iets anders verseker dat die leerling by voltooiing van die kursus iets bereik het wat sy onvervreembare besit sal bly.

Die laaste woord ten opsigte van die spreek-teenoor die leesvermoë is seker nog nie gesê nie. Vir sover 'n mens egter teen die agtergrond van die huidige ontwikkelings kan oordeel, is dit 'n uitgemaakte saak dat leesvaardigheid die eerste mikpunt moet wees <sup>1)</sup>.

(d) In die kursus van die nuwe junior hoërskool moet daar dus, in teenstelling met die teenswoordige st. 8-leerplanne, geen aandag aan grammatiese vorms wat maar selde voorkom, geskenk word nie. Daar moet tussen die essensiële en nie-essensiële onderskei word. Dit het geen nut om reeds aan die begin van die kursus vorms en reëls te memoriseer wat 'n mens in die meeste gevalle nooit weer sal teëkom nie al leer jy ook tien jaar lank Duits <sup>2)</sup>.

- 
1. Morgan: What is Foreign Language Study for?  
in M.L.J., Vol. 34, 1950; 34.
  2. Roulston: Texts and their Critics  
in M.L.J., Vol. 17, 1933; 486.

Sonder enige skade kan die vervoeging van die merendeel sterk werkwoorde uitgeskakel word. Dit is alleen die tradisie wat meegebring het dat die hoofdele van werkwoorde soos „quellen“, „derben“, „meiden“, „empfehlen“ en so veel ander nog steeds 'n plek in die leerboeke vind. Dieselfde geld vir die reekse voorsetsels wat bepaalde naamvalle beheers — voorsetsels wat in die lewende taal skaars voorkom, soos „zufolge“, „nächst“, „samt“ en „nebst“. Selfs in die eksamen word hulle omtrent nooit gevra nie! Die indirekte voorwerp, die „swak“ selfstandige naamwoord, die lydende vorm, die aanvoegende wyse en dergelike moet eweneens nie in besonderhede behandel word nie, maar alleen vir sover daardeur op konstruksies wat anders nie verstaan sou word nie, lig gewerp word. Die herkenning van 'n vorm is voldoende; aktiewe kennis daarvan is onnodige ballas.

Dit is vanselfsprekend dat daar 'n veel sterker motivering tot verdere studie sal wees indien formele grammatika links gelaat word en die leerling van meet af aan van die mooi dinge wat vir hom voorlê, te sien kry. In plaas van dat daar van hom verwag word om grammatiese ingewikkeldhede te bowe te kom, kry hy uit die staanspoor reeds 'n kykie in die „beloofde land“.

Aangesien daar in die eerste jaar aan die junior hoërskool reeds een of twee periodes per week aan die bestudering van die taal afgestaan word en daar heelwat klem op die kulturele bydrae van die betrokke volk gelê kan word, is dit binne die perke van moontlikheid dat die grote gros leerlinge wel 'n bevredigende leeskenis sal opdoen indien daar gedurende die volgende twee jaar vir die vreemde taal vier periodes per week afgestaan word: dit gaan hier reeds om 'n betreklik goed geselekteerde groep leerlinge.

(e) In die onderhawige verhandeling gaan dit wel in die eerste plek om die onderrig van Duits aan die junior hoërskool en 'n bespreking van leerboeke wat daarmee verband

hou; wil 'n mens egter 'n geheelbeeld van die vraagstuk kry en die probleem van aansluiting tussen junior hoër- en senior hoërskool in sy volle omvang en in verdiepte perspektief sien, is dit noodsaaklik om na te gaan hoe die gevorderde kursus sal uitsien. Om hierdie rede moet daar kortliks op die leerplaninhoud van die senior hoërskool van die toekoms gelet word.

#### 4. Duits in die senior hoërskoolkursus

(a) Alle belanghebbendes sal saamstem dat die derde taal uitsluitlik vir die leerlinge wat na die senior hoërskool gaan, een van die keusevakke moet wees. Daar bestaan geen rede waarom diegene wat die gedifferensieerde kursus van die beroeps- of tegniese hoërskole gaan volg, meer as die junior hoërskoolkennis van die derde taal hoef te besit nie.

Daar is uiteenlopende menings oor die vraag watter plek Duits en ander vreemde tale in die hoërskool van die toekoms moet hê. 'n Studie van oorsese skoolstelsels bring egter die algemeen geldige standpunt van ons tyd duidelik aan die lig. Na aanleiding hiervan doen J.J. Fourie 'n oplossing aan die hand wat die besware teen die tans bestaande eenvormige leerplan te bowe kan kom <sup>1)</sup>. Hy meen dat Duits op 'n laer of 'n gewone of 'n hoër basis aangebied moet word, en ontwerp vervolgens leerplanne wat hy A, B en C noem ten einde vir die uiteenlopende oogmerke van die leerlinge voorsiening te maak. Hierin word hy sterk ondersteun deur W.V. Kaulfers wat die standpunt huldig dat die kursus sowel ten opsigte van leerboeke, take wat aan die leerling gestel word asook die standaard wat beoog word, nie eenvormig kan wees nie: daar moet by die leerplansamestelling met die uiteenlopende belangstellings, bekwaamhede en behoeftes van die skoliere rekening gehou word <sup>2)</sup>.

---

1. Fourie: Ons Middelbare Skoolstelsel, 369.

2. Kaulfers: Modern Languages for Modern Schools, 438.

(b) Indien hierdie nuwe beleid ten opsigte van alle hoërskoolvakke deurgevoer word, sal dit meebring dat daar 'n radikale verandering kom wat die status van die Matrikulasieraad betref. Daar is reeds voorgestel <sup>1)</sup> dat 'n Nasionale Onderwysraad alle sillabusse moet opstel; dat dit met ander woorde die taak van die Matrikulasieraad oorneem. Laasgenoemde sal dus eintlik net die universiteitstoelatingseksamen in vier van die ses vakke afneem en oor die Senior Sertifikaat g'n beheer hê nie.

Die vasstelling deur E.G. Malherbe dat 46.5% van alle eerstejaarstudente aan ons universiteite jaarliks in minstens één vak druipt <sup>2)</sup>, dui daarop dat dit wenslik mag wees om 'n addisionele jaarkursus ná voltooiing van die Senior Sertifikaat aan skole in te stel. Die antwoorde op die enquete van die Transvaalse Onderwysdepartement gedurende 1952 openbaar van universiteitsweë eweneens groot besorgdheid oor die aangeleentheid <sup>3)</sup>.

Hierdie aspek van die saak kan egter in die onderhawige verhandeling buite beskouing gelaat word, daar so 'n addisionele jaar — hoewel dit vir die bereiking van 'n bevredigende peil nie 'n noodsaaklikheid is nie — die studie van vreemde tale alleen ten goede kan kom. Van belang is slegs dat moderne tale (en dus ook Duits) as keusevak by die Senior Sertifikaat (en ewentueel by die universiteitstoelatingseksamen) 'n plek sal hê. Indien daar wel tot die instelling van A-, B- of C- kursusse in die derde taal oorgegaan word, sal die vraagstuk van verskillende leerplanne aan ons benadering geen wesenlike verskil maak nie: dit sal alleen mindere of meerdere beklemtoning van sekere afdelings van die werk meebring.

(c) Op grond van wat hierbo onder (1) gesê is, kan ons aanneem dat die leerlinge wat 'n derde taal in die senior

- 
1. Verslag van die Kommissie in sake Teghiese en Beroeps-  
onderwys, 40.
  2. Sien: Erosie onder Eerstejaars  
in Die Huisgenoot, 20/3/53, 5).
  3. Bevoegdheid van Eerstejaar-Universiteitstudente, 3.

hoërskool kies, veelal 'n geselekteerde groep sal wees wat gedurende die voorafgaande drie jaar die bewys van besondere aanleg daartoe gelewer het. Dit bring mee dat die leerplan van hierdie leerlinge vry uitgebreid mag wees en dat daar van hulle reeds betreklik gevorderde werk in die derde taal geverg mag word.<sup>1)</sup>

Voordat daar egter 'n konsepleerplan opgestel kan word, is dit nodig om sekere gesigspunte van die doelstelling met 'n gevorderde kursus duidelik te stel.

Hierbo is daar aangetoon dat dit vir al die belanghebbende partye die voordeligste is indien daar in die junior hoërskoolkursus in hoofsaak op één bereikbare doelstelling afgestuur word, te wete op die vermoë om die vreemde taal te lees. Vir die leerlinge wat met 'n driejarige kursus moet volstaan, is die taal dan eintlik 'n stuk gereedskap wat hulle in staat stel om inligting uit bronne te verkry wat vir hulle anders ontoeganklik sou wees.

Kom die senior hoërskoolkursus ter sprake, is dit duidelik dat die studie hier op 'n waardering vir, en begrip van die vreemde kultuur moet uitloop: kennis van die betrokke taal moet die sleutel tot die kultuur en die interessantste hoofstukke van die gedagtes van die mensheid wees. Dit gaan hierby nie om 'n eng en eensydige afrigting soos in die leerprogram van die A.S.T.P. met sy intensiewe kursus nie, want dit kan nie die hoërskool se funksie wees om finaal af te rig nie: kulturele en opvoedkundige waardes moet die uitgangspunt bly. Soos C.H. Handschin<sup>2)</sup> aantoon, het vreemde tale hierby 'n unieke bydrae te lewer.

Vervolgens sal in die gedagte gehou moet word dat die gevorderde kursus in wese net 'n voortsetting van die basiese kursus is. Die algemene samevatting wat A. Coleman daarvan gee, is vandag geldig en sal seker nog baie jare geldig bly. Hy huldig die standpunt dat in hierdie voortgesette kursus op die volgende toegespits moet word<sup>3)</sup>.

- 
1. De Jager: 'n Kritiese Onderzoek na die Leerplanne en Leerboeke vir Duits op die Suid-Afrikaanse Skole, 45.
  2. Handschin: Modern Language Teaching, 32.
  3. Coleman: The Teaching of Foreign Languages in the United States, 108.

Die ontwikkeling van die leesvermoë totdat dit nagenoeg dieselfde is as in die moedertaal.  
'n Verdiepte kennis van die funksionele grammatika.  
Mondelinge gebruik van die taal.  
'n Verruiming van die aktiewe idiome- en woorde-skat.  
'n Noukeuriger kennis van die vreemde volk en die vreemde land.  
'n Studie van die verband tussen die moedertaal en die vreemde taal.

(d) Met hierdie program vir die vreemde taal sal elke ondersoeker in die algemeen akkoord gaan. As ons in Suid-Afrika ewentueel daartoe kom om die beginsel van A-, B- en C- leerplanne vir alle skoolvakke in te voer, sal die bostaande — met mindere of meerdere beklemtoning van sekere aspekte — 'n aanneemlike uitgangspunt vir leerplansamestelling wees. J.J. Fourie se indeling vir die Skooleindeksamen kom in hoofsaak hierop neer <sup>1)</sup>.

Waar Duits egter as A-vak vir die Skooleindeksamen of as eksamenvak vir die Gimnasiumkursus aangebied word, moet daar nog hoër eise gestel word. Die standpunt wat ek in my M.Ed.-verhandeling verdedig het, huldig ek in beginsel nog. Ooreenkomstig die destydse konsepleerplan moes daar in die finale eksamen oor die volgende afdelings vrae gestel word <sup>2)</sup>.

A. 'n Mondelinge eksamen 75/300 punte.

B. 'n Skriftelike eksamen 225/300 punte.

Afdeling 1. Vrae oor die Duitse spraakkuns en taaleie, vir sover dit die gewone spreek- en skryftaal betref.

Afdeling 2 Vertaling uit Duits.

Afdeling 3 Vertaling in Duits.

Afdeling 4 'n Begripstoets.

Afdeling 5 Stelwerk (opstel of brief).

Afdeling 6 Vrae oor die voorgeskrewe werke.

Uit hierdie skema blyk dit duidelik dat die passiewe taalbeheersing wat op die vorige trap verwag is (junior hoërskoolkursus) nou reeds in 'n hoë mate deur 'n aktiewe taalbeheersing vervang is, veral ook ten opsigte van die spreekvermoë. My puntetoekenning (75/300) vir laasgenoemde

---

1. Fourie: Ons Middelbare Skoolstelsel, 369-370.  
2. De Jager : 'n Kritiese Onderzoek na die Leerplanne en Leerboeke vir Duits op die Suid-Afrikaanse Skole, 45.

is selfs ietwat hoër as dié van 'n navorser soos Fourie wat 20% van die totaal vir „Sprechfertigkeit" afsonder.

Daar is slegs twee opsigte waarin hierdie ondersoeker aanmerklik van my verskil, te wete met betrekking tot die vertaling uit Duits en die begripstoets. In die geval van eersgenoemde sonder ek 12% van die totale punt af; by Fourie word dit 'n onderdeel van die begripstoetse. Hy toon ongelukkig nie aan hoeveel punte dit tel nie. Nietemin moet 'n mens aflei dat hy daaraan 'n heelwat minder belangrike plek toeken. Hoewel die aangeleentheid van vertaling in Hoofstuk V breedvoerig bespreek sal word, mag hier reeds gekonstateer word dat dit wel as leermetode teenswoordig in onguns mag wees, maar dat dit as een van die toetsmiddels nog geldig is.

Ten tweede staan Fourie vir die begripstoets 'n hoër punt af as wat ek doen (30% teenoor 10%). Dit is egter net 'n skynbare verskil. By sy afdeling oor die begripstoets is naamlik die voorgeskrewe werke ingeskakel, en volg hy die prosedure wat sedert November 1951 die beleid van die Matrikulasieraad is <sup>1)</sup>. Indien 'n mens dus die gesamentlike punt wat ek vir die begripstoets en die voorgeskrewe werk afgesonder het met Fourie s'n vergelyk, blyk dit dat ek en hy onderskeidelik 33% en 30% van die groot totaal vir die twee afdelings saam toeken. So 'n variasie is te gering om 'n prinsipiële verskil in opvatting aan te dui.

Alles in aanmerking geneem wil dit voorkom asof die bogenoemde konsepleerplan 'n aanvaarbare basis met die oog op die samstelling van leerboeke vir die toekoms bied.

---

1. Gemeenskaplike Matrikulasieraad: Handboek vir die Matrikulasië-eksamen, 1951.

### HOOFSTUK III

#### DIE VREEMDE TAAL EN DIE OPVOEDINGSIDEAAL

##### 1. Die noodsaaklikheid van stellingname

(a) Dit sou 'n onbegonne taak wees om 'n leerplan of leerboeke vir moderne tale op te stel as daar nie vooraf ten opsigte van die doel van die opvoeding tot klaarheid geraak is nie <sup>1)</sup>. In laaste instansie word die leerplaninhoud tog deur die opvoedingsideaal van die betrokke volk in 'n gegewe tydsgewrig bepaal <sup>2)</sup>. So vind 'n mens — om maar na twee ideologieë te verwys — 'n radikale verskil in benadering onder die kommunistiese en die demokratiese stelsels. Vir eersgenoemde, met sy verheerliking van die werkersklas <sup>3)</sup>, is die hoogste goed — die summum bonum — materiële produktiwiteit. Die basiese uitgangspunt van die demokrasieë, met hul verheerliking van die individu, blyk uit die "Cardinal Principles of Education" <sup>4)</sup>, wat vir die Amerikaner nog steeds, ten spyte van latere formulerings deur F. Bobbitt, D. Snedden en andere, die magna charta van die opvoeding bly.

Die pragmatistiese benadering van hierdie opvoeding blyk ten oorvloede uit die "Report of the Educational Policies Commission of the National Education Association" <sup>5)</sup> waarin alle doelstellings tot vier basiese oorwegings herlei word, te wete selfverwesenliking, menslike verhoudings, ekonomiese doeltreffendheid en staatsburgerlike verantwoordelikheid.

Die Calvinisme wat ons Suid-Afrikaanse stelsel ten grondslag lê, besien die menslike verhoudings — ook die opvoeding — van die standpunt: uit God, deur God en tot God is alle dinge. 'n Pragmatisties-eensydige benadering van die leerstof bevredig dus nie; intendeel, die kurrikulum moet so ingerig wees dat die kind nie alleen tot 'n besef van "polupoikilus sophia tou Theou" (die ryk geskakeerde wysheid van God soos in die

- 
1. Palmer: The Scientific Study of Languages, 69.
  2. Handschin: Modern Language Teaching, 57.
  3. Stoker: Die Stryd om die Ordes, 10.
  4. United States Bureau of Education, 1918, Bulletin No. 35.
  5. The Purpose of Education in American Democracy,

hele skepping gemanifesteer) bring nie, maar hom ook tot ware godsvrug lei.

Die geldige, botydlike maatstawwe vind die Europese mens die suiwerste in die waardebepalings van die Christelike sedeleer saamgevat. Al byna 2000 jaar lank beheers dit bewus of onbewus sy wêreldbeskouing: dit is die kern van sy bestaan; sy bestaan is daarmee ten nouste vervleg.

In dié lig gesien sal ons Suid-Afrikaanse opvoedings-ideaal steeds daarop ingestel wees om die volkome geïntegreerde Christelike persoonlikheid te vorm <sup>1)</sup>. Die studie van vreemde tale kan en moet hiertoe 'n besondere bydrae lewer; nooit mag die meer verwyderde en uiteindelijke doelstellings van die opvoeding uit die oog verloor word nie.

In die oudheid was taalkundige skoling wat nie terselfdertyd die hele mens help vorm het nie — en omgekeerd, 'n humanistiese vorming wat nie by taalkundige skoling begin het nie — ondenkbaar. Met die opkoms van die Christendom is hierdie band selfs versterk en deurgaans tot lank na die „Aufklärung" gehandhaaf. Meer as 400 jaar gelede het J. Vives, die grootste gesaghebbende op die gebied van vreemdetaalonderrig gedurende die Renaissance, reeds gesê dat geen taal op sigself werd is om geleer te word as daarmee nie iets bo en behalwe die linguïstiese bestanddeel bereik word nie <sup>2)</sup>.

Eers in die moderne tyd is taalonderrig en karaktervorming van mekaar geskei. En daarmee het taalstudie tot die peil van die gewone skoolvakke gedaal — 'n vak naas ander vakke; sy eertydse hoë roeping om die mens, die hele mens te vorm, het dan ook daarmee verval <sup>3)</sup>.

Het ons dus enersyds die uiteindelijke en meer verwyderde doelstellings waarop steeds gelet moet word, is daar andersyds egter ook die onmiddellike doelstellings wat ons aandag verdien. In die onderhawige hoofstuk wat as prolegomena tot

- 
1. Coetzee: Inleiding tot die Algemene Empiriese Opvoedkunde, 237.
  2. Kaulfers: Modern Languages for Modern Schools, 372.
  3. Homeyer: Von der Sprache zu den Sprachen, 39.

die waardebeplating van leerboeke moet dien, kan uiteraard hoofsaaklik die laasgenoemdes ter sprake kom. Pas daarna moet nagegaan word wat die implikasie daarvan vir ons eie opvoedkundige stelsel is.

(b) 'n Definitiewe omskrywing van doelstellings is 'n kenmerk van die hedendaagse opvoeding; die kwantitatiewe beplating van die geldigheid van die doelstellings gaan daarmee hand aan hand. Dit bring mee dat daar teenswoordig allerweë 'n intensiewe ondersoek ingestel word om enersyds die opvoedkundige waarde van afsonderlike vakke en andersyds hulle plek in die kurrikulum te bepaal: enige vak moet tog sy verskyning in die skoolprogram regverdig deur die besondere bydrae wat dit tot die vorming van volwaardige mense lewer. Dit beteken dat ons vir die insluiting van 'n vak gronde moet kan aanvoer wat sowel filosofies verdedigbaar as opvoedkundig eg en onaanvegbaar is <sup>1)</sup>.

Die toestand is wat vreemde tale betref in die verlede dikwels vertroebel deurdat daar so 'n groot verskeidenheid — soms verwarrende — doelstellings aangegee is. Nie die minste hiervan nie was die sogenaamde dissiplinêre waarde, die oordragswaarde, die kommersiële waarde en die kulturele waarde wat beurtelings daaraan toegeskryf is. Ook die arbitrêre onderskeiding tussen utilitaristiese en kulturele waardes het 'n onnodige en veelal skadelike polemieë ontketen wat juis in die kraam van die teenstanders van moderne tale gepas het <sup>2)</sup>.

Dit is nie doenlik om die aanspraak van moderne tale slegs op die praktiese waarde wat dit vir 'n individu of selfs vir 'n nasie mag hê, te baseer nie. Daar is meer nodig. Daar is 'n ideaal nodig, 'n ideaal soortgelyk aan dié wat die hoogste klassieke studies ten grondslag lê. Hierdie standpunt word dan ook pertinent gestel in 'n rapport oor die status van moderne tale in die Britse opvoedingstelsel

---

1. Myron: Languages anew.  
in M.L.J., March 1946, 123.

2. Incorporated Association of Assistant Masters, 21.

omstreeks 1918<sup>1)</sup>.

Terwyl die grootste behoefte van die wêreld juis hoë idealisme is, kan ons skole tog nie vestings van die materialisme bly nie. Niemand sou seker in erns wil beweer dat die opvoeding los van die werklikheid moet staan nie; ewemin kan egter slegs op die praktiese toegespits word.

Voordat die nuwere Sielkunde die teendeel bewys het, is daar vas aan die dissiplinêre waarde van sekere vakke geglo. Dit was eintlik die maatstaf waarvolgens bepaal is of 'n vak bestaansreg het al dan nie. Grieks en Latyn sou dit op grond van hulle ingewikkeldheid in hoë mate besit het en dié twee tale het dus groot aansien geniet. Vandag word daar nie meer aan hierdie „geestesgimmastiek“ geglo nie. En eweneens glo ons ook nie meer aan die daarmee verwante „oordrag van leer“ nie; in ongeselekteerde klasse kan algemene en outomatiese oordrag van vaardigheid in tale op ander vakke of terreine nie verwag word nie.

Dit is gerade om onomwonde te waarsku dat nóg die dissiplinêre waarde, nóg die oordragwaarde van vreemde tale as doelstelling voorgehou moet word. Op ander gronde sal vreemde-taalonderrig gemotiveer moet word.

Uitgaande van die „Cardinal Principles of Education“ waarna hierbo verwys is, het F. Bobbitt 'n formulering gegee wat 'n komitee bestaande uit B.H. Bode en andere op hulle beurt in vereenvoudigde vorm saamgevat het. Ons moet toegee dat hierdie manne indertyd hewig aangeval en bespot is toe hulle gepoog het om die plek van moderne tale ten opsigte van die kurrikulum suiwer te bepaal. Maar dit doen nie aan die feit af nie dat die drie hoofdoelstellings waartoe hulle alles herlei het, 'n aanneemlike indeling vir die behandeling van die onderhawige probleem bied.

(c) In ooreenstemming hiermee<sup>2)</sup> sal dan agtereenvolgens kortliks enkele belangrike aspekte van vreemdetaalonderrig ter

---

1. Report of the Committee on Modern Languages, 48.  
2. Bode et al: Practical Language Objectives  
in M.L.J., Feb. 1936, 298.

sprake moet kom.

## 2. Die sosiale aspek van vreemdetaalonderrig

(a) Sedert jaar en dag is die sosiale gesigspunt deur pleitbesorgers van moderne tale beklemtoon. Van na die Eerste Wêreldoorlog, en meer spesifiek sedert 1924, is daar al meer besef dat internasionale verstandhouding alleen moontlik is indien die volkere geleer het om mekaar te verstaan <sup>1)</sup>. Vrede veronderstel 'n gemoedstoestand wat op begrip berus; oorlog is die gevolg van 'n houding wat op misverstand berus. Dié insig in mekaar se leefwyse en denkrigting kan eintlik alleen verkry word indien daar begrip van die ander se taal is: 'n mens kan wel oor ander volke lees, maar ware insig in hulle wesensaard kry jy eers as jy in staat is om in die betrokke tale menings te wissel.

Vandag, waar vinnige vliegtuie en die radio afstande in 'n groot mate laat verdwyn het en waar dit onmoontlik is om 'n beleid van isolasie agter 'n Chinese muur te volg, is dit des te noodsaakliker om vriendskaplike internasionale betrekkinge te handhaaf. Verdraagsaamheid teenoor die standpunt van buurvolke is hierby 'n eerste vereiste. Dis lig te begryp dat in 'n land soos Amerika met sy heterogene bevolking veral besondere nadruk op verdraagsaamheid gelê is <sup>2)</sup>; maar ook in die internasionale sfeer het hierdie idee die verbeelding gepak <sup>3)</sup>.

(b) Beide op die vasteland van Europa sowel as in Amerika en sporadies ook in Suid-Afrika - word hierdie gesigspunt van die onderrig van vreemde tale onderstreep. Die Britse „Norwood Report” <sup>4)</sup> van 1941 toon aan hoe Frans en Duits op hierdie gebied 'n besondere bydrae te lewer het. In die in 1952 verskene „Report” oor moderne tale heet dit: „the

- 
1. Kirshner: A Scientific Approach to the Development of Tolerance; in H.P., Vol. 25, 1941, 470.
  2. Ibid., in H.P., Sep. 1941, 11-22.
  3. Sisson: Foreign Languages as an Educational Problem in S. and S., Nov. 1941, 366.
  4. Curriculum and Examinations in Secondary Schools.

opportunity offered for direct contact with a people whose achievements are an active force in present-day civilisation must lead to greater international understanding" <sup>1)</sup>.

Dit bevestig wat 'n bevoegde taalmeester soos M. West vasgestel het : g'n land kan dit bekostig om selfvoldaan net op sy eie kennisbronne te teer nie; 'n studie van die uitheemse sal die blik verruim <sup>2)</sup>. Besonder pittig stel H.N. McCracken dit: „modern languages are the indispensable instruments of internationalism, of comparative culture, and of correction of chauvinism and parochialism in our national philosophy. They increase the vocabulary of thought as well as the literature of understanding" <sup>3)</sup>. 'n Studie van die vakliteratuur bring baie duidelik aan die lig dat die consensus op hierdie kardinale punt ooreenstem: wêreldvrede kan alleen in 'n atmosfeer bestaan waar daar onderlinge vertroue is, en dié kan op sy beurt weer slegs tot stand kom waar daar weersyds werklike kennis van die ander se karakter, eienskappe en opvattinge is <sup>4)</sup>.

Die grootskeepse propaganda van vandag berus in wese tog op verdraaiing en op 'n wanbegrip van die betekenis van woorde. Deur 'n studie van vreemde tale kan die toekomstige geslag tot die besef gebring word dat begrippe soos vryheid, demokrasie en gelykheid vir die Russe byvoorbeeld iets heel anders beteken as vir die Amerikaners: die ekwiwalent van woorde in verskillende tale het in baie gevalle radikaal verskillende betekenis. Aan die hand van voorbeelde uit die vreemde taal kan dit beklemtoon word dat ons eerste taak is om volkome te verstaan wat die bedoeling van 'n skrywer is, en pas wanneer daaroor sekerheid bestaan, mag 'n mens 'n oordeel uitspreek. Hierdie kritiese gesindheid teenoor stellings en bewerings kan in 'n ruim mate reeds verseker word deur telkens die etimologie van woorde aan te toon en die betekeniswisseling

- 
1. Modern Languages in the Secondary Modern School, 7.
  2. West: Learning to Read a Modern Foreign Language, 2.
  3. McCracken: Modern Language Study  
in M.L.J., March 1937, 442.
  4. Myron: Languages Anew.  
in M.L.J., Vol. XXX, 1946, 123.

in die verskillende tale na te gaan <sup>1)</sup>.

(c) Aansluitend hierby moet waardering vir wat die volk wie se taal geleer word op kulturele gebied gepresteer het, vooropgestel word: 'n mens kan 'n volk reeds leer ken deur sy groot verteenwoordigers <sup>2)</sup>. Op Duits toegepas, beteken dit dat jy bekend moet raak met figure soos J. Loeb en G.J. Mendel op die gebied van die Biologie; met G.W. Leibniz, J. Fichte, A. Schopenhauer en F. Nietzsche as filosowe; met F. Schubert, F. Liszt, J.S. Bach en W.A. Mozart as komponiste, benewens nog die lang ry letterkundiges, opvoedkundiges, natuurwetenskaplikes en andere.

Nou het die idee om die vreemde kultuur te leer ken die Amerikaners so beetgepak, dat in honderde skole en kolleges in die Verenigde State die gewone vreemdetaalkursus feitlik deur „Oriënteringskursusse in vreemde kultuur“ vervang is. Hierdie kursusse wat deur medium Engels aangebied word, beklemtoon haas alle gesigspunte van die vreemde volk se instellingsgeskiedenis, prestasies en sy plek in die ry van nasies.

Vanselfsprekend is dan ook die leerplan en veral die leerboek stelselmatig in ooreenstemming met hierdie uitgangspunt verander. Dis nie meer voldoende dat die leerling terloops allerlei wetenswaardighede in die leesboekies <sup>3)</sup> teëkom nie; sy kennis aangaande die vreemde land en volk moet stelselmatig verbreed word want dié kennis is volgens die Amerikaners se „Syllabus of Minima in Modern Foreign Languages“ die uiteindelijke doelwit met die studie van vreemde tale. In 'n deeglik geïntegreerde leerplan waar

„alles sich zum Ganzen webt,  
eins in dem andern wirkt und lebt“ (Goethe)

kan hierdie kultuurstudie selfs die kern of sentrale projek van al die leerstof vorm, waaromheen dan vakke soos die Musiek, Geografie en dergelike gegroepeer is.

- 
1. Kragness: Critical Thinking through Language in M.L.J., Vol. XXIX, 1945, 521.
  2. Smuts: Waarom Latyn? in O.E.B., No. 1, 1951, 2-6.
  3. Vgl. Immensee en Garmelshausen.

### 3. Die estetiese en intellektuele aspek van vreemdetaal- onderrig

(a) In ooreenstemming met die gees van sy tyd stel A.M. Elliott al in 1893 deeglike skoling in die linguïstiek en die letterkunde as die einddoel van vreemdetaalonderrig voor-<sup>1)</sup> op . In sy aandrang op die vermoë om vlot te lees beoog hy die ontwikkeling van die estetiese sin en van gesindhede wat vir die hele lewe rigtinggewend sal wees. Tegelyk omseil hy daardeur die gevaar om die utilitaristiese doelwitte te veel te beklemtoon: net soos Handschin <sup>2)</sup> — op 'n baie later stadium — toon hy aan dat praktiese oorwegings nie die werking van taal as 'n kultureel- en estetiesvormende faktor mag dwarsboom of teëwerk nie.

Vandag nog, eweseer as destyds, kan die vreemde taal geen beter diens doen nie as om die adolessent te help om in goeie letterkunde besieling en aanmoediging te vind vir die voortdurende her-skepping van sy lewe in ooreenstemming met die hoogste menslike ideale. Grammatika en sintaksis mag met verloop van tyd in die vergeetboek raak, maar wat een maal innerlik belewe is, waarmee jy as mens saamgegroeï het, dit bly 'n onvervreembare besitting. Nie as „taalakrobaat" sal 'n mens sy plek in die toekomstige samelewing vind nie; die wêreld van more het mense nodig wat bereid is om hulle geloof en hulle liefde in die suiwere woord te vergestalt.

Daarom is dit die taak van die taalonderwyser om die goeie smaak van die leerling te ontwikkel deur met hom dié tipe leesstof te behandel wat hom sal verhef, besiel en veredel; dié letterkunde wat die toets van die tyd deurstaan het en as model vir toekomstige geslagte kan dien -

"He who finds simple beauty and aught else  
He finds about the best thing God invents".

Só gesien, kan die artistieke en estetiese waarde van vreemdetaalonderrig haas nie oorskat word nie.

---

1. Elliott: *Methods of Teaching Modern Languages*, 27.  
2. Handschin: *Modern Language Teaching*, 53.

(b) Wat die intellektuele gesigspunt van die taalstudie betref, moet ons waak teen die wanopvatting dat daar outomatiese oordrag op ander kennisgebiede per se plaasvind. Wel kan ons aanneem dat taalstudie 'n besliste bydrae te lewer het ten opsigte van die ontwikkeling van die waarnemingsvermoë; dat dit die insig in analogieë en vergelykings verskerp; dat dit akkuraatheid en konsentrasie bevorder; dat dit ruimte bied vir oefening van die oog, die oor en die spraak; en les bes, dat dit tot 'n heldere, akkurate taaldenke en presiese taaluiting aanspoor.

Die vraag of die studie van vreemde tale ook die insig in die moedertaal verdiep, het navorsers al sedert die vorige eeu besig gehou. In teenstelling met die algemene opvatting is daar bevind dat taalbegrip alleen versterk word indien die bestudeerde tale aan mekaar verwant is of minstens struktureel ooreenstem. Goed gekontroleerde oorsese eksperimente het bewys dat daar gedurende die eerste twee studiejaar in alle geval weinig of geen oordrag op die moedertaal plaasvind nie <sup>1)</sup>, dog daarna vind dit nie alleen plaas nie, maar vermeerder selfs vinnig van semester tot semester <sup>2)</sup>.

Dit verbaas ons dus nie dat die Amerikaanse „Harvard Report” van 1945 op hierdie gesigspunt van die studie soveel klem lê nie en dat die O.V.S.-verslag van 1951 die hoofwaarde van Duits sien in terme van die verdieping van die moedertaalkennis. Weens die sogenaamde „versluerde grammatika” van Afrikaans word die rykdom van die innerlike lewe van die taal vir die oningewyde leerling verberg. 'n Vergelyking met Duits — wat 'n meer sintetiese taal is — sal dus 'n onmiddellik verwante gevoels- en gedagtelewe in onmiddellik verwante woord- en sinstruktuur openbaar — alleen nog in duideliker en ryker vormskakering <sup>3)</sup>.

- 
1. Cole: Modern Foreign Languages and their Teaching, 34.
  2. My waarneming as taalonderwyser het hierdie bevinding bevestig: in die senior klasse het diegene wat Duits as vak gekies het, merkwaardig vinniger vordering in Afrikaans gemaak as diegene wat nie 'n derde taal bestudeer het nie.
  3. Verslag van die Onderwyskommissie, 1951, 242.

#### 4. Die praktiese aspek van vreemdetaalonderrig

Dit het gebruiklik geword om in ooreenstemming met die indeling van die „Committee of Twelve" (1898) vandag nog die praktiese aspek van vreemdetaalonderrig uit 'n viererlei standpunt te benader, te wete:

- (a) begrip van die geskrewe taal
- (b) begrip van die gesproke taal
- (c) mondelinge uiting in die taal
- (d) skriftelike uiting in die taal.

Al na gelang die behoefte van die leerlinge varieer, sal minder of meer klem op sekere van hierdie afdelings val, of sal kombinasies soos a ... d of a ... b, ensovoorts aandag kry: steeds bly dit die vraag wat die beoogde doel is.

Dog wat ook die doelstellings met die onderrig van 'n derde taal mag wees, is dit 'n vasstaande feit dat in al die skoolstelsels waarvan ek kennis dra, genoemde praktiese afdeling van die werk beide in die onderwyspraktyk en in die eksamens die meeste aandag geniet. Om hierdie rede sal dit nodig wees om agtereenvolgens ietwat breedvoeriger op die vier genoemde gesigspunte van die vreemdetaalonderrig in te gaan. Daaruit sal dan blyk dat die samestelling van leerboeke tot op groot hoogte met ons benadering van die vier aspekte onder 4, hierbo, verband hou.

##### (a) Begrip van die geskrewe taal

(1) Die gewone klassikale onderwys bring mee dat <sup>elke</sup> ~~el~~ individuele leerling nie dié bepaalde vreemdetaalkursus kan volg wat vir hom eendag die meeste waarde sal hê nie: 'n mens kan nie afdoende 'n algemene doelstelling vir 'n 30 tot 40 afsonderlike leerlinge bepaal nie. Dit lê op die weg van die skoolowerheid om 'n kursus aan te bied wat algemene waarde het en uiteindelik as grondslag kan dien vir diegene wat vreemde tale vir besondere doeleindes benodig.

In die neëntiende eeu is so 'n gemeenskaplike grondslag in die studie van die grammatika gesien. Nou is dit wel waar dat die grammatika 'n mens alles van die taal vertel. Maar om

van die taal te weet beteken nog nie dat jy dit ken nie. 'n Mens kan byvoorbeeld nie leer tennis speel deur 'n uitstekende boek oor die spel te raadpleeg nie; jy moet noodwendig prakties leer toepas wat in die teorie geleer is.

Die soeke na 'n gemeenskaplike uitgangspunt het voortgeduur en dit wil voorkom asof daar vandag 'n redelike mate van eenstemmigheid is dat lees met begrip die mees realistiese en die lonendste doelwit is om na te streef. Gewoonweg sal 'n mens miskien 'n honderd geleenthede hê om 'n vreemde taal te lees, teenoor tien geleenthede om dit te skryf en één om dit te praat.

(11) Eksperimentele gegewens dui daarop dat 'n leesmetode veral gedurende die eerste twee jaar van die hoërskoolkursus die geslaagste is. F.D. Cheydlour <sup>1)</sup> wat baie navorsing op hierdie gebied gedoen het — tussen 1930 en 1933 het hy in 44 hoërskole en 13 kolleges toetse afgeneem — het bevind dat die leesmetode ten opsigte van alle taalvermoëns (behalwe grammatiese insig) die beste resultate lewer. Hy kon verder vasstel dat skoliere wat volgens hierdie metode geleer het, se totale prestasie in taalbeheersing (grammatika, woordeskat en stillees gekombineer) hoër as die nasionale norm was.

Dit is dan ook geen toeval nie dat daar in die „nuwe eksamen“ beide ten opsigte van die moedertaal en die vreemde taal soveel nadruk op stillees gelê word. Nie alleen in Europa en Amerika <sup>2)</sup> nie, maar ook hier te lande word al meer daarop afgestuur — miskien wel die opvallendste in die vraestelle vir die Matrikulasië-eksamen sedert November 1951, waarin daar ooreenkomstig die leerplan ruim 120/350 punte aan begripstoeitse toegeken word <sup>3)</sup>.

Interessante lig word verder op die vraagstuk gewerp deur die bevindings van 'n Amerikaanse enquête <sup>4)</sup>. Leerlinge

- 
1. Aangehaal uit Handschin: Modern Language Teaching, 75.
  2. Fourie: Ons Middelbare Skoolstelsel, 297-313.
  3. Joint Matriculation Board: Matriculation Examination Handbook 1951; 84.
  4. Moore: Why I chose to study a Foreign Language in M.L.J. Vol. XXV, 1946, 181-185.

wat reeds die skool verlaat het, moes aandui waarom hulle die vreemde taal as skoolvak gekies het. Volgens hulle antwoorde was die beweegrede by die meeste ondervraagdes : om 'n vak vir die eksamen te hê! Die praat van die taal was tweede, terwyl die lees daarvan die derde plek ingeneem het. Dit bewys dat selfs skoliere van die belangrikheid van die leesvermoë in die vreemde taal bewus is.

(iii) 'n Verdere sterk argument ten gunste van die ontwikkeling van die leesvermoë is die feit dat dit betreklik maklik bereik kan word. Terwyl die aktiewe beheersing van die taal — dit wil sê die vermoë om jou suiwer daarin uit te druk — besondere konsentrasie en sekuriteit vereis, is dit veel makliker om 'n passiewe kennis van 'n taal op te doen. In die laasgenoemde geval kom dit daarop neer dat die leerling net die woorde of konstruksies van die vreemde taal moet herken sonder dat hy in staat sou wees om dieselfde woorde of vorms in die vreemde taal aan te gee as hy daarom gevra word. Só fundamenteel is die aangeleentheid van 'n passiewe teenoor 'n aktiewe beheersing van die taal, dat dit weer eens in die afdeling oor die woordeskat van leerboeke <sup>1)</sup> ter sprake moet kom.

Afgesien daarvan dat lees stellig die interessantste en die maklikste aspek van taalstudie is, is 'n bykomende oorweging dat die leerling daardeur nie reeds in die beginstadium van die kursus afgeskrik en ontmoedig word nie — iets wat dikwels gebeur as die vertaalmetode aangewend word. Die avontuur om 'n vreemde taal te leer gaan dus vir hom gepaard met die aangename gewaarwording dat hy ook werklik vorder — 'n oorweging wat in die aanvangwerk van groot belang is <sup>2)</sup>.

Die voorbehoud is hier natuurlik vanselfsprekend : die leerling moet leer om te lees, nie om te ontsyfer nie. Na die aanvanklike elementêre werk moet daar op ekstensiewe lees afgestuur word, waarvoor alleen 'n passiewe kennis van die grammatika geveerg word en waarby 'n gedetailleerde verklaring

---

1. Hoofstuk V, 3 agtertoe in hierdie verhandeling.  
2. West: Learning to Read a Foreign Language, 6.

van die verbuiging en vervoeging misplaas is. Sodoende lees die leerling nie alleen met genot nie, maar baan hy ook die weg om op 'n later stadium in staat te wees om sy kennis te verbreed en aan te vul uit bronne wat anders nie vir hom toeganklik sou wees nie <sup>1)</sup>.

(iv) As dit dan waar is dat elkeen wat 'n vreemde taal begin leer, so vroeg as moontlik in staat gestel moet word om iets te bemeester wat hy later as hy die skool verlaat het, kan gebruik en wat hy beide kan geniet en aanwend om sy lewe mee te verryk, dan moet lees met begrip 'n baie sentrale plek in die vreemdetaalkursus inneem. Meer nog: alle ander taalwerk moet spesifiek so ingerig word dat dit tot die verwesenliking van hierdie kundigheid meehelp en daartoe voer <sup>2)</sup>.

(b) Begrip van die gesproke taal

(1) Onderrig in die vermoë om te verstaan wat in die vreemde taal gepraat word, kan op twee belangrike gronde verdedig word. Die eerste is dat hierdie vermoë vir die leerling direk waardevol mag wees, soos byvoorbeeld in lande waar daar 'n sterk element van die vreemde volk is en waar daar in die alledaagse omgang dus ruim geleentheid is om die taal te hoor. Dit geld vandag vir jong lande soos Amerika, koloniale gebiede soos Suidwes-Afrika en vir etlike van die besette lande van Europa.

Vervolgens kan die radiowese genoem word. Die landsburger wat intelligent in die wêreldgebeure en -politiek belang stel, kan hom deur sy begrip van verskillende gesproke tale op hierdie gebied oriënteer. Van 'n Suid-Afrikaanse standpunt gesien is dit teenswoordig veral Frans (vgl. die Belgiese Kongo) en sekere inboorlingtale (vgl. ons buurstate) wat ter sprake kom. Maar van 'n Europese standpunt gesien, is daar 'n groot aantal tale wat daagliks oor die eter kom. Dit lê voor die hand watter voordele daar vir die Awendlander opgesluit lê

- 
1. Moore: Modern Languages in the Modern School in J. of E., June 1947, 310.
  2. Coleman: Experiments and Studies in Modern Language Teaching, 170.

in die vermoë om gesproke wêreldtale soos Frans, Russies, Engels, ensovoorts te verstaan.

In die sakewêreld is die waarde van hierdie tipe taalkennis reeds voor 1939 deur die Japanners bewys. Eweneens sou die Verenigde State nie in staat gewees het om hulle groot handelsooreenkomste met die Spaanssprekende buurstate te beklink as die Amerikaanse ondernemings nie betyds besef het nie dat hulle hul verteenwoordigers moes laat oplei om in Spaans te verneem wat die behoefte van hul kliënte is. Vir die sakeman is dit belangriker om te luister en aan te hoor as om self te praat!

Dit geld in 'n hoë mate ook vir die diplomatieke diens. Gesante, militêre attachés en saakgelastigdes sowel as hulle personeel moet gesprekke en toesprake in die taal van die land waar hulle geakkrediteer is, sonder inspanning kan volg. In die raadsale van die wêreld (vgl. die V.V.O. met sy vyf amptelike tale) het die diplomaat vir wie daar nie getolk hoef te word nie, 'n klaarblyklike voorsprong op sy kollegas.

In tye van oorlog — of dit 'n „warm" of 'n „koue" oorlog is, is om 't ewe — het dit groot waarde om die taal van die vyand te verstaan. Dit geld by ondervraging van gevangenes, wanneer daar getolk moet word, waar daar by interneringskampe toesig gehou moet word, by die besetting van lande en in nog meer dergelike gevalle. Die grootskeepse instelling van taalkursusse in Engeland en Duitsland gedurende die Tweede Wêreldoorlog getuig van die belang wat die oorlogvoerendes daarby gehad het om die gesproke taal van die vyand te verstaan.

(ii) Uit die bostaande is dit duidelik dat sowel individue as volkere voordeel te put het uit die begrip van die gesproke taal. Daar is egter nog 'n tweede, baie belangrike oorweging wat nie agterweë mag bly nie: die betekenis van hierdie aspek van taalstudie ten opsigte van die metodiek.

Taalmeesters in verskeie lande (vgl. O. Jespersen,

E.C. Kittson, M. West en H.E. Palmer) stem op hierdie kardinale punt ooreen : wat ook ons doelstelling of ons onderrigmetode mag wees, die hele lesuur behoort in die aanvangstadium van die kursus uitsluitlik aan mondelinge werk bestee te word. H. Sweet het dit reeds onomwonde soos volg gestel :

"the axiom of living philology is that all study of language, theoretical or practical, must be based on the spoken language" <sup>1)</sup>. Maar nou weet ons dat die kind al luister en verstaan lank voordat hy praat en dat sy begripvermoë altyd baie verder as sy praatvermoë ontwikkel is <sup>2)</sup>. Daar is 'n inkubasieperiode waarin die kind skynbaar passief waarneem maar waarin hy nogtans besig is om die woordeskat en die artikulasie van klanke te bemeester : "il se produit chez les enfants, tant qu'ils ne peuvent pas articuler, un emmagasinement et une sorte d'incubation. Ils s'assimilent le vocabulaire et la prononciation" <sup>3)</sup>.

Die kind besit by uitstek die natuurlike gawe om na te boots. Dit is dus die aangewese weg om in die taalstudie hierby aan te sluit deur hom die taal soveel as moontlik te laat hoor deur herhaaldelik sekere sinnetjies wat binne sy ervaringswêreld val, uit te spreek en hom sodoende die gewenste taalgevoel te laat ontwikkel <sup>4)</sup>, lank voordat van hom verwag word om ook maar self één woord te uiter.

(iii) Die memorisering van taalmateriaal berus op 'n tweeledige proses: aaneenskakeling en begripsgestaltung (catenizing and semanticizing). Onder eersgenoemde begrip word verstaan: die vermoë om 'n reeks klanke of lettergrepe as 'n eenheid te herken of te artikuleer, heeltemal afgesien van die betekenis daarvan. Sodra die leerling sover gekom het dat hy met één poging 'n sin soos "Ich bedaure sehr, Sie gestört zu haben" kan herken of uitspreek, kan ons sê dat hy die aaneenskakeling bemeester het. Begripsgestaltung,

- 
1. Sweet: The Practical Study of Languages, 50.
  2. West: Learning to Read a Foreign Language, 5.
  3. Ronjat: Le Developpement du Language, 3.
  4. Jespersen: How to Teach a Foreign Language, 124.

daarenteen, word eers bereik sodra die sin of sinsdeel in ons bewussyn met die besondere betekenis daarvan geassosieer is — dit wil sê, sodra ons dit verstaan. Dit is derhalwe duidelik dat 'n leereenheid eers volkome gememoriseer is wanneer die proses van aaneenskakeling met dié van begripsgestalting gesinchroniseer het.

Gedurende die hele studiekursus, maar veral by die aanvanklike onderrig — die sogenaamde meganiese fase — moet hiermee rekening gehou word. Dit is in hierdie eerste fase van die onderrig dat die leerling dermate met die vreemde klankstelsel en idioom deurdrenk moet raak (vgl. die voorbeeld van die onderwyser, grammofoonplate en dergelyke hulpmiddels) dat hy by ewentuele reproduksie gereedelik op dreef sal kom.

Afsluitend kan gekonstateer word dat begrip van die gesproke taal dus nie alleen aansienlike praktiese waarde vir die leerling het nie maar dat dit ook 'n enige bydrae in die proses van taalbemeestering te lewer het.

(c) Mondelinge uiting in die taal

(i) In die meeste gevalle sou dit maar min nut hê om alleen die gesproke taal te verstaan en nie in staat te wees om mondeling op 'n spreker se woorde te reageer nie. Die spreek van 'n bepaalde taal staan met die mondelinge begrip daarvan in die nouste verband. Die voordele wat hierbo onder (b) genoem is, is dus ook ten opsigte van die vermoë om die taal te praat geldig en hoef nie herhaal te word nie.

Wat die nut van mondelinge taaluiting by die onderrig betref, moet daar egter nog op sekere gesigspunte gelet word.

Dit is vir die leek vanselfsprekend dat 'n taal in eerste instansie geleer word met die oog daarop om dit te praat. Maar, eienaardig genoeg, dit was in die verlede — en is vandag nog in sekere kringe — die standpunt van taalmeesters dat 'n vreemde taal nie mondeling benader moet word nie, maar skriftelik. Hierdie aweregse standpunt moet

stellig histories uit die magtige invloed van die Latynonder-  
rig deur die eeue verklaar word, waarby die oor 'n ondergeskik-  
te plek teenoor die oog moes inneem. Die feit dat die ge-  
sproke taal primêr is en dat die geskrewe taal slegs van se-  
kondêre betekenis is, is hierby totaal uit die oog verloor.  
Wat die wesensaard van taal is, kon onder so 'n bedeling  
nie eens vermoed word nie <sup>1)</sup>.

As die taalwerk op dié wyse in 'n studie van die gramma-  
tika of van die teorie van sintaksis ontaard, kan dit nie  
anders nie as dat die belangstelling van die leerling moet  
taan en dat die geesdrif gedemp word sodra die vak nie  
meer 'n „nuutjie" is nie. Voeg daarby dat die „ou skool"  
selfs waterdigte afdelings soos grammatika, lees, vertaling  
en spreekoefeninge gaan afbaken het en dié dan op verskillen-  
de dae van die week behandel het, dan word dit duidelik waar-  
om dit vir die leerling amper moes voel asof hy met vier  
aparte vakke, sonder verband met mekaar, te doen gehad het.

(ii) Ons dink in sinne <sup>2)</sup>. By die aanleer van 'n  
vreemde taal is dit nie voldoende om 'n nuwe woordeskat aan  
te leer of om met 'n reeks abstrakte taalreëls vertrouwd te  
raak nie. Tensy die leerling hom daaraan gewen het om in  
die nuwe taal te dink, sal al sy pogings vrugteloos bly. Alle  
spreke, aanduiding en beskrywing veronderstel 'n denkaktiwi-  
teit, 'n oorweging van 'n gebeure of 'n konkrete voorwerp,  
van 'n gevoel of 'n wens — kortom, oor 'n uiterlike of 'n  
innerlike waarneming: „Sprechen ist gleich denken" <sup>3)</sup>.

Deur byvoorbeeld staaltjies van die vervoeging (soos  
ich habe, du hast, er hat) uit die hoof te leer, sal die  
leerling nie eintlik vorder nie; omdat dit nie die vorm is  
waarin die taal gewoonweg vir die mededeling van gedagtes  
aangewend word nie, sal die leeroordrag hierby uiters gebrek-  
kig wees. As leermetode is so 'n prosedure 'n voorbeeld

---

1. Jespersen: Language, its Nature and Origin, 23.  
2. Vendryes: Language, 64.  
3. Homeyer: Von der Sprache zu den Sprachen, 20.

van die verkragting van feitlik elke beginsel van gesonde studietegniek. Daar is naamlik niks in die leerling se ervaringswêreld waarby hierdie vorms aanknopingspunt kan vind nie, tensy hulle tevore tydens leeswerk teëgekomp is. 'n Mens kan net so wel 'n deel van die telefoongids memoriseer <sup>1)</sup>!

'n Lewende taal moet as lewende entiteit onderrig word; dit wil sê, deur mondelinge metodes. Die A.S.T.P. het in sy beklemtoning van die praktiese aspek van die taalstudie hierdie gesigspunt ten sterkste op die voorgrond gebring <sup>2)</sup>.

Daar is 'n hele konstellasie eiendommelikhede wat elke taal kenmerk. Die besondere intonasie, woordorde, gedagtegang en dergelike wat die Franse as die „taalgenie“ bestempel, kan alleen bemeester word as die leerling van meet af aan in die vreemde klanke, ritme en taalmelodie „ingedompel“ word. Slegs deur die gesproke taal te hoor en dit mettertyd al meer selfstandig te beoefen, kan daar die nodige taalgevoel ontwikkel word. Die onderwyser wat 'n indirekte of vertaalmetode aanwend, is van die begin af tot mislukking gedoem omdat hy 'n stel nuwe spreekgewoontes in die teelaarde van die reeds bekendes moet kweek.

Die ideale volgorde waarin die sintuie by die leer van vreemde tale ingespan behoort te word, is ten eerste die oor, dan die tong en vervolgens die oog. Die hand (skrif) kom heel laaste. In hierdie wete het die owerhede in Engeland reeds in 1946 daartoe oorgegaan om jong Frans- en Duitssprekende assistente in te voer om telkens één jaar lank aan 'n skool met die spreekonderrig van dié tale te help. Dat dit die Britte met hierdie aspek van vreemdetaalonderwys erns is, blyk uit die in 1952 gepubliseerde gloeiende pleidooi van „The Modern Language Association“ <sup>3)</sup>: taal is nie iets waaromtrent ons leer nie; dit is iets wat ons praat.

(iii) Goed gekontroleerde eksperimente het aangetoon dat die praat van 'n taal altyd die kortste pad is om dit

- 
1. Kaulfers: Modern Languages for Modern Schools, 12.
  2. Bloomfield: Outline Guide for the Practical Study of Language,
  3. Modern Languages in the Secondary Modern School, 11 en 18.

te leer lees en skryf <sup>1)</sup>. Mondelinge beheer oor die taal is onontbeerlik by die bemeestering van die grammatika en woordeskat en dit lei ook direk tot die vermoë om die taal te lees. Selfs die Coleman-rapport met sy oordrewe beklemtoning van lees as die hoogste doelwit, kon die mondelinge benadering van tale slegs tydelik in onguns bring : die omgeswaai in die afgelope paar jaar is baie insiggewend <sup>2)</sup>.

Die kritiek van andersdenkendes kom daarop neer dat 'n leerling in die klaslokaal net so min die vreemde taal kan leer praat as wat hy in 'n badkamer van 7' x 9' kan leer swem. Neem hom weg uit die klasmilieu, en hy is soos 'n vis op droë grond. Hierby word egter uit die oog verloor dat dit nie die doel van die skool is om die leerling die taal as omgangsmedium vir alle moontlike lewensituasies by te bring nie. Laasgenoemde is 'n gespesialiseerde vaardigheid wat slegs na jare van intensiewe werk bereik kan word. Indien die skool dit so ver kan bring dat die leerling eenvoudige gesprekkies kan voer (wat op hulle beurt as nucleus vir ander taalvermoëns kan dien), is dit stellig voldoende.

Ook die argument dat spreekvaardigheid met groot moeite verkry word en besonder maklik verlore raak, dra nie veel gewig nie. Daar is weliswaar inspanning nodig en die vaardigheid raak wel verlore as dit nie beoefen word nie. Maar geld dit nie van enige leerinhoud nie? Wat 'n mens wil besit, moet jy van dag tot dag opnuut verwerf.

(d) Skryftelike uiting in die taal

(i) Vir sover 'n mens van die leerplanne van voor 1918 hoegenaamd afleidings kan maak, wil dit voorkom asof die uiteindelijke oogmerk met taalstudie suiwer en alleen was om 'n vak te hê waarin 'n eksamen afgelê kon word. En 'n eksamen moes geskrywe word; daarom moes daar in die

- 
1. (a) Kittson: Theory and Practice of Language Teaching, 41.  
(b) De Sauzé: Unit in Intensive Reading  
in M.L.J. April, 1945, 260.
  2. Newmark: Twentieth Century Modern Language Teaching, 199.

studiejare op die geskrewe taal gekonsentreer word en wel hoofsaaklik op die wonderwerkende vertalings. Die beginpunt van vreemdetaalonderrig was vir die ou skool dus die skrywe daarvan.

Teenswoordig word hierdie vermoë heel laaste geplaas — nadat die leerling so ver gekom het dat hy die taal redelik goed kan verstaan, praat en lees. Dié verskuiwing moet aan twee faktore gewyt word, waarvan die eerste wel die praktiese oorweging sal wees of dit enige nut het om veel tyd aan die bereiking van hierdie vaardigheid te bestee.

(ii) Die waardeskatting van die bedrewenheid om 'n taal te skryf sal natuurlik van individu tot individu en van land tot land verskil. Die gewone werker of professionele persoon sal haas nooit geleentheid hê om die vreemde taal te skryf nie, tensy hy toevallig penvriende in die betrokke land het. Daarteenoor sal die natuurwetenskaplike of akademikus wat in 'n wêreldtaal wil publiseer, veelvuldig geleentheid hê om sy geskrifte in die bepaalde taal op te stel en wêreldkundig te maak. Die gewone sakeman in Engeland sal sy korrespondensie vrywel uitsluitlik in Engels voer; die handelaar in die grensgebiede van Holland of in die suide van die Verenigde State mag gereëld Duitse en Spaanse sakebriewe aan firmas en kliënte in die buiteland skryf.

In betreklik afgeleë en geïsoleerde gebiede soos dele van Indië en die poolstreke sal, algemeen gespreek, sowel die professionele man as die arbeider en sakeman vreemde tale veel minder in geskrewe vorm aanwend as byvoorbeeld hulle kollegas op die vasteland van Europa. Dit blyk dat die aardrykskundige ligging van lande 'n belangrike faktor is by die bepaling van die behoefte aan korrespondensie en ander geskrifte wat in vreemde tale opgestel is.

Die tydsduur vir die studie van tale is om dié rede dan ook in die Europese lande betreklik lank. Terwyl ses

jaar hier die minimum tydperk is, word daar in party gevalle selfs nog meer verwag. So byvoorbeeld verg die owerhede in Swede nie minder as nege jaar studie van Duits nie. Ander Skandinawiese lande verleng dit selfs tot tien jaar!

Alles in aanmerking geneem, en uitsonderlike gevälle soos dié hierbo buite rekening gelaat, kom 'n mens tot die slotsom dat daar van die oogpunt van praktiese nuttigheid maar weinig regverdiging is om kinders 'n vreemde taal te leer skryf. Indien daar met die oog op die skoolbeleid 'n algemeen geldende doelwit gevind moet word, kan dit onder omstandighede nie die skriftelike uiting in die vreemde taal wees nie.

(iii) Vervolgens moet die vraag beantwoord word of skriftelike werk as leermetode wel waarde het. Dit is 'n bekende verskynsel dat kinders wat op die voorskoolse leeftyd hulle moederland verlaat en hulle elders gaan vestig (vgl. ontworteldes en emigrante) binne afsienbare tyd die vreemde taal aanleer en hulle moedertaal dermate vergeet dat hulle na tien jaar daar totaal niks meer van weet nie. Die voorstanders van skriftelike taalwerk het hierin 'n bewys meen te sien dat dit waardeloos is om 'n taal alleen mondeling te leer: daar moet volgens hulle 'n vaslegging van die verbale plaasvind om die onthouproses aan te help.

Die ervare taalonderwyser sal toegee dat skriftelike werk wel as hersieningsprosedure waarde het, daar dit die leerling geleentheid gee om hom op ingewikkeldhede te besin wat hom miskien met die behandeling van die werk ontgaan het. Maar as metode per se is die beoefening van skriftelike werk te tydrowend: 'n baie groter hoeveelheid werk kan in dieselfde tyd afgehandel word deur dit mondeling te doen. Daar is egter ook 'n verdere oorweging. Indien dit aan die klas opgedra word om sekere taaloefeninge skriftelik te voltooi, dan sal diegene wat dit op eie houtjie kan doen, daar niks by leer nie; diegene wat dit nie kan doen nie, moet dit eenvoudig nalaat en leer sodoende ook niks nie.

Op 'n taamlik gevorderde stadium in die kursus sal selfstandige stelwerk in die vreemde taal wel waarde hê. Die vermaledyde vertaling sal hier eweneens 'n plek vind. Origens wil dit egter voorkom asof skriftelike werk as metode van onderrig spaarsaam aangewend moet word, veral gedurende die eerste twee jaar. Beide om die geringe geleentheid wat die skolier in sy latere lewe vir skriftelike uiting in die vreemde medium sal hê sowel as om die twyfelagtige waarde daarvan in die metodiek, moet die leerplan en die leerboek van die toekoms veel minder klem op geskrewe werk laat val.

##### 5. 'n Verruimde doelstelling

Die uiteensetting in die bostaande hoofstuk bring aan die lig dat vreemdetaalonderrig in 'n Christelike staat veel meer moet behels as die bybring van sekere vaardighede; die hoogste doelstelling moet wees om God te verheerlik.

Dog in die tweede plek sal hierdie studie ook die behoeftes van die mens as lid van sy eie volk en van die groter gemeenskap van nasies in aanmerking moet neem. Dit sal daartoe moet voer dat hy, hoewel nasionaal georiënteer, sy blik sal verruim en as wêreldbürger sowel waardering vir die geestesgoed van ander volke as 'n begrip van hul denkwyse en aspirasies sal ontwikkel.

So kan 'n mens, terwyl jy die sekondêre doelstellings soos vryetydsbesteding, beroepsopleiding en utilitarisme verwerp, vir die verwerwing van insig in die gees van 'n ander volk en vir die verwerwing van 'n addisionele „siel" vir die leerling pleit. Calvin Thomas stel dit keurig: „what I have got from my ability to read German, that is, my debt to the German genius through the German language, I would no more part with than with my memories of the past, my hopes for the future, or any other integral portion of my soul" <sup>1)</sup>.

In dié lig gesien is die praktiese kundighede soos lees

---

1. Sien Withers: Justice for Foreign Languages in E.F., Vol. VI, 1942, 166.

en praat nie 'n doel op sigself nie maar alleen middele tot 'n doel. Die vreemdetaalleerkrag moet weier om 'n linguïstiese drilmeester te wees; hoewel fundering in die elementêre taalwerk nie agterweë mag bly nie <sup>1)</sup>, moet daar steeds 'n ideaal wees wat nagestreef word en moet die skole steeds inrigtings van 'n werklik „liberale" opvoeding bly <sup>2)</sup>. Nooit mag ons skole in opleidingsentra ontaard waar daar onder hoë druk en met intensiewe metodes gewerk word om die leerling vaardigheid by te bring wat vir hom onmiddellik bruikbaar sal wees nie. Die skole moet hulle daarop toespits om die karakter te ontwikkel, tot volwaardige burgerskap op te lei en die kulturele erfenis van die mensheid suiwer oor te dra; lewenswaardes moet hul maatstaf bly.

- 
1. Huebener: What Shall the Aims of Foreign Language Teaching be in the Light of Recent Experience? in H.P. XXVII, 1945, 18.
  2. Hafkesbrink: A Plea for Context in M.L.J., Nov. 1946, 458.

HOOFSTUK IV

DIE ONTWIKKELING VAN DIE LEERBOEK VIR DUI TS  
IN SUID-AFRIKA

In die geskiedkundige oorsig hierbo is aangetoon dat daar gedurende die sewentiende en agtiende eeu maar min van vreemdetaalonderrig aan die Kaap tereg gekom het. Dit is eers na 1829 dat daar werklik vooruitgang gemaak is, maar selfs toe nog het die onderrig, in ooreenstemming met die gebruik in Engeland, jare lank tot die klassieke tale beperk gebly. Gedurende die laaste dekades van die vorige eeu het Duits en Frans op die voorgrond begin tree en, soos te verwag is daar in die oorwegend Brits-georiënteerde kolonie feitlik uitsluitlik van leerboeke wat in Engeland in swang was, gebruik gemaak. In die twee republieke, daarenteen, was dit òf handleidings in Nederlands òf suiwer Duitse leerboeke wat benut is.

Met die onrekbare matrikulasieleerplan wat direk en indirek die hele onderwysstelsel hier te lande gerig en bepaal het, het daar in die praktyk tot in 1918 maar min fasiliteite vir die bestudering van ander moderne tale as Engels en Nederlands bestaan en het slegs 'n geringe aantal kandidate van jaar tot jaar Duits as een van hulle vakke gekies <sup>1)</sup>. Ten einde egter die ontwikkeling van leerboeke in die taal na te gaan, sal dit nodig wees om agtereenvolgens enkele handleidings met Duits, Nederlands en Engels as voertaal te bespreek. 'n Kritiese waardebeplanning van die leerboeke wat later in Suid-Afrika gepubliseer is, volg dan in Afdeling B.

v

1. Leerboeke met Duits as voertaal

(a) Na aanleiding van 'n wenk van Duitse skoolhoofde wa in Junie 1903 in Schleswig-Holstein vergader het, is in dieselfde jaar 'n leerboek gepubliseer wat baie herdrukke sou

---

1. De Jager: 'n Kritiese Onderzoek na die Leerplanne en Leerboeke vir Duits, 71.

beleef. Dit is die „Deutsche Grammatik für höhere Schulen“<sup>1)</sup> wat ook in Suid-Afrika bekend geraak het en algemeen gebruik is.

In die Voorwoord van die eerste uitgawe word pertinent daarop gewys dat die boek vir Duitssprekende leerlinge in Pruiise opgestel is en dat dit nie in die eerste plek vir onderrig in die buiteland bedoel is nie. Dientengevolge is dit baie beknopt en word alleen die wesentlike kenmerke van die „Formenlehre“ (bl. 5-35), die Wortbildungslehre (bl. 36-49) en die Satzlehre (bl. 50-70) kernagtig saamgevat.

Dit kom dan hoofsaaklik daarop neer dat slegs die essensiële van die verbuiging en vervoeging skematies aangegee word. Van die lewende taal is daar in die eerste twee afdelings niks te sien nie; pas in die laaste twintig bladsye is daar geïsoleerde voorbeelde van Duitse sinne, maar selfs dié is meer met die doel opgestel om grammatiese verskynsels te illustreer as om die insig in die wesensaard te verskerp en waardering vir die skoonheid van die taal te bevorder.

Die streng formele beklemtoning van die grammatika word versterk deur die feit dat daar in hierdie boekie geen taaloefeninge verskyn nie. Aangesien dié in 'n aparte band saamgevat word, skep dit die indruk dat taaloefeninge en grammatika twee verskillende gebiede is wat nie tegelykertyd ter sprake moet kom nie. Die ingewikkelde nomenklatuur wat deurgaans gebesig word, moet dan oënskynlik as fondament vir die opbou van die taaloefeninge dien.

Aan leesstukke ontbreek dit totaal. Die veronderstelling skyn te wees dat die leerling selfstandig in sy moedertaal kan lees en dat staaltjies uit moderne Duitse prosa en poësie oorbodig is.

Om al hierdie redes, sowel as om die feit dat die benadering deurgaans deduktief is, moet hierdie leerboek — vir nie-Duitssprekendes altans — as ongeskik bestempel word.

---

1. Mensing: Deutsche Grammatik für höhere Schulen.

Dit is niks meer nie as 'n voortsetting van die tradisie by Latynse leerboeke in die neëntiende eeu en as sodanig kan dit by die onderrig van 'n lewende taal groot skade berokken.

(b) Van die hand van Wagner verskyn daar in 1912 'n Duitse handleiding<sup>1)</sup>. Luidens die voorwoord is dit met die oog op die onderrig van nie-Duitssprekendes te Brussels opgestel; die skrywer erken dat dit onwenslik is om werke wat vir Duitsers in Duitsland opgestel is, elders te gebruik.

In teenstelling met die leerboek van Mensing bevat hierdie publikasie slegs twee afdelings, te wete „Formenlehre“ en „Satzlehre“. Maar dit is ook die enigste verskil tussen die twee. Op bladsy 1 word daar met definisies van die verskillende rededele begin en word daar direk met reëls vir die vorming van die meervoud en die vroulik voortgegaan. 'n Tabel<sup>2)</sup> wat die verbuigingsuitgange saamvat, moet die eerste gedeelte afrond.

Hierna volg die opgaaf van uitsonderings, en vervolgens word daar paragraaf na paragraaf met 'n gedetailleerde uiteensetting van die ingewikkeldhede van die Duitse spraakkuns voortgegaan. Retrospektief geoordeel is dit haas ondenkbaar hoe 'n onderwyser kon verwag dat die skoliere al hierdie dinge agtereenvolgens moes memoriseer en te midde van die oorweldigende massa grammatiese detail die weg moes vind. As 'n mens let op die geringe ruimte wat aan elke afdeling van die werk afgestaan word, wil dit voorkom asof die skrywer nie bewus is dat dit vir die gewone leerling moeilikheid kan oplewer nie. Die trappe van vergelyking word byvoorbeeld in minder as 'n bladsy afgehandel; die aantonende en aanvoegende wyse word in dieselfde les saamgevat en in die bestek van twee bladsye afgekits<sup>3)</sup>.

Met so 'n streng deurgevoerde kondensering verbaas dit dan nie dat die hele Duitse grammatika in 52 bladsye vervat

- 
1. Wagner: Kurzgefasste deutsche Sprachlehre.
  2. Ibid., 7.
  3. Ibid., 34.

is nie en dat die sinsleer slegs 13 bladsye beslaan.

Hierdie werkie bring niks nuuts nie. Dieselfde gebreke waarop in verband met Mensing se handleiding gewys is, kleef dit aan. Hier vind mens ook alleen die saaklike mededeling van taalfeite sonder dat die sprankelende taal één keer waargeneem word; hier is dieselfde kunsmatige skeiding tussen die teoretiese grammatika en taal oefeninge daaroor. ('n Aankondiging voor in die boek verwys na vyf „Übungstafeln" wat apart verkrygbaar is).

Kortom, dit blyk dat 'n mens op hierdie tydstip nog ver verwyder is van die huidige tydperk met sy geïllustreerde en gegradeerde leerboeke waarin oorwegings soos die frekwensie van woorde en konstruksies algemeen geld en waar die leerling nie net passief hoef te assimileer nie.

## 2. Leerboeke met Nederlands as voertaal

(a) Aangesien die Duitse handleidings wat in Nederland verskyn vir die gebruik van nie-Duitsers bedoel is, sal hulle ook uiteraard vir Afrikanerkinders geskikter wees as die werke waarna hierbo verwys is. Volgens die mededeling van prof. Schulze van Potchefstroom en dr. Gutsche van Heidelberg is daar veral één sodanige leerboek wat gedurende die eerste dekades van hierdie eeu ruimskoots in die Transvaal (en waarskynlik ook elders in die land) gebruik is. Dit is Beekman en Van Goor se handleiding, waarvan die vierde druk in 1904 die lig gesien het <sup>1)</sup>.

Dit bestaan uit drie afsonderlike deeltjies en die beginsel is, luidens die voorwoord, om die leerling die taal te laat praat en verstaan. Daartoe word aanvanklik 'n groot aantal woorde uit die skolier se onmiddellike omgewing behandel. Sodra hy oor 'n redelik goeie woordeskat beskik, volg daar oefeninge waarin 'n bepaalde grammatiese vorm spesifiek behandel word. So, byvoorbeeld, dien Oefeninge 6 en 7 om hom met die nominatief vertrouwd te maak; in Oefeninge

---

1. Beekman en Van Goor: Oefeningen in het Spreken en Schryven der Deutsche Taal.

9 volg die akkusatief en so meer. Dit dui daarop dat die behandeling van sekere afdelings van die werk vooraf beplan is en wel in 'n vasgestelde volgorde.

In die uitgaaf van 1918 word reeds 'n induktiewe metode gevolg; die leerling moet self die wetmatigheid uit die gelese gedeelte aflei. Vertaling in Duits word in die aanvangstadium glad nie gedoen nie. Hierdie kenmerke van die leerboek toon al dadelik aan dat dit 'n groot verbetering op die ~~Engelse~~ <sup>Duitse</sup> handleidings is.

Die formele grammatika vind in die eerste taalboekie maar 'n baie beskeie plek. Die grootste gedeelte daarvan bestaan uit leesstukke met interessante inhoud, soos uit die volgende paar opskrifte blyk:

Der Hexenmeister.  
Die olympischen Spiele.  
Das Schwert des Damokles.

Hieroor volg daar telkens prikkelende vrae wat mondeling of skriftelik beantwoord kan word. Die minimum grammatika word in 'n aparte hulpboekie wat deel van Deel I vorm, saamgevat. Selfs in ons tyd behoort dit 'n bevredigende oorsig vir gebruik in st. 6 of st. 7 te wees. Eers in die derde deeltjie kom ingewikkelder taal- en idiomatiese oefeninge voor. Die vertalings word op daardie stadium van soveel waarde beskou dat 27 van die 125 bladsye daardeur beslaan word.

Die woordeskat word ongelukkig nog op 'n lukraak wyse bepaal. Reeds in die eerste lesse word woorde soos „Bruchzahlen“, „Zeiger“, „Gehäuse“ en „Löschblatt“ behandel. Vandag, met ons kennis van die kernwoordeskat, sou dit nie meer geoorloof wees nie. En aansluitend hierby moet nog 'n laaste beswaar geopper word: die Hollandse milieu in die leesstukke kon veilig deur 'n Duitse vervang gewees het ten einde die leerling uit die staanspoor kennis van die Duitse landskap en volksgewoontes by te bring.

(b) 'n Tweede Nederlandse handleiding wat in Suid-Afrika baie gewild was, was dié van Ter Brugge en Koenen

waarvan in 1918 reeds die elfde druk verskyn het <sup>1)</sup>. Net soos die werkie van Beekman en van Goor bestaan dit uit drie deeltjies in afsonderlike bande.

Dit verskil egter radikaal van hierdie werk en toon 'n groot mate van ooreenkoms met die Duitse leerboeke waarna hierbo verwys is. Deel I begin by die werkwoord en behandel agtereenvolgens al die tye, met insluiting van die twee tye van die voorwaardelike wyse! Hierna volg die volledige verbuiging van lidwoorde en selfstandige naamwoorde, met die hele reeks klasse „sterk” en „swak” naamwoorde inkluis. Alles is sistematies onder reël gebring — die uitsonderings op die reëls word eweneens volledig aangegee.

Dit sou nutteloos wees om 'n volledige opgaaf van hierdie boek se inhoud aan te gee want die orige gedeelte daarvan is presies op dieselfde wyse ingerig. Deel II is in elke opsig 'n voortsetting hiervan. Daar is reekse lyste met voorsetsels, telwoorde en voornaamwoorde; bladsye en bladsye van die hoofdele van sterk werkwoorde volgens „Ablaut” gerangskik en uiteindelik, as toegif, twee bladsye (dubbel kolomme!) met bywoorde.

In Deel III is die enigste verskil dat die aanwysings nie in Nederlands nie, maar wel in Duits gegee word. Slegs wanneer daar 'n vergelyking met Nederlands gemaak word, word die ekwiwalent in hierdie taal tussen hakies aangegee <sup>2)</sup>. Die hele indeling en benadering in hierdie derde deel met sy legio reëls en uitsonderings herinner sterk aan Leopold se werk wat eweneens in Suid-Afrika veel gebruik is <sup>3)</sup>.

Daar is in die hele werk nie 'n enkele oefeninkie nie, sodat die leerling g'n geleentheid kry om sy teoretiese kennis toe te pas nie. Maar wat erger is, daar is nie voorbeelde van Duitse stelkuns of literatuur nie. Geskikte leesstukke sou ten minste afwisseling in die eentonige aaneen-

---

1. Ter Brugge en Koenen: Hoogduitsche Spraakkunst.

2. Ibid., 33.

3. Leopold: Zwischengrammatik.

skakeling van reëls en formele grammatika gebring het en die leerling intelligent in die Duitse volk se leefwyse en kultuur laat belang stel het.

Kortom, ons is hier nog by die fin de siècle-leerboek, hoewel die jaar van uitgaaf as 1918 aangegee word. Vir die moderne taalmeester sou dit ondenkbaar wees om 'n handleiding soos hierdie te gebruik.

### 3. Leerboeke met Engels as voertaal

(a) Soos hierbo aangedui, lê dit voor die hand dat daar in Suid-Afrika grootskeeps van leerboeke uit Engeland gebruik gemaak sou word. Daar bestaan dan ook 'n hele aantal wat hier te lande geen onbekendes was nie, soos byvoorbeeld dié van Otto <sup>1)</sup>, Ripman <sup>2)</sup>, Fasnacht <sup>3)</sup> en Siepmann <sup>4)</sup>.

Die ontwikkeling kan duidelik opgemerk word indien die laasgenoemde twee werke teenoor mekaar gestel word. Fasnacht se werkie dateer van 1898; Siepmann se hersiene uitgaaf van 1921. (Albei werke het 'n groot aantal herdrukke beleef).

(b) Die handleiding van Fasnacht begin met 'n mooi uiteensetting oor Duitse klanke en uitspraak. Die verduideliking word deurgevoer deur 'n vergelyking met Engelse en Skotse klanke wat naasteby met die Duits ooreenstem. Dit is vanselfsprekend 'n gewaagde benadering want dit sal daartoe bydra dat die klankstelsel van die kind se moedertaal belemmerend inwerk en dat hy steeds na ekwiwalente in sy eie taal sal soek. Maar nietemin is dit 'n verbetering op die Duitse leerboeke (waarin die artikulasie uiteraard nie behandel word nie) en die Nederlandse werke. Die klankleer as hulpwetenskap ter bevordering van mondelinge taalbeheer word in hierdie Engelse leerboek ten minste bygehaal, al sou dit volgens die moderne opvatting 'n geskikter prosedure

- 
1. Otto: Elementary German Grammar.
  2. Ripman: Dent's New First German Book.
  3. Fasnacht: Progressive German Course.
  4. Siepmann: Public School German Primer.

wees om slegs die fonetiese simbole aan te wend.

Kom 'n mens by die afdeling oor buigingsleer <sup>1)</sup>, dan val die formele benadering al dadelik op. Die rededele, die lidwoordverbuiging en naamwoordklasse word alles tot in die fynste besonderhede binne die bestek van die eerste 27 bladsye afgehandel. 'n Studie van hierdie samevatting bring aan die lig dat dit inderdaad meer is as wat van die matriek-kandidaat verwag kan word — selfs die volledige fleksie van 'n hele reeks eiename bly nie agterweë nie. Dieselfde deurtastende ontleding van die orige gedeelte van die Duitse grammatika volg hierop, maar daarby is nie in die minste met woordfrekwensie rekening gehou nie. Voorbeelde van woorde met 'n lae verskyningswaarde vind mens orals, soos „Danksagungen" en „Zänkereien" <sup>2)</sup>, „Verdammnis" en „Bewandtnis" <sup>3)</sup> en dergelike. In die Duits-Engelse woordelys wat as ahangsel op bl. 203-232 verskyn, merk 'n mens dieselfde onoordeelkundige seleksie. „Schnalle", „Schrot", „Geistesgegenwart" en „Buckel" is maar enkele van die groot aantal minder algemene woorde.

Die positiewe bydrae van hierdie werk is die ruim aantal taal oefeninge (bl. 99-194) wat op die voorafgaande grammatika-afdeling gebaseer is. Hoewel die klem nog te sterk op ingewikkelde vertalings val en spontane uiting in die taal nog nie tot sy reg kom nie, is daar nogtans 'n goeie verskeidenheid taal oefeninge — aanvullings, vervoeging en so meer.

Samevattend kan gesê word dat hierdie leerboek 'n massa inligting oor Duits bied en dat die fonetiese benadering sowel as die taal oefeninge die waarde van die werk verhoog; andersyds moet daar egter bedenkinge geopper word teen die te hoë eise wat aan die leerling gestel word en teen die lukraak keuse van die woordeskat. Die swak skolier sal alleen met die grootste inspanning sy weg deur hierdie leerboek kan baan.

---

1. Fasnacht: Progressive German Course, 5 vlg.

2. Ibid., 97.

3. Ibid., 7.

(c) 'n Heelwat verskillende uitgangspunt vind 'n mens in die lywige handleiding van Siepmann <sup>1)</sup>. Luidens die voorwoord word hier die „nuwere rigting“ in die taalonderwys voorgestaan.

Dit blyk al dadelik dat die gesproke taal in hierdie nuwe benadering sterk op die voorgrond tree. Die inleidende gedeelte word in sy geheel aan die klankleer gewy en daar is noukeurige aanwysings oor die uitspraak van klinkers, medeklinkers en tweeklanke. Aangesien die skrywer nog nie daartoe kom om uitsluitlik Duitse fonetiese simbole te gebruik nie, bly dit weliswaar nog maar 'n halwe maatreeël; dit is nietemin tog 'n stap in die regte rigting. Dieselfde opmerking kan vir die mondelinge benadering van die taal geld. Die sogenaamde viva voce-oefeninge (bl. 89-100) is nog nie veel meer as 'n mondelinge weergawe van die verskillende naamvalle van selfstandige naamwoorde nie; nogtans sal dit 'n spoorslag vorm waarop die leerling maar te geredelik sal voortbou.

Die grootste waarde van hierdie handleiding lê egter in die nuwe indeling van die taalwerk. Hier is vir die eerste keer sprake van leesstukke; tewens, die skrywer bestempel die leesstukke as die kern van die hele werk. Die eerste les begin met die kind se onmiddellike omgewing: die skool. Tereg word alleen die Präsens gebruik en die mondelinge beantwoording van die kort vragies aan die end van die les verg dan ook alleen die gebruik van hierdie tyd. Geleidelik word nuwe woorde in die volgende lessies bygevoeg en eenvoudige Duitse gediggies kom mettertyd aan die beurt. Altesaam beslaan die leesstukke 88 bladsye. 'n Wye reeks onderwerpe word behandel, waarvan die merendeel oor Duitsland en die Duitse kultuurlewe handel. Die sages van Lorelei en Roland, die geskiedenis van Bismarck en Frederik die Grote is enkele voorbeelde hiervan.

---

1. Siepmann: A Public School German Primer (XXXIV + 389).

Aan die hand van die chronologiese register op bl. 88 kan 'n mens nagaan in watter volgorde nuwe naamwoorde in die leesstukke verskyn. Dit val 'n mens op dat hier nog geen poging tot woordeskatseleksie is nie; woorde met 'n lae frekwensie soos „Hauptmann“, „Kalk“ en „Feldhüter“ word lank voor algemeen gebruiklike woordjies soos „Baum“, „Ende“ en „Tal“ in die leesstukke ingevoer. Daarteenoor is daar talle woorde met 'n hoë frekwensie wat totaal ontbreek. Dat dit hier nie om 'n geselekteerde woordeskat gegaan het nie, blyk uit die feit dat daar maar geringe ooreenkoms tussen die A- en B- afdelings (wat tog veronderstel is om ewe moeilik te wees) bestaan <sup>1)</sup>.

Met sy aandrang op die inskerping van „Sprachgefühl“ vind die skrywer dit nodig om die Duitse grammatika indringend te behandel. Die werkwoord vorm vir hom die sluitsteen van goeie taalwerk en om hierdie rede word alle werkwoorde reeds volledig in Hoofstukke 1-9 (ruim 40 bladsye) behandel. Met die eerste oogopslag mag dit voorkom asof dit 'n aweregse benadering is om die leerling met soveel tye, vorms en vervoegings te oorweldig. Aangesien hierdie dinge egter reeds meermale in die leesstukke voorgekom het en dit die onderwyser buitendien vry staan om self 'n keuse te doen, behoort dit geen beswaar te wees nie. Inteendeel, dit mag juis met die oog op naslaandoeleindes groot voordele hê om alle gegewens oor 'n bepaalde afdeling byeen te hê. Ten opsigte van die 63 bladsye wat aan taaloefeninge afgestaan word, kan gekonstateer word dat daarby nog maar in hoofsaak op formele taalwerk afgestuur word. Merendeels word vervoeging en verbuiging as take opgegee en vertaling bly ook nie agterweë nie; uit die staanspoor vorm dit 'n belangrike bestanddeel van die taalwerk.

Hierdie leerboek kan as 'n oorgangshandleiding tot die hede beskou word. Ten spyte van enkele gebreke verneem 'n mens hier reeds 'n nuwe geluid; die hele benadering van die

---

1. Siepmann: A Public School German Primer, 88 en 92.

probleem van vreemdetaalonderrig dui op 'n nuwe tydvak wat nie meer veraf is nie.

#### 4. Leerboeke met Afrikaans as voertaal

(a) Die toename van die aantal Afrikaanssprekende leerlinge wat Duits as derde taal aan die Suid-Afrikaanse hoërskole gaan kies het, het dit gebiedend noodsaaklik gemaak dat daar ook in hulle behoeftes voorsien word. Aangesien die aangeleentheid breedvoerig in Hoofstuk VII ter sprake kom, hoef hier alleen met die oog op die verkryging van 'n geheelbeeld na 'n enkele werk verwys te word, naamlik die handleiding van Biesenbach en Gonin <sup>1)</sup> wat baie jare lank vry algemeen aan skole gebruik is.

In die Voorwoord tot hierdie werk kom die volgende sin voor: „Weer 'n Duitse grammatika! Ja, maar dié keer deur Afrikaans medium“. 'n Mens kan daarvan aflei dat dit die eerste Duitse handleiding met Afrikaans as voertaal moes gewees het, te meer nog daar die skrywers bedenkinge opper teen die heersende gebruik om Duits uit die staanspoor deur medium van die vreemde taal self te onderrig.

(b) 'n Mens hoef maar die inhoudsopgaaf van die werkie na te gaan om te beseft dat daar afgesien van die voertaal eintlik geen afwyking van die vroeër bestaande leerboeke se benadering is nie. Die grammatika word op 'n streng formele wyse aangebied en die veronderstelling skyn te wees dat die leerling maar net passief moet ontvang. Die werk is opgestel om aan die minimum vereistes vir die matrikulasie-eksamen te voldoen. Aangesien dit 'n skriftelike eksamen was, word daar geen voorsiening vir 'n mondelinge benadering gemaak nie — die artikulasie van Duitse klanke word byvoorbeeld op 'n halwe bladsy in die Voorwoord afgekits. Hierna word die verskillende gesigspunte van die spraakkuns stelselmatig behandel soos wat gewoonlik in handleidings vir gevor-

---

1. Biesenbach en Gonin: Beknopte Duitse Grammatika vir Skole.

derde universiteitstudiante in vreemde tale die geval is <sup>1)</sup>.

Daar is niks teen die werk in te bring vir sover dit sy omvattendheid betref nie — daar word redelik volledig op al die onderdele van die grammatika ingegaan, daar is selfs 'n lys idiomatiese uitdrukkinge en, les bes, ook nog agt bylaes wat spesifiek dié dinge beklemtoon waaroor daar gewoonlik in die eksamen vrae gestel word.

Aan leesstukke of voorbeelde van Duitse poësie en prosa ontbreek dit geheel en al. Vir die toepassing van die reëls sou die leerling dus op ander bronne aangewys wees. Eweneens kom daar nie 'n enkele taal oefening voor nie — die skrywers het op 'n later stadium 'n aparte boekie met 'n verskeidenheid oefeninge gepubliseer.

(c) In hierdie werkie het ons nog met baanbrekerswerk te doen en daarom mag ons nie te strenge maatstawwe ter beoordeling aanlê nie. Met die amptelike erkenning van ons taal het daar terstond aanvraag na 'n leerboek met Afrikaans as voertaal ontstaan en was daar noodwendig min tyd om dit voor te berei. Die gevolg was 'n handleiding wat slegs die essensiële bevat het en in menige opsig nie met die aard en leervermoë van die skolier rekening gehou het nie. Op hierdie beskeie begin sou daar weldra voortgebou word, Ander leerboeke het gevolg, nuwe rigtings is ingeslaan en vandag besit ons 'n aantal handleidings wat met die oog op die behoeftes van die huidige tydperk algemeen gebruik word en bevredigende resultate lewer.

---

1. Sien Braune: Abriss der althochdeutschen Grammatik.

A F D E L I N G B

'N KRITIES-VERGELYKENDE  
STUDIE VAN DIE LEERBOEK VIR DUTS

HOOFSTUK V

DIE MAATSTAWWE WAARAAN DIE LEERBOEK

MOET VOLDOEN

1. Die beklemtoning van onderdele in die leerboek

As ons uiteindelik ooreenstem in welke mate die studie van die derde taal 'n bydrae tot die ontwikkeling van die Suid-Afrikaanse middelbare leerling kan lewer, ontstaan vervolgens die vraag hoe daar aan die voorgeskrewe leerplanne uitvoering gegee kan word. In die praktyk blyk dit dat die handleiding wat by die studie van die vak aangewend word, tot op groot hoogte ons benadering daarvan rig en bepaal.

Dit spreek vanself dat daar met die verskillende aspekte van die vak rekening gehou moet word, maar dat die handleiding nogtans 'n geheel moet vorm. Die onderdele mag nie broksgewyse aangebied word nie maar moet tot 'n eenheid saamgroei — 'n eenheid wat alleen in die ideale leerboek sal uitkristalliseer.

Terwyl die wetenskaplike navorser steeds daarop sal let of die eenheid konsekwent gehandhaaf word, word dit vir hom nogtans nodig om te ontleed, die samestellende dele een vir een te ondersoek en aan bepaalde maatstawwe te toets. Om hierdie rede moet die verskillende afdelings wat in die leerboek voorkom, agtereenvolgens bespreek word.

2. Die foneties-mondelinge taalbenadering

(a) Uit die geskiedkundige oorsig hierbo sal dit duidelik geword het dat die aard van die leerboeke vir die vreemde taal wesentlik van die uitgangspunt ten opsigte van die metode afhang. Die „ou skool" wat nog aan die oorgelewerde prosedure by die onderrig van Latyn geglo het, het die vormleer vooropgestel en om dié rede leerboeke benut waarin voorbeelde van die verbuiging en die vervoeging aan die hand van losstaande sinne voorkom. In teenstelling hiermee gaan die „nuwe skool" van die gesproke taal uit en vereis

dus leerboeke wat by die mondelinge benadering aansluit <sup>1)</sup>.

Die tradisionele metode het deur die eeue so ingewortel geraak dat dit ten spyte van die kritiek wat reeds deur opvoedkundiges soos M. Montaigne en John Locke uitgeoefen is, nog tot omstreeks die middel van die neëntiende eeu geduur het voordat daar werklik 'n kentering gekom het.

Aanleiding tot hierdie hervorming was die baanbrekerswerk van H.L.F. Helmholtz wat die grondlegger van 'n nuwe wetenskap, die fonetiek, was. Weldra het andere van Helmholtz se bevindings gebruik begin maak en in die onderwyspraktyk toegepas. Uitgaande van die spraakklanke in die eie en vreemde tale het 'n ander Duitser, C.R. Lepsius, 'n alfabet ontwerp om die uitspraak van klinkers, medeklinkers en tweeklanke noukeurig aan te toon. Dit was die aanleiding tot die totstandkoming van die huidige internasionale fonetiese alfabet (I.F.A.) wat één simbool vir elke klank het in teenstelling met die ABC waarvan dieselfde letter diens moet doen om drie en meer verskillende klanke aan te dui.

Met behulp hiervan het dit moontlik geword om 'n juiste artikulasie in vreemde tale te verseker. Gesaghebbendes stem ooreen dat die fonetiek 'n onontbeerlike hulpmiddel is en dat die uitspraak van meet af aan deeglik onderrig moet word <sup>2)</sup>. Dit sal nie alleen die taalgevoel versterk en die leerling selfvertroue gee nie maar ook voorkom dat daar op 'n later stadium korrektiewe werk gedoen moet word. Elke taalmeester weet dat dit noodlottig is indien die skolier hom aan 'n foutiewe uitspraak gewen het; dit is iets waarvan hy waarskynlik nooit sal herstel nie.

(b) Die verskil ten opsigte van die uitspraak in Duits en Afrikaans moet duidelik aangetoon word. Dit geld met betrekking tot die tong- en lippestand en die plek van

---

1. Homeyer: Von der Sprache zu den Sprachen, 35.  
2. Sweet: The Practical Study of Languages, 4.

artikulasie (bv. hoog of laag, voor of agter), die kwaliteit van die klanke (bv. gerond of ongerond), die benadruking van beklemtoonde lettergrepe en die „emosionaliteit“ wat met die spreke gepaard gaan. Hiertoë is vooraf 'n nougesette ontleding van die taalklanke essensieel; die leerling moet eers weet hoe hy die onderdele moet artikuleer voordat van hom verwag word om woorde en sinne uit te spreek.

Dit is die opvatting van taalkundiges dat 'n uiteensetting hieroor in die eerste hoofstuk van die leerboek nie voldoende is nie. Telkens weer, en oor die hele leerboek versprei, behoort daar oefeninge in uitspraak voor te kom; steeds moet dit by die leerling tuisgebring word dat die gesproke taal primêr is. So wys L. Bahlson <sup>1)</sup> en C. Duff <sup>2)</sup> breedvoerig op die noodsaaklikheid van fundering in die klankleer; vir H.E. Palmer <sup>3)</sup> is dit onnatuurlik en strydig met die linguïstiese „instink“ om nie in die allereerste plek in die taalklanke te leer ken nie; H. Homeyer vind dit nog in 1947 nodig om hom te bekla oor leerboeke wat hierdie basiese uitgangspunt negeer: „es ist unbegreiflich, dass die Lautschrift immer noch nicht allgemein im fremdsprachlichen Unterricht verwendet wird“ <sup>4)</sup>.

Terwyl die meeste voorstanders van die nuwe rigting in die taalonderwys dit vanselfsprekend beskou dat praktiese klankleer essensieel is <sup>5)</sup>, is daar sommige wat nog verder gaan en daarop aandrïng dat die leerboek met 'n fonetiese transkripsie begin <sup>6)</sup> en dat die leerling die gewone ortografie binne die eerste weke of maande glad nie onder oë kry nie; O. Jespersen wil selfs die eerste agtien maande van die kursus uitsluitlik fonetiese skrif gebruik. Die meer gemagtigde standpunt is egter dat daar in elke les

- 
1. Bahlson: The Teaching of Modern Languages, 35.
  2. Duff: How to learn a Language, 56.
  3. Palmer: The Principles of Language Study, 52.
  4. Homeyer: Von der Sprache zu den Sprachen, 67.
  5. Kaulfers: Modern Languages for Modern Schools, 20.
  6. Breul: The Teaching of Modern Foreign Languages and the Training of Teachers, 21.

'n paar minute vir die gebruik van fonetiese skrif afgesonder moet word, veral ten einde die skolier sover te kry dat hy die simbole met die oog op sy voortgesette studie leer herken <sup>1)</sup>.

Al die getuienis dui daarop dat die fonetiek as hulpmiddel 'n vaste plek in die skoolstelsels van die vasteland gekry het <sup>2)</sup>. Selfs waar dit nog nie konsekwent die geval is nie, word daar in die leerboek minstens 'n hoofstuk aan die uitspraak van die taal bestee. Dit bly natuurlik 'n ope vraag of so 'n vergelykende hoofstuk veel waarde het: die probleem word eintlik eers ingewikkeld as 'n mens probeer om die klanke van die vreemde taal in terme van dié van die moedertaal te beskryf; die moeilikheid is dan inderdaad haas onoorkomelik <sup>3)</sup>. Daar is 'n besonder sterk neiging om klankelemente wat reeds in die moedertaal vasgelê is, onwillekeurig op die vreemde taal oor te dra. Veral kom dit voor by woorde wat in die twee tale dieselfde of nagenoeg dieselfde is, asook in die geval van vokale. Tipiese oordrag wanneer Afrikaanssprekendes Duits praat, vind 'n mens ten opsigte van die l-, sp-, r-, s-, ie-, ü-, ö- en i- uitspraak, onderskeidelik in woorde soos „Geld“, „spielen“, „rasch“, „sehen“, „vier“, „Sünde“, „Möbel“ en „bin“. Die oordrag wat die uitspraak van verwante woorde in die twee tale betref, is in voorbeelde soos „Tabak“, „Kaffee“, „stehlen“, „Rock“, „ehrlich“ en „Juni“ op te merk.

Die implikasie hiervan is duidelik. Slegs leerboeke wat nog van die verouderde standpunt uitgaan dat moderne tale op dieselfde wyse as die „doeie“ tale geleer moet word, sal die fonetiek agterweë laat. Oorsese handleidings wat selfs van voor die Eerste Wêreldoorlog <sup>4)</sup> en uit die twinti-

- 
1. Goddard: A lesson Plan for teaching Pronunciation in M.L.J. XXIX, 1945, 189.  
Hall: Some Desiderate for Elementary Language Texts in M.L.J. XXIX, 1945, 290.
  2. The Linguaphone Institute: Linguaphone for Schools, 3.
  3. Condoyannis: Some Difficulties in defining Pronunciation on Paper; in M.L.J. XXVIII, 1944, 587.
  4. Sandbach: Elementary German Grammar, 1-15.

ger jare <sup>1)</sup> dateer, het konsekwent 'n spesiale afdeling wat aan die klankleer gewy is. In party gevalle <sup>2)</sup> word nie minder as een agste van die hele werk deur die fonetiese deel in beslag geneem nie.

'n Mens moet hiervan aflei dat die oorsese opstellers van leerboeke deeglik van die belangrikheid van die fonetiek as hulpmiddel bewus is en dat dit vir hulle die beginpunt van die taalstudie is.

(c) Nog belangriker as die artikulasie van geïsoleerde klanke en woorde is die uitspraak van woorde in 'n sinsverband. En hoewel dit tog maar die toetssteen vir werklike taalbemeestering moet wees, is dit opvallend hoe selfs party „moderne" leerboeke hieraan g'n aandag skenk nie. Taal is immers meer as 'n blote aaneenryging van klanke of woorde. Dit is hierdie wete wat J. Vendryes 'n woord van waarskuwing laat uiter: selfs met behulp van 'n noukeurige fonetiese transkripsie kan die leerling nie tot 'n volkome suiwer uitspraak van die vreemde taal kom nie; hy moet dit ook hoor praat <sup>3)</sup>.

Om te verseker dat die leerling nie alleen die afsonderlike woorde korrek uitspreek nie maar ook die intonasie, taalmelodie en ritme deeglik bemeester, sal die leerboek vir meer as 'n sistematiese bestudering van die fonetiek voorsiening moet maak. Die hulpmiddel hiertoe is die fonemiek. 'n Foneem kan 'n mens definieer as 'n samestelling van klanke in 'n taal (dit wil sê 'n klankreeks) wat deur die sprekers van 'n taal as 'n eenheid aangevoel en geartikuleer word.

Dit lê voor die hand dat die I.F.A. 'n paar honderd simbole moet bevat ten einde die klanke in 'n groot aantal tale aan te dui. Om te voorkom dat die leerling deur 'n vergelykende studie van soveel uiteenlopende tekens verbyster raak is daar in die jongste tyd van die prosedure om klanke

- 
1. Ceppi: Le Francais, 1-16.
  2. Berthon: Grammaire Francaise, 1-22.
  3. Vendryes: Language, 334.

teenoor mekaar te stel en te kontrasteer, afgesien. In die fonemiese benadering is daar g'n verwysing na of vergelyking met naasteby identiese klanke in die moedertaal nie.

Veral die Amerikaanse leërprogramme vir vreemdetaal-onderrig het die fonemiek help vervolmaak. Dit het daar te lande die bewuste strewe geword om 'n funksionele begrip van taaleenhede te laat posvat sonder dat op die formeel teoretiese aspek ingegaan is. Die intonasie en ritme van die werklik lewende taal wat in die verlede in leerboeke meestal agterweë gelaat is, het sodoende ook tot sy reg gekom.

Vanselfsprekend is dit in 'n taal soos Frans met sy onfonetiese spelling (soos „pommes“, „timbres“, „langue“) en die baie woorde wat ineenvloei (vergelyk „qu'est ce que c' est“; „il y en a deux“) 'n waardevolle hulpmiddel. Maar ook in leerboeke vir Duits buite die Duitse taalgebied kan die fonemiek met groot voordeel aangewend word.

(d) Hierdie omsigtige benadering van die klankleer en die fonemiek wat so tipies van die hedendaagse vreemde-taalonderrig is, word egter nie as 'n doel op sigself beskou nie maar alleen as 'n middel ter ontwikkeling van die spreekvermoë. In die opleiding hiertoe **moet die** moedertaal sover moontlik op die agtergrond bly.

Die pleitbesorgers van die direkte metode wil dat die woordeskat uitgebrei word deur 'n direkte assosiasie tussen die voorwerp en sy aanduiding te laat ontstaan. Dit is die metode „d'après laquelle on enseigne une langue directement, c.a.d. sans l'intermédiaire de la langue maternelle“<sup>1)</sup>.

Hierdie standpunt is nie nuut nie. Ons het die geval van manne soos M. Montaigne en J.W. Goethe<sup>2)</sup> wat 'n hele reeks tale (Latyn, Frans en Engels) op dieselfde wyse as die moedertaal aangeleer het, sonder dat daar enige aandag aan reëls of die grammatika bestee is; H. Sweet se stelsel

---

1. Adams: The New Teaching, 80.

2. Hübener: How Goethe learned Languages in M.L.J., Vol. 33, 1949, 268.

kom in hoofsaak daarop neer dat die leerling direk in die taal „ingedompel“ word <sup>1)</sup>; die kommissie van die gesaghebbende Britse „Modern Language Association“ toon in 1952 in hul-  
le rapport <sup>2)</sup> aan dat die mondelinge benadering gedurende alle fases van die onderrig die uitgangspunt moet wees — elke nuwe woord behoort die eerste keer liefst sonder die tussenkoms van die geskrewe vorm teëgekóm te word. Dit beteken dat geskrewe werk in die aanvangstadium uit die kursus geweier sal word <sup>3)</sup>: die taal moet nie in skryfeenhede nie maar in spreek-eenhede geleer word. Die vraag wat hierby ontstaan, is of daar wel oordrag van praat na skryf en lees plaasvind; met ander woorde, of die direkte metode tot iets meer as 'n redelik goeie spreekvermoë sal lei. By die beantwoording van hierdie vraag moet daar die volgende beperkings van die direkte metode nie uit die oog verloor word nie.

Dit mag wees dat die tussenkoms van die moedertaal maar net skynbaar uitgeskakel word, soos byvoorbeeld wanneer daar in 'n geïllustreerde leerboek met verwysing na die afbeelding van 'n tafel die volgende sin verskyn: „das ist ein Tisch“. Wie kan sê dat die leerling selfs in so 'n geval nie dadelik die gedagte kry nie: „dit is 'n tafel“. Onbewus is daar dus nog die tussenkoms van die moedertaal.

Gestel egter dat daar wel so 'n gedeeltelike tussenkoms van die moedertaal is, hoef dit in die onderwyspraktyk nog geen ernstige beswaar te wees nie. Ons is tog gedurig besig om deur assosiasie allerlei inhoud en begrippe te memoriseer. Sodra dié dinge finaal in die geheue vasgelê is, word die assosiasie vergeet en kan die inhoud direk bewus gemaak word. Dit geld ook van die studie van vreemde tale.

Wat verder ten opsigte van die woordeskatuitbreiding met

- 
1. Sweet: The Practical Study of Languages, 211.
  2. Modern Languages in the Secondary Modern School, 10 en 18.
  3. Palmer: The Oral Method of Teaching Languages, 30.

behulp van die direkte metode nie vergeet mag word nie, is dat daar selfs onder die allergunstigste omstandighede nog maar 'n minimale hoeveelheid tyd in die klas beskikbaar is. Teenoor die feit dat slegs heel beperkte tyd in die skool vir mondelinge taalwerk afgestaan kan word, moet die bevinding van Gustav Spiller gestel word dat 'n gewone persoon daaglik terwyl hy wakker is, 50,000 woorde in sy moedertaal hoor, lees, skryf, praat of dink <sup>1)</sup>. Dit gee 'n denkbeeld van die verbasende hoeveelheid oefening wat 'n mens elke dag in die moedertaal kry.

Die ontelbare herhalings bring mee dat die taal dus eintlik onbewus aangeleer en bestendig word — iets wat by die aanleer van ander tale in 'n groot mate onmoontlik is. Ten spyte van al hierdie beperkings vermag die direkte metode veel <sup>2)</sup>.

(e) Wat die uitgangspunt van die leerboeksamesteller ook mag wees, bly die taalonderwyser per slot van sake in ruime mate op die leerling se vermoë om te memoriseer aangewys: dit is die basis van alle taalstudie. Elke sin wat ooit uitgespreek of geskryf word, moes vroeër òf in sy geheel geleer òf uit kleiner bestanddele saamgestel gewees het. Die kleiner bestanddele is ook maar in die eerste plek van buite geleer.

Dit is hier van wesentlike belang om tussen primêre en sekondêre taaleenhede te onderskei. Begrippe en woorde soos „vielleicht“, „es gibt“, en „es ist um ihn geschehen“ kan as

---

1. Ballard: Thought and Language, 131.

2. Ek het dit (in gematigde vorm) oor 'n periode van tien jaar prakties in twee skole toegepas, en vir sover die uitslag van eksterne eksamens as 'n geldige maatstaf beskou kan word, was my bevinding dat die metode voortreflik is.

Dit beantwoord meteen die vraag of daar wel oordrag van die spreek- na die skryfvermoë plaasvind. Dit was volgens my ervaring wel die geval. Slegs in één opsig het die metode teleurgestel: met betrekking tot die spelling van Duitse woorde. Die leerlinge was geneig om stiptelik volgens uitspraak te spel, byvoorbeeld „schpricht“, „gönt“, „Saite“ en „wilst“ in plaas van „spricht“, „gönnt“, „Seite“ en „willst“. Soms het hulle die analogie van Afrikaans en Engels gevolg, soos in „Hare“, „Mere“ of „Kriede“ onderskeidelik vir „Haare“, „Meere“ of „Kreide“.

primêre elemente beskou word; „er kommt aus dem Hause" en „sie reisen bestimmt morgen ab" is sekondêre begrippe wat uit 'n reeks primêres saamgestel is.

Die kind wat sy moedertaal aanleer, leer nie in terme van eenlettergrepige woorde nie maar van eenhede. „Apfelsine", „Erdbeere" en „kölnisches Wasser" is vir hom nie onderskeidelik 'n „appel wat uit Sjina kom", „bessie van die aarde" en „water van Keulen" nie maar eenvoudig 'n „lemoen", 'n „aarbe" en „reukwater". Eweneens leer hy in hoofsaak woorde en begrippe in 'n sinsverband ken, nie in isolasie nie.

By die benadering van die woordeskat en taalidoom sal die leerboek hiermee rekening moet hou. Die moderne Sielkunde gee op grond van eksperimentele gegewens al meer voorkeur aan die geheelmetode by memorisering: dit bespaar tyd om in plaas van onderdele afsonderlik te leer, van die groter eenheid uit te gaan en dit regstreeks in sy geheel te leer <sup>1)</sup>. Woordelyste wat so kenmerkend van die ouer leerboeke was, sal dus in 'n moderne handleiding nie 'n plek vind nie. Veeleer sal die sin of die karakteristieke sinsnede die uitgangspunt wees. En in teenstelling met vroeëre grammatikaboeke waarin daar hoogstens 'n aantal vrae verskyn het wat beantwoord moes word (asof 'n mens in die lewe pal op vrae moet antwoord), sal die leerstof van die nuwe handleiding so gerangskik moet wees dat die leerling ook geleentheid kry om vrae in die vreemde taal te vra.

(f) Die slotsom waartoe bostaande uiteensetting ons bring, is dat 'n ideale leerboek van die mondelinge benadering van die taal moet uitgaan. By die ewentuele waardebepaling van die handleiding sal die mate waarin hierdie gesigspunt tot sy reg kom, 'n heel belangrike oorweging wees. Die mondelinge uitgangspunt sal alleen na behore deurgevoer kan word indien die elementêre beginsels van die klankleer sowel as die fonetiese simbole vooraf behandel word en minstens tot aan die end van die tweede junior hoërskooljaar

---

1. Cattell: General Psychology, 355.

in een of ander vorm van tyd tot tyd onder die aandag kom. Die fonemiek is met die oog op verkryging van die eiendommelike taalritme en -aksent 'n onontbeerlike hulpmiddel.

### 3. Die benadering van die woordeskat

#### (a) Ondersoeke na die mikrokosmos

Vir die begrip van taal sowel as vir die uitdrukking in taal is 'n kennis van woorde essensieel. 'n Persoon wat maar 'n vae benul van die grammatika het, (byvoorbeeld ten opsigte van naamvalle, vervoeging en geslag) kan hom nietemin nog goed verstaanbaar maak en uitings in die taal redelik korrek interpreteer mits hy 'n voldoende hoeveelheid woorde ken <sup>1)</sup>. Dit sal selfs vir die leek duidelik wees dat die aanleer van 'n ruim aantal woorde en 'n geringe hoeveelheid grammatika met die oog op geredelike begrip baie meer ekonomies is as konsentrasie op sintaksis met daarby 'n beperkte woordeskat.

Afgesien van wat die doelstelling met die onderrig van die taal is, moet woorde van die begin af sistematies onderrig word. Dit beteken egter nie dat enige woord sonder meer geleer moet word nie; daar moet vooraf bepaal word of die woord so algemeen in die gewone taal gebruik word dat die begrip daarvan waarde sal hê. 'n Mens kan jou heelhartig met die standpunt van die Amerikaner, R.H. Fife, vereenselwig waar hy die noodsaaklikheid van 'n gekeurde woordeskat soos volg saamvat: „the attainment of any language objective makes it imperative to find the words and forms and idiomatic expressions which have the highest usefulness. It makes for economy of time and effort <sup>2)</sup>”.

Tot en met die eerste dekade van die huidige eeu is daar geen poging aangewend om 'n objektiewe basis te vind ter vasstelling van die woordeskat wat 'n leerling op die verskillende ontwikkelingsstadia nodig het nie. Alles het min of meer van die willekeur van die onderwyser afgehang, met die

- 
1. Greiner: Words, not Grammar in M.L.J. Vol. XXX, 1946, 348.
  2. Fife: A Summary of Reports on the Modern Foreign Languages, 189.

gevolg dat daar ten opsigte van woordeskataanbieding nie die minste eenvormigheid was nie. Toe W. Wadepuhl (in Amerika) in 1923 met die medewerking van die „Modern Language Association" 'n ondersoek na die 23 mees gebruikte leerboeke vir Duits ingestel het, het hy bevind dat daar uit die totaal van die 3500 behandelde woorde slegs 227 was wat in elkeen van die leerboeke voorgekom het <sup>1)</sup>. Dit gee 'n idee van die uiteenlopendheid van die woordeskat wat deur verskillende samestellers van leerboeke aangebied is. As dit die toestand in die twintiger jare was, dan kan 'n mens jou voorstel hoeveel te meer sisteemloos dit vroeër moes toegegaan het. Want teen 1924 was daar al heelwat navorsing betreffende die kernwoordeskat of „mikrokosmos" gedoen.

Ten eerste moet F.W. Kaeding se Häufigkeitwörterbuch (1898) met betrekking tot Duits genoem word. Sy lys is op 'n ondersoek van nagenoeg elfmiljoen woorde gebaseer. Die omvattendheid daarvan blyk uit die feit dat hy die telling op 'n verskeidenheid terreine laat deurvoer het. So is daar byvoorbeeld 4,300,000 woorde in joernalistieke werk nagegaan, 2,000,000 in klassieke en letterkundige boeke, 1,700,000 in teologiese, mediese, historiese en kommersiële publikasies, 900,000 in parlementêre stukke, 700,000 in persoonlike briewe, 600,000 in militêre lêers en 400,000 in boeke oor uitvindings. Dit was inderdaad 'n indrukwekkende veld wat gedek is; tientalle jare lank sou dit vir toekomstige vorsers 'n vraagbaak bly.

Een belangrike bevinding van Kaeding was die frekwensie van een- en meer lettergrepige woorde. Hy kon vasstel dat 49.76% van al die ondersoekte woorde eenlettergrepig was, 28.94% tweelettergrepig en slegs 12.93% drielettergrepig. Dit dui al dadelik daarop dat woorde met een sillabe verreweg die hoogste frekwensie het en dat hulle dus besondere aandag verdien.

---

1. Wadepuhl: A Standardized Vocabulary for Elementary German in M.L.J., Vol. 8, 1923, 28.

Vervolgens is daar die Morgan-lys<sup>1)</sup> van 2402 woorde (1928) en die lys van E.W. Bagster-Collins en andere<sup>2)</sup> (1934). Gedurende die Tweede Wêreldoorlog is in Amerika deur die A.S.T.P. lyste van die nuttigste woorde in vreemde tale gepubliseer en as „vocabulary Notebooks” beskikbaar gestel.

J.C. Kotzé<sup>3)</sup> is tot dusver die enigste wat hier te lande 'n lys veelgebruikte Duitse woorde opgestel het. Slegs ten opsigte van 45 woorde stem sy lys nie met die Amerikaanse „German Frequency Word Book” ooreen nie<sup>4)</sup>.

Daar is tientalle werke in verskillende tale oor die aangeleentheid van woordfrekwensie en 'n mikrokosmos geskryf<sup>5)</sup>. Waartoe hierdie studies lei, kan by wyse van vergelyking die beste aangetoon word deur na eén ontwikkeling daarvan te verwys: die stelsel van C.K. Ogden<sup>6)</sup> in Engeland. Hy het aangetoon dat 'n kernwoordeskat van 850 in Engels voldoende is om enige gedagte in die taal uit te druk indien daar op 'n oordeelkundige wyse van omskrywing gebruik gemaak word. So, byvoorbeeld, gee hy nie die woord „puppy” aan nie want met die sentrale woorde „dog” en „young” kan hy die begrip „puppy” omskryf — sy sogenaamde „panoptic definition”. Ogden se staatmakerwoorde is tot 18 „verbs”, 20 „operators” 600 „things”, 150 „qualities” en 'n 60 ander gereduseer.

Die moontlikheid om die woordeskat streng te beperk en dit nogtans vir algemene gebruik voldoende te hou, is ook deur G. Aucamp<sup>7)</sup> bewys. Sy lys vir Afrikaans bestaan uit 1000 woorde. 'n Deeglike studie daarvan sal volgens hierdie skry-

- 
1. Morgan: A German Frequency Word Book.
  2. Bagster-Collins et al: Minimum Standard Vocabulary for German in G.Q. VII, 1934, 87-119.
  3. Kotzé: Woordeskatstudies in Duits op Transvaalse Skole, 72-79.
  4. Nietemin kyk die Duits-onderwyser vreemd op as hy vind dat „Cousine”, „Haselbaum” en „Hochland” — om maar enkele te noem — onderskeidelik nommer 956, 843 en 801 op die lys is. Die deursnee-onderwyser sal hulle stellig nie onder die duisend woorde met die hoogste gebruikswaarde in Duits reken nie.
  5. Barnes: 'n Tentatiewe Kernwoordeskat in Afrikaans, 8-23.
  6. Ogden: Basic English en Brighter Basic.
  7. Aucamp: Woordeskat en Woordherhaling, 79.

wer verseker dat die leerling 82.7% van al die woorde wat in gewone leesstof voorkom, sal ken <sup>1)</sup>. Dit is 'n bewys dat 'n gekeurde woordeskat veral met die oog op 'n leesken-nis van die taal 'n waardevolle hulpmiddel is.

(b) Beperkings van die mikrokosmos

Ten spyte van die klaarblyklike voordele wat die gebruikmaking van 'n kernwoordeskat bied, is daar egter ook bedenkinge teen in te bring — bedenkinge waarop 'n mens moet let aler in 'n moderne leerboek grootskeeps gebruik daarvan gemaak word. R.H. Fife het in besonderhede hierop ingegaan <sup>2)</sup>.

'n Wesentlike moeilikheid is dat daar vandag nog nie eenstemmigheid oor die vraag bestaan wat 'n woord is nie. Sommige linguïste benadruk die semantiese bestanddeel, ander die morfologiese. Hieruit blyk dat die navorser òf van die lewende woord (in sy gesproke verband) òf van die leksikologiese standpunt kan uitgaan. Die definisie wat uiteindelik aanvaar word, sal dus van die uitgangspunt van die besondere ondersoeker afhang.

Maar selfs as ons ooreenkom dat die leksikologiese omskrywing ingeval van 'n woordeboek of 'n kernwoordeskat die uitgangspunt moet wees <sup>3)</sup>, bly dit nog 'n vraag of paronieme afsonderlik gegee moet word, dan wel of hul ver-swyg moet word omdat die stamwoord tog reeds die begrip van al die moontlike afleidings inhou. Is dit met ander woorde nodig om rondom die stam „groot” ook nog „groter”, „grootste”, „grootte” en dergelike te behandel? En indien wel, tot watter betekenis van 'n woord gaan die leer-ling beperk word? Moet hy wanneer hy 'n woord soos „bank” teëkom, sonder meer die begrippe „rivierbank”, „geldbank”, „rusbank”, „rotsbank” en andere daarby gaan inskakel en leer?

- 
1. Aucamp: Woordeskat en Woordherhaling, 109.
  2. Fife: A Summary of Reports on the Modern Foreign Languages, 196.
  3. Barnes: 'n Tentatiewe Kernwoordeskat in Afrikaans, 31.

In antwoord op hierdie vraag is daar dan frekwensielyste wat konsekwent die betekenis van die woord beperk en selfs omskryf in watter besondere betekenis die woorde gebruik mag word. Dit is die standpunt van H.E. Palmer en A.S. Hornby in hulle alfabeties gerangskikte lys <sup>1)</sup> dat net één betekenis geleer moet word; anders mag dit slegs skynbaar 'n eenvoudige woord wees wat nietemin ver bo die begripsvermoë van die leerling is.

'n Tweede beswaar is dat daar altyd 'n mate van verskil by verskillende ondersoekers sal wees, al na gelang die primêre bronne waarop hulle lyste gebaseer is, varieer. Dit word treffend geïllustreer deur die kritiek wat E.F. Engel <sup>2)</sup> op die Morgan-lys lewer. Hy het in sy lys van 605 woorde nie minder as 211 nie wat by B.Q. Morgan ontbreek <sup>3)</sup>.

Hieruit blyk dat die verskil in opvatting sowel op die insluiting van bepaalde woorde as op die weglating van andere berus. Met bêtrekking tot die eerste 1000 woorde sal daar nie 'n groot afwyking wees nie: selfs lyste wat nie op 'n woordtelling berus nie, verskil hier betreklik min. Oorskry 'n mens egter die 1500-merk, tree soveel sinonieme en variante na vore dat dit moeilik word om 'n definitiewe streep te trek <sup>4)</sup>. Dit is veral hier dat die ongerymdheid so opvallend word <sup>5)</sup>.

(c) Verdere vereistes aan die mikrokosmos gestel

Die gebreke in die tans bestaande woordelyste kan te bowe gekom word indien ons ophou om die frekwensie as

- 
1. Palmer and Hornby: Thousand Word English.
  2. Engel: The Use of a Standardized Vocabulary in beginning German in M.L.J. Vol. 15, 1930, 288-291.
  3. Die ervare taalonderwyser sal met hom saamstem dat alledaagse woorde soos "Frosch", "Krumm", "daheim", "abfahren" en dergelike kwalik weggelaat moes gewees het. Andersyds wil 'n mens egter 'n vraagteken plaas by party woorde wat hy wel aangee. Frappante voorbeelde — om slegs enkele te noem — is "Rettich", "Zwiebel", "Schinken", "Kröte", "Truthuhn" en "heiser".
  4. (a) Interim Report on Vocabulary Selection  
(b) Palmer and Hornby: Thousand Word English, 10.
  5. Die insluiting van woorde soos "Konkurs", "Kommittent", en "Regress" in die Morgan-lys verbaas die Duits-onderwyser; daarenteen kan hy hom moeilik voorstel waarom alledaagse woorde soos "hungrig", "die Tanne", "die Gabel" en "das Bier" daaruit weggelaat is.

enigste maatstaf te aanvaar. Die algemene denkrigting is vandag dat die bruikbaarheidsprinsiep 'n ewe belangrike rol speel <sup>1)</sup>. Ons vind woorde wat wel veelvuldig voorkom maar wat net 'n beperkte gebruiksfteer het; ander het 'n groter draagwydte en kan in 'n ruimer semantiese verband diens doen.

Om dan 'n geldige maatstaf vir die vasstelling van 'n kernwoordeskat te vind, sal ons wel op die frekwensie moet let maar eweneens in aanmerking moet neem wat die draagwydte van woorde is. Die algemene is hier belangriker as die besondere. Terwyl die woord „Geld" nuttig en omvattend is, is dit aanvanklik onnodig om benamings soos „Pfund", „Schilling" of „Groschen" te leer; „Haus" sal kan diens doen in plaas van „Wohnung", „Palast", „Schloss", „Gebäude" en „Käfig"; „tun" kan doeltreffend vir werkwoorde soos „leisten", „unternehmen", „vollbringen" en „beenden" diens doen <sup>2)</sup>.

'n Mooi onderskeiding het M. West in sy radiopraatjie „Building up your Vocabulary" oor die B.B.C. se „European Service" op 26 Junie 1949 deurgevoer <sup>3)</sup>. Hy bereken dat daar in die eerste plek ongeveer 500 „swaar" woorde is, dit is woorde soos „tun", „nehmen" en „gehen" wat in die omgangstaal feitlik in elke gesprek voorkom. Vervolgens is daar die „ligte" woorde wat voorwerpe en sake aandui, soos „Mann", „Haus" en „Essen". Ten derde noem hy die „omskrywers" soos gereedskap (om 'n graaf te omskryf) en gebou (om 'n stad-saal te omskryf).

Hierdie drie grpepe woorde en die vormwoordjies („structure words") is volgens West die eerste wat geleer moet word. Veral is 'n kennis van die algemeen gebruiklike vormwoordjies soos „von", „denn" en „ja" (modale bywoord) onontbeerlik wanneer die skoolier selfstandig begin lees.

'n Laaste oorweging by die samestelling van 'n kernwoordeskat is dat woorde met 'n hoë oorgaafwaarde („surrender value") eerste geleer moet word. Indien die leerling sy

---

1.a) Fourie: Syllabus and Textbooks in the Teaching of English as second Language, 264.

b) Barnes: 'n Tentatiewe Kernwoordeskat in Afrikaans, 29.

2. West: Language in Education, 87.

3. Vgl. Die lebenden Fremdsprachen, Okt. 1950, 309.

kursus halfpad sou staak, moet hy reeds 'n basiese woordeskat besit wat hom in staat sal stel om sy kennis van die taal op eie houtjie uit te brei. 'n Studie van enige moderne frekwensielys soos dié van Barnes bring aan die lig dat dit wel bereikbaar is.

(d) Die aktiewe en passiewe kennis van woorde

In die voorgaande Afdeling is herhaaldelik na 'n kennis van woorde verwys, sonder dat daar bepaal is wanneer die leerling nou juis 'n woord ken.

Op sy beste is kennis van 'n woord 'n betreklike term. Waarneming van die moedertaal bring dit duidelik aan die lig. Benewens die woorde wat 'n mens so goed ken dat jy hulle te eniger tyd vir mondelinge of skriftelike uiting kan aanwend, is daar 'n tweede groep woorde waarvan die betekenis maar net vaagweg bekend is. Dit kan byvoorbeeld die naam van 'n sekere voëlsoort of plant wees wat 'n mens wel reeds teëgekomp het maar beslis nie suiwer kan omskryf nie. En dan is daar 'n derde groep woorde wat 'n mens nog slegs as Afrikaans herken as jy hulle byvoorbeeld in 'n woordelys teëkom — van die betekenis het jy nie die minste benul nie.

Dit het gebruiklik geword om tussen 'n aktiewe en passiewe kennis van woorde te onderskei. Ons beheers 'n woord aktief as ons dit geredelik in gesprekke of geskrifte kan besig; passief, daarenteen, as ons dit slegs herken en die betekenis kan aflei wanneer dit in die sinsverband voorkom. Vanselfsprekend is 'n mens se passiewe woordeskat baie groter as sy aktiewe.

By die aanleer van vreemde tale kom die verskil sterk aan die lig. Die vermoë om die ekwiwalent van 'n vreemde woord in die moedertaal te gee (met ander woorde, die vermoë om uit die vreemde taal te vertaal) is aansienlik sterker as die omgekeerde, naamlik herinnering van die vreemde woord of vertaling uit die moedertaal. C.H. Handschin<sup>1)</sup> beweer dat dit twee tot drie maal so sterk is.

---

1. Handschin: Modern Language Teaching, 71.

Heelwat eksperimentele werk is reeds in hierdie verband gedoen. In ooreenstemming met die bekende verskynsel dat herkenning makliker as weergawe is, is die bevinding van B.Q. Morgan en Oberdeck. Volgens hulle vasstelling is die passiewe woordeskat nie alleen op elke stadium van die kursus aanmerklik groter as die aktiewe nie, maar dit ontwikkel ook heelwat vinniger. Slegs wanneer besondere aandag aan die aktiewe beheersing van die taal bestee word, is daar 'n ooreenkomstige ontwikkeling <sup>1)</sup>.

(e) Clichés

Bostaande uiteensetting oor die belangrikheid van geïsoleerde woorde ten opsigte van taalstudie mag eensydig lyk en die indruk wek dat die lewende taal tot 'n ondergeskikte plek gedelegeer word. Dit mag nooit gebeur nie: „een woord krygt in den zin syn feitelike beteekenis” <sup>2)</sup>. Van 'n fonetiese standpunt gesien bestaan woorde nie eens nie; dit is die sin wat die taaleenheid uitmaak. Daarom is dit, in die woorde van H. Sweet, 'n vrugtelose versnippering om lyste woorde te laat memoriseer. Hy bestempel dit selfs as verkwisting van ruimte om voegwoorde, voorsetsels en dergelike in tabelvorm in 'n leerboek aan te gee <sup>3)</sup>.

Taal is immers meer as 'n willekeurige samevoeging van woorde. Wilhelm Humboldt het reeds daarop gewys dat die „reëls” en „woorde” wat 'n taal ten grondslag lê, eintlik net bestaan vir sover hulle 'n uitvloeisel van die lewende taal is. Om hulle as selfstandige entiteite te behandel is bloot die gevolg van ons drang om alles te wil ontleed <sup>4)</sup>.

Daar moet dus gedurig en sorgvuldig op die funksie van woorde binne die sinsverband gelet word as ons die aktiewe beheersing van die taal beoog. 'n Verwysing na clichés wat so 'n belangrike deel van die alledaagse taal uitmaak,

- 
1. Morgan and Oberdeck: Studies in Modern Language Teaching, 211-220.
  2. Overdiep: Stilistiese Grammatika van het Moderne Nederlandsch, 169.
  3. Sweet: The Practical Study of Languages, 100.
  4. Cassirer: An Essay on Man, 120.

sal dit illustreer. Hierdie vasstaande, onveranderbare sinsnedes — O. Jespersen noem hulle „formulas” — het 'n heeltemal ander betekenis as die som van die samestellende woorde. Dit blyk ten oorvloede uit die bekende Duitse clichés „es hat nichts zu bedeuten”, „bitte sehr” en „danke schön”. Hulle kom telkens weer in presies dieselfde vorm voor en kan maklik van vrye uitings in die taal onderskei word.<sup>1)</sup> Taalkundiges soos H.E. Palmer het klaarblyklik gelyk as hulle hierdie clichés as eenhede wil laat memoriseer; 'n bykomende oorweging is dat vertrouetheid met dergelyke vaste uitdrukkings die leerling die indruk laat kry dat hy reeds 'n redelike beheer oor die taal het. Dié indruk sal hom meer selfvertroue gee, en selfvertroue is juis wat hy moet hê.

So belangrik is hierdie clichés en idiome in die omgangstaal dat daar selfs al frekwensielyste van hulle gemaak is. E.F. Hauch en 46 medewerkers het die eerste Duitse „Idiom List” met 'n omvang van 959 opgestel, en sedert die Tweede Wêreldoorlog is daar nog steeds 'n geroep om hersiene lyste wat die gewone spreektaal as uitgangspunt sal hê.<sup>2)</sup> Ook uitgewers van leerboeke het tot 'n besef van die belangrikheid hiervan gekom en 'n nuwe rigting met hulle publikasies ingeslaan.<sup>3)</sup>

(f) 'n Minimum woordeskat

Hierbo is reeds terloops daarop gewys dat die woordeskat aanmerklik besnoei kan word en tog doeltreffend kan wees. Wat meer is, dit is noodsaaklik om by vreemdetaalonderrig die woordeskat te beperk: „a judicious selection of the most useful words is imperative”<sup>4)</sup>. As ons nie in die aanvangstadium 'n beperking deurvoer nie, gaan ly die leerling aan „linguïstiese indigestie”.

- 
1. Jespersen: *The Philosophy of Grammar*, 18.
  2. Agard et al: *A Survey of Language Classes in the A.S.T.P.* (M.L.J. Feb., 1945, 155).
  3. Vgl. „Die Umgangssprache” en „Alltagsdeutsch”.
  4. Morris: *A Practical Guide to Foreign Language Teaching*, 19.

Daar is in die verlede al verskeie pogings aangewend om vas te stel hoeveel woorde die gewone mens gebruik. Die bevindings was nogal uiteenlopend. Die taalgeleerde, Max Muller, het bereken dat 'n ongeletterde Engelse boer hoogstens 300 woorde ken <sup>1)</sup> Daarenteen bring verskillende woordtellings van Shakespeare se werke aan die lig dat hy 15,000 tot 24,000 woorde gebruik het teenoor Milton se 7000 tot 8000 <sup>2)</sup>. Hierdie getalle mag interessant wees, maar eintlik sê hulle nog niks van die totale woordeskat van die genoemde skrywers nie. J. Vendryes kom tot die slotsom dat daar g'n metode bestaan om die numerieke sterkte van 'n persoon se woordeskat vas te stel nie <sup>3)</sup>.

Andersyds het gesaghebbendes al heelwat eenstemmigheid bereik oor die vraag wat die geringste aantal woorde is waarmee 'n mens oor die weg kan kom. Ten opsigte van die vreemde taal meen sommige ondersoekers dat 100 woorde voldoende is om eenvoudige storietjies te vertel; met 300 woorde sou dit al heel vlot kan gaan, terwyl 400 vir lang stories 'n bevredigende aantal sou wees. M. West se standpunt is nie wesentlik verskillend nie. Hy toon aan dat 1000 of selfs 500 sorgvuldig geselekteerde woorde voldoende is om feitlik enige verhaaltjie mee te deel <sup>4)</sup>. In sy bekende "New Method Readers" het hy dan ook die bewys gebring dat dit moontlik is. Deur die aanwending van 458, 758, 1072 en 1415 woorde onderskeidelik kon hy vertellings in Engels opbou wat met groot byval deur Indiërkinders gelees is.

In sy vasstelling van 'n mikrokosmos het M. West die bekende reduksiemetode gevolg. Uitgaande van 'n erkende woordelys neem hy die eerste 4000 woorde en stel vooraf vas of dit voldoende is om enige gewone gedagte of stelling uit

- 
1. Ballard: Thought and Language, 129.
  2. Bloomfield: Language, 277.
  3. Vendryes: Language, 187.
  4. West: Learning to Read a Foreign Language, 21.

te druk. Daarna begin hy alle sinonieme en minder bruikbare woorde uitskakel en kontroleer eindelijk om seker te wees dat elke woordgroep soos getalle, kleure, rigtings en dergelike volledig aangegee is <sup>1)</sup>.

M. West en ander navorsers se bevinding word deur die gesaghebbende H.E. Palmer onderskryf. Net soos C.K. Ogden<sup>2)</sup> stel hulle die minimum woordeskat op ongeveer 850 vas, terwyl hulle met die oog op die gewone skool 1000 basiese woorde as voldoende beskou om enige behoefte in die alledaagse omgangstaal bekend te maak <sup>3)</sup>.

Daar dien steeds in die gedagte gehou te word dat hierdie tipe kernwoordeskat alleen vir algemene doeleindes as die minimum beskou moet word. Met die oog op gespesialiseerde kennisterreine is dit ontoereikend en moet dit aangevul word. So is daar vir 'n studie van vakke soos die Landboukunde of die Wiskunde — om maar twee te noem — spesiale lysste met die betrokke vakterminologie beskikbaar wat aanvullend by die mikrokosmos aangewend moet word.

#### (g) Woordeskatuitbreiding

As ons eindelijk ooreenkom dat ongeveer 'n 1000 woorde die minimum is wat binne die eerste tydperk van die kursus (sê twee jaar in die junior hoërskool) geleer moet word, dan is die logiese vraag vir die leerboeksamesteller hoe daarmee te werk gegaan moet word.

Afgesien van die metode waarvolgens die name van voorwerpe direk geleer word deur na hulle te wys (die direkte metode), is daar wat die handleidings betref die volgende rangskikkings van woorde:--

- (1) die saamgroepering van woorde wat logies by mekaar hoort, soos "Haus", "Garten", "Zaun" en dergelike.
- (2) die reeksmetode, waar woorde onder hoofde soos boom- en vrugtesoorte, siektes en dergelike aangebied word.

---

1. Aangehaal uit Barnes: 'n Kernwoordeskat vir Afrikaans, 27.  
2. Vgl. bl. 124 vorentoe in hierdie geskrif.  
3. Palmer and Hornby: Thousand Word English.

- (3) die gebruikmaking van prente of voorwerpe waarby telkens die naam verskyn.
- (4) die memorisering van alfabetiese woorde-lyste.
- (5) die saamgroepering van woorde wat etimologies verwant is of wat van dieselfde stam afgelei is, soos "denken", "Gedanke", "undenklich" en dergelyke.
- (6) die geheelmetode, waarvolgens woorde alleen in die sinsverband behandel word.
- (7) voltooiing en klassifikasie van woorde in 'n groot verskeidenheid taaloefeninge.

Op bepaalde aspekte van so 'n woordeskataanbieding word in Afdeling C van die onderhawige verhandeling ingegaan.

Vervolgens is daar die erkende metode om nuwe woorde in leesstukke en taaloefeninge op sodanige wyse in te skakel dat die leerling die betekenis uit die sinsverband moet aflei <sup>1)</sup>. Aangesien dit 'n prosedure is wat in die moedertaal veelvuldig gevolg word, kan dit met geringe variasie op vreemde tale toegepas word <sup>2)</sup>. Die gissing na die woordbetekenis sal alleen dan genot verskaf as die onbekende woorde nie te veel is nie en as die leerling darem 'n redelike vooruitsig het om die korrekte afleiding te maak. Sinne soos die volgende (die veronderstelde nuwe woorde is onderstreep) is seker so duidelik dat daar geen moontlikheid van foutiewe interpretasie bestaan nie:-

Der Kopf und das Bein sind Teile des Körpers.

Mit dem Beil kann ich einen Baum fällen.

Indien daar nog twyfel sou kan bestaan, mag die leerling 'n raaiskoot waag en dan uit die daaropvolgende sinne bevestiging kry of dit reg was. 'n Sin soos "Der unartige Junge bekam Prügel; er weinte aber nicht" sal aantoon hoe die betekenis van "Prügel" uit die sinsverband afgelei kan word.

Eksperimente in Amerika het aan die lig gebring dat leerlinge in 71% van die gevalle waar daar so 'n leidraad is

- 
1. Seibert: A Study on the Practice of Guessing Word Meanings from a Context in M.L.J., Vol. 29, 1945, 296.
  2. Hagboldt: Making the Reading Lesson Effective in M.L.J., Dec., 1926, 129.

die betekenis van die nuwe woord korrek raai <sup>1)</sup>. Dit is 'n bekende feit dat as sekere sleutelwoorde reg geïnterpreteer word, daar eintlik nie 'n moontlikheid bestaan dat die sin se inhoud verkeerd ingesien sal word nie.

Nietemin moet hierdie hulpmiddel nie oorskakel word nie. Kinders besit nie in dieselfde mate as volwassenes die vermoë om die woordbetekenis uit die sinsverband af te lei nie. Dit is veral in kort sinne dat hulle die vreemde woord se betekenis goed raai; in lang paragrawe of 'n deurlopende leesstuk het hulle daarmee nie veel sukses nie <sup>2)</sup>.

Eindelik kan die woordeskat ook vergroot word deur 'n studie van paronieme in die vreemde taal en die moedertaal. Dit is in 'n hoë mate moontlik in twee tale wat so na verwant is soos Afrikaans en Duits.

Sonder om 'n diepgaande beskouing oor die Hoogduitse klankverskuiwing te gee, kan in die leerboek tog op die implikasies daarvan gewys word aangesien dit die hele wese van die taal raak. Die reëlmatigheid waarmee sekere Afrikaanse medeklinkers deurgaans in Duits tot vaste konsonantreeks oorgaan, is vir die geskoolde linguïst opvallend. <sup>3)</sup> So is die Duitse ekwiwalent vir die Afrikaanse „p” altyd „p” of „pf” of „f”. Die leerling wat dit geleer het en 'n aantal voorbeelde soos pyn - „Pein”, diep - „tief”, pan - „Pfanne” ken, sal min moeilikheid ondervind as hy die Duitse ekwiwalente vir pouse en lamp, doop en koop, perd en stomp moet aangee. Dieselfde geld vir die „k” wat in Duits tot „k” of „ch” oorgaan (koel - „kühl”, dak - „Dach”); die „t” wat „ss” of „z” word (water - „Wasser”; tien - „zehn”) en die „f” wat in „b” oorgaan (dief - „Dieb”, roof - „raube”).

Uit hierdie voorbeelde het reeds geblyk dat daar ook sekere klinkers is wat mekaar reëlmatig afwissel, soos

- 
1. Leive: Prof. Quiz comes to the German Class in H.P. 1939, Vol. 21, 53.
  2. Sachs: The Reading Method of Acquiring Vocabulary in J.E.R., Vol. 36, 1943, 463.
  3. West: A Note on the Inferability of Cognates in H.P., Vol. 16, 1934, 23.

„ee" - „ei" (leed - „leid"), „oo" - „au" (loop - „laufen"), „ou" - „al" (koud - „kalt"). 'n Samevattende behandeling van dié klinkers en medeklinkers sal dit vir die leerling moontlik maak om in baie gevalle die Duitse ekwiwalent vir 'n woord aan te voel sonder dat hy dit nog ooit teëgekome het.

Net so opvallend as hierdie klankwisseling is die klankverlies wat 'n mens in Afrikaans opmerk en wel veral ten opsigte van agterafkapping by werkwoorde en naamwoorde. Duitse woorde soos „Publikum" en „Posten" gaan in Afrikaans oor tot „publiek" en „pos"; werkwoorde soos „probieren" en „studieren" word „probeer" en „studeer"; die „en" in infinitiewe soos „waschen" en „kommen" val eenvoudig weg.

Hoewel hierdie verskynsels so voor die hand lê is dit verbasend om te vind hoe min leerlinge dit vanself opmerk. Selfs diegene wat al 'n jaar lank Duits geleer het, gee hul verbasing te kenne as hulle daarop gewys word. Sowel die Duits-onderwysers hier te lande asook die leerboeke het in die verlede veels te min aandag aan hierdie aspek van die filologie bestee. Dit is 'n gebied wat deur die toekomstige opstellers van handleidings ontgin moet word <sup>1)</sup>. Die laerskoolkind doen nog veelal kennis op deur blote memorisering, sonder om te redeneer. Wanneer die verstandsonderdom van 11 of 12 bereik word, verloor die kind hierdie vermoë gedeeltelik en begin hy ontleed en interpreteer <sup>2)</sup>. Die hoërskoolleerling beroep hom dus nie meer uitsluitlik op sy geheue om nuwe materiaal te assimileer nie; hy soek na 'n wetmatigheid, 'n onderliggende beginsel en assosiasies waarmee hy die nuwe leerstof kan verbind.

'n Insig in die werking van die Hoogduitse klankverskuiwing bied so 'n aanknopingspunt by die leer van die woordeskat. Linguïste stem ooreen dat die leerling enige

- 
1. My ervaring is dat dit 'n besondere vrugbare metode vir die verryking van die woordeskat is. In alle geval het ek dit baie doeltreffender gevind as om lyste woorde van buite te laat leer.
  2. Angiolillo: Armed Forces' Foreign Language Teaching, 318.

taalmateriaal eers passief moet assimileer voordat daar van hom verwag word om dit aktief aan te wend <sup>1)</sup>. Die vergelykende taalstudie wat hierbo bepleit is, sal inderdaad meehelp om 'n passiewe beheer oor die woordeskat te verseker.

Uiteindelik word volkome bemeestering van vreemde woorde egter slegs bereik nadat die leerling hulle herhaaldelik teëgekóm het en nadat vaste assosiasies tot stand gekóm het. Dit beteken dat daar ruim geleentheid vir herhaling moet wees en dat 'n woord wat een keer behandel is, in die volgende hoofstukke van die leerboek weer onder die aandag moet kom. Dit is tewens 'n beginsel wat in oorsese Duits-handleidings konsekwent toegepas word <sup>2)</sup> en wat deur niemand betwis sal word nie - „repetitio mater est studiorum“.

#### 4. Leesstukke

##### (a) Algemeen

'n Bestudering van opvoedkundige tydskrifte bring ten oorvloede aan die lig dat wat taalonderrig betref, lees by uitstek die vraagstuk was wat in die buiteland sedert 1939 sterk onder die aandag gekóm het en tot grootskeepse ondersoek aanleiding gegee het <sup>3)</sup>. Eweneens word hier te lande onder toesig van die „Buro“ van die Departement Onderwys, Kuns en Wetenskap omvattende ondersoekwerk op die gebied van leessnelheid, woordeskat, stillees en aanverwante vraagstukke gedoen. Dit is 'n bewys van die aktualiteit van die probleem.

Die bespreking van die leerplan vir die junior hoërskool <sup>4)</sup> het tot die slotsom gelei dat die vermoë om selfstandig in die vreemde taal te lees, ons belangrikste onmiddellike doelstelling moet wees. 'n Mens kan met P.B. Ballard saamstem wanneer hy beweer dat vir sover dit taalstudie betref, stillees die enigste vaardigheid is wat deur

- 
1. Palmer: The Scientific Study and Teaching of Languages, 77.
  2. Hagboldt: The Heath - Chicago German Series.
  3. Vgl. die „Journal of Educational Research“.
  4. Vgl. bl. 64 vorentoe in hierdie geskrif.

nagenoeg alle leerlinge in hulle latere lewe, na skoolverlating, beoefen sal word <sup>1)</sup>. Die ekstensiewe lees van boeke kan 'n waardevolle hulpmiddel vir die verkryging van hierdie vaardigheid wees en word dan ook in elke moderne leerplan beklemtoon. Die gevaar is egter dat 'n ekstensiewe leerprogram wat enersyds die klem op snelheid laat val en andersyds nie onder toesig van die onderwyser verloop nie, tot onoplettendheid en onakkuraatheid aanleiding kan gee. Daarom bly die intensiewe leeswerk waarby op die taalwese ingegaan word en waarby die uitbreiding van die woordeskat steeds in die oog gehou word, tog nog die belangrikste.

Gekeurde leesstukke wat in die leerboek opgeneem word en 'n inherente deel daarvan uitmaak, is die geskikste materiaal vir intensiewe lees. Dit is nie iets nuuts nie; teen 1890 was dit al in swang. Dog indertyd het 'n leesstuk maar uit ongeveer vier reëls bestaan. Uitgaande hiervan is dan uitvoerig op allerlei grammatiese verskynsels soos naamvalbeheersing, etimologie en sinonieme gelet. Die onomatiese metode waarvolgens die woordeskat aan die hand van sekere wortels soos „geben“ en „nehmen“ opgestel en gerangskik is, was veral gewild <sup>2)</sup>.

Daarteenoor is die moderne leesstuk heelwat langer — dit beslaan van een tot drie bladsye in die handleiding. En wat meer is, die keuse daarvan geskied nie op 'n lukraak wyse nie; enige stuk prosa of poësie kan nie sonder meer gebruik word nie: daar is sekere maatstawwe waaraan dit moet voldoen.

(b) Kriteria by die keuse van leesstukke

(1) Die eerste eis wat gestel moet word, het betrekking op die keuse en behandeling van die woordeskat. Uitgaande van erkende woordelyste en met inagneming van die gangbare clichés in die taal sal die leesstukke sodanig moet

---

1. Ballard: The New Examiner, 161.

2. Schwippert: Erläuterung eines Lesestückes nach der onomatischen Methode in Taalstudie, Nov. 1888, 56.

wees dat die leerling van die begin af met die mees gebruiklike woorde en uitdrukkings kennis maak. Oor hierdie punt heers daar vandag algemene eenstemmigheid.

Vervolgens sal daar bepaal moet word teen watter tempo nuwe woorde in die leesstuk ingevoer behoort te word; dit sal dadelik duidelik wees dat sodanige woorde een - een met gereelde tussenposes en nie in groot getalle nie, moet voorkom. Maar om in hierdie verband 'n finale antwoord te gee en aprioristies 'n reël neer te lê is nie so maklik nie: daar sal altyd van land tot land 'n aansienlike variasie wees. Waar dit die studie van naverwante tale geld, sal daar persentasiewyse vanselfsprekend meer vreemde woorde in 'n stuk mag voorkom as wat in die geval van radikaal verskillende tale toelaatbaar sou wees.

Die bevindings van oorsese navorsers is in hierdie verband nietemin insiggewend. M. West kom in 'n beredeneerde studie tot die slotsom dat daar nie meer as een nuwe woord tussen elke vyftig woorde van die leesstuk moet wees nie <sup>1)</sup>. Hy meen selfs dat 'n mens nie eintlik van „lees“ kan praat as die digtheid groter as een vreemde woord per sestig bekendes is nie <sup>2)</sup>. Sodra die leerling 'n groter aantal nuwe woorde as 17 per 1000 teëkom, word hy verplig om gedurig na die vertaalde woordeskat te refereer en ontwikkel daardeur verkeerde leesgewoontes (byvoorbeeld ten opsigte van die oogbewegings).

Hierdie navorsers het by die opstelling van sy aanvullende Engelse leesboekies vir Bengaalse leerlinge deurgaans die tempo waarteen nuwe woorde ingevoer word, tot ongeveer 17 per 1000 beperk. In die eerste boekie gebruik West slegs 222 woorde. Daarna vermeerder hy die aantal van jaar tot jaar geleidelik totdat hy in die sewende boekie van die reeks 450 nuwe woorde laat verskyn. Sodoende word

- 
1. West: Learning to Read a Foreign Language, 27.
  2. West: The Reading Approach and the New Method System in M.L.J., Vol. 22, 1937, 222.

altesaam 3500 woorde in die kursus wat oor vyf jaar strek, behandel.

Dieselfde benadering vind ons by R.D. Cole. Hy verdedig die werk van leerboeksamstellers soos P. Hagboldt, C. Purin, B.Q. Morgan en andere wat sistematies in agtereenvolgende leesstukke 'n bepaalde aantal nuwe woorde behandel. Die prosedure wat Hagboldt in die eerste vyf boekies van die "Heath-Chicago German Series" volg, blyk uit die volgende opsomming van die aantal woorde en idiome wat op elke stadium ingevoer word <sup>1)</sup>.

<u>Boek</u>	<u>Nuwe woorde</u>	<u>Nuwe idiome</u>	<u>Woordtotaal</u>	<u>Idioomtotaal</u>
1	-	-	500	30
2	150	38	650	68
3	95	28	745	96
4	80	21	825	117
5	50	30	875	147

'n Ondersoeker soos E.B. de Souza, daarenteen, is nie daarop gesteld dat die aantal nuwe woorde so streng beperk word as wat M. West en R.D. Cole voorstel nie <sup>2)</sup>. Hy meen dat as 80% van die woordeskat bekend is, (dit wil sê as daar 200 vreemde woorde per duisend in die leesstuk voorkom) behoort die leerling met gemak te kan lees <sup>3)</sup>.

Groter eenstemmigheid heers daar oor die vraag hoeveel herhalings van 'n woord noodsaaklik is voordat dit in die geheue vasgelê sal wees. In ooreenstemming met die hedendaagse hoor - sien - uitgangspunt is die vasstelling van E.B. de Souza: 'n gemiddelde kind moet 'n abstrakte woord honderd maal sien voordat hy die geskrewe vorm outomaties herken; daarteenoor sal hy dit ewe goed ken as hy dit slegs

- 
1. Cole: Modern Foreign Languages and their Teaching, 146.
  2. De Souza: Unit in Intensive Reading in M.L.J., Vol. 29, 1945, 262.
  3. Dit is myns insiens 'n te radikale afwyking van die algemeen aanvaarde tempo, en sal die leerling beslis ontmoedig. Selfs in die geval van verwante tale soos Duits en Afrikaans is dit 'n onaanneemlike basis. Ek vereenselwig my ten opsigte van hierdie twee tale met die standpunt van Gates wat in sy werk "Interest and Ability in Reading" (bl. 35) voorstel dat daar in die begin stadium telkens een nuwe woord tussen 30-40 reeds bekendes voorkom, dit wil sê teen 'n tempo van ongeveer 30 vreemde woorde per duisend in die leesstuk.

twintig keer hoor of vyf keer sien <sup>1)</sup>.

Die meeste ondersoekers huldig die standpunt dat elke woord waarmee die leerling die eerste keer kennis maak, ruim drie keer in die betrokke paragraaf moet voorkom, en liefs nog weer in die orige deel van die leesstuk. M. West en P. Hagboldt stem hier heeltemal ooreen — "to repeat each new word at least three times, if possible shortly after its first occurrence" <sup>2)</sup>.

(ii) Afgesien van die beklemtoning van sekere woorde en die tempo waarteen hulle ingevoer word, is daar ten opsigte van die leesstuk nog die uiters belangrike ooreweging rakende die inhoud daarvan. Want al word die woorde-skat ook hoe noukeurig en wetenskaplik benader, sal daar van die taalstudie maar min tereg kom indien die leesstuk nie iets wat belangwekkend en betekenisvol is, meedeel nie. Alleen feite-inhoud wat intrinsieke waarde het, sal op die duur die belangstelling gaande hou en 'n spoorslag tot volgehoue ywer vorm.

By alle studie is die aangenaamheidsbeginsel van groot belang. Volwassenes sowel as kinders herhaal graag wat aangenaam is en vermy wat onaangenaam is. Die mate van genot wat die leesstukke verskaf, sal dus ook bepaal of die skolier hom geredelik daarin sal verdiep. En die genot hang juis enersyds van die graad van moeilikheid van die leesstuk af en andersyds van die feite-inhoud daarvan.

Die feit dat die vreemde taal nie altyd een van die gewilde skoolvakke is nie, moet miskien in 'n groot mate daaraan gewyt word dat die tradisioneel onbenullige feite — inhoud van leesstukke die leerlinge verveel. Hoewel dit 'n opvallende verskynsel is dat die skolier in die aanvangstadium met eenvoudige en selfs baie elementêre vertellinkies genoeg neem en dié skynbaar soos 'n klein kindjie geniet,

---

1. De Sauzé: The Cleveland Plan for the Teaching of Modern Languages, 14.  
2. Hagboldt: The Heath - Chicago Series, no. 10, V.

wil hy mettertyd tog met dié tipe leesstof kennis maak wat by sy ontwikkelingstadium pas. Dit is 'n aspek van die leerboek waarop W.V. Kaulfers besonder sterk klem lê<sup>1)</sup>.

Veral leerlinge in die laer klasse van die middelbare skool vind dit irriterend as die volwassene hom van hulle met beuselagtighede probeer afmaak — meer bepaald nog wanneer die leesstuk stof inhou wat klaarblyklik vir kinders vereenvoudig is of 'n aangeplakte moraal bevat. Dit is dus verkieslik dat die stukke wat in die leerboeke verskyn, eerder iets moet bevat wat vir die leerlinge effens te ingewikkeld is as iets wat hulle vir kinderagtig en onbenullig aansien<sup>2)</sup>.

Nog belangriker is egter die oorweging dat die leesstuk 'n besondere bydrae tot die vorming van die skolier te lewer het. In ooreenstemming met ons opvoedingsideaal wat in Afdeling A, Hoofstuk 3 bespreek is, sal daar dus niks wat aanstootlik of afbrekend is in die leesstuk mag voorkom nie. Positief gestel: dit moet die leerling nie alleen intellektueel vorm nie, maar ook tot volwaardige mens en staatsburger laat ontwikkel. Die leesstuk kan by uitstek die middel wees om die leerling van sy hoogste roeping as skepsel Gods bewus te maak en hom tot ware godsvrug te bring. Ongelukkig is dit 'n gesigspunt van die vreemdetaalonderrig wat in die verlede nog glad nie oorweging geniet het nie.

Daarenteen is daar veel nadruk — selfs oordrewe nadruk — op die „diesseitige" gelê, veral vir sover daar beoog is om deur taalstudie 'n beter verstandhouding tussen volkere te bewerkstellig. Die moderne humanistiese opvoeding met sy beklemtoning hiervan het die aandag sterk op die studie van vreemde volke, hulle gewoontes en kultuur toegespits<sup>3)</sup>.

Eintlik kan 'n mens 'n vreemde taal nie verstaan as jy nie van die geskiedenis en kulturele agtergrond van die

- 
1. Kaulfers: Modern Languages for Modern Schools, 4.
  2. De Sauzé: Unit in Intensive Reading  
in M.L.J., Vol. 29, 1945, 262.
  3. Oliver: Cultural Content of German Grammar Texts  
in M.L.J., Vol. 26, 1942, 341.

betrokke volk kennis dra nie. Waar sodanige kennis nie bevredigend op 'n terloopse wyse in die leerboeke meegedeel kan word nie, is in die buiteland reeds daartoe oorgegaan om 'n spesiale inleidende afdeling van die handleiding hiervoor af te sonder. — dikwels in die moedertaal geskryf. Onderzoekers van naam, soos A. Coleman en andere, het dan ook al die kulturele inhoud van leerboeke kwantitatief gaan bepaal en 'n vergelyking tussen die nuwe en ouer werke gemaak. Hulle bevinding is dat die moderne boeke veel meer klem op die kulturele inhoud lê en dat sommige dit pertinent in die Voorwoord stel dat dit hulle doel is om die leerlinge met gegewens oor die vreemde land vertrouwd te maak.

In die verlede was verhale en anekdotes uit die tydperk van die Grieke en Romeine in leesstukke vir Duitse boeke aan die orde van die dag. Hierin het daar 'n kentering gekom, sodat dit vandag 'n aanvaarde beleid is om die leeswerk op Duitse prosa en poësie te baseer <sup>1)</sup>.

Dit val sterk te betwyfel of daar enige waarde in steek om vir 'n Duitse leerboek leesstukke met 'n tipies Afrikaanse milieu op te stel. Noodwendig sal daarin talle woorde wat net 'n beperkte lokale gebruikswaarde het, opgeneem moet word. En by 'n ewentuele studie van die Duitse letterkunde sal 'n kennis van sodanige woorde (soos biltong, trek en laagte) betreklik min waarde hê. As die leesstuk daartoe moet bydra dat die leerling 'n woordeskat opbou wat hom in staat sal stel om Duitse boeke te lees — en die meeste Duitse boeke beskryf beslis nie 'n Afrikaanse milieu nie — is dit tog vanselfsprekend dat die agtergrond daarvan Duits moet wees <sup>2)</sup>.

Ware begrip van die probleme van ander volke word eintlik eers moontlik as 'n mens 'n geruime tyd in die lande gewoon het; in mindere mate ook wel as jy die lande deurreis het. Op die vasteland is sulke periodieke besoeke aan buurstate geen

- 
1. Morris: A Practical Guide to Foreign Language Teaching, 73.
  2. West: Learning to Read a Foreign Language, 53.

uitsondering nie. Maar in Suid-Afrika is daartoe in baie min gevalle geleentheid. Feitlik die enigste alternatief is dan om die land uit geskrifte te leer ken, en in dié verband kan sorgvuldig gekose leesstukke waardevolle inligting verskaf. 'n Mens dink hierby aan die moontlikhede wat deur uiteenlopende temas soos die volgende gebied word: Oberammergau, Hohenstauffen, Weihnachten, Barbarossa, Schloss Wartburg, Dürer en Weimar.

'n Wesentlike gevaar by die opstelling van sodanige leesstukke is dat 'n bevooroordeelde skrywer die leerlinge 'n heeltemal skewe kyk op sake mag gee. In die verlede het vooringenomenheid, veral ten opsigte van die voortreflikheid van die Duitsers, reeds heelwat verwronge opvattinge laat posvat. Die leesstuk mag sekerlik nie misbruik word om bevooroordeelde menings wêreldkundig te maak of om die leerlinge ten opsigte van 'n bepaalde staatstelsel te indoktrineer nie.

(iii) Wat die aard van die leesstof betref is dit verder van belang dat die leerling so gou moontlik met die werke van Duitse skrywers kennis maak. In die beginstadium is dit toelaatbaar om stukke wat met die oog op die beperkte taalbegrip van die leerling opgestel is, te laat lees<sup>1)</sup>. Maar daarna moet tot die geskrifte van moderne outeurs oorgegaan word. Veral in die senior hoërskool sal leesstukke van skrywers soos H. Hesse, T. Mann; P. Ernst, H. Carossa en W. von Scholz aan die beurt moet kom<sup>2)</sup>. Daarenteen moet 'n werkie soos P. Heyse se "L'Arrabbiata" met sy nie-Duitse milieu liever nie as bron vir leesstukke benut word nie; die kulturele oorweging moet te alle tye die deurslag gee<sup>3)</sup>.

Die keuse van gedeeltes van moderne skrywers se werk vir insluiting in die leerboek bring 'n baie belangrike vraag

- 
1. Duff: How to learn a Language, 70.
  2. Hilzheimer: Do we teach German well?  
in J.H.E. Vol. 14, 1943, 315.
  3. Hafkesbrink: A Plea for Content  
in M.L.J., Vol. 30, 1946, 453.

na vore, naamlik of dit toelaatbaar is om die taal en styl daarvan met die oog op die beperkte begripsvermoë van die leerling te vereenvoudig. Sommige navorsers soos C. Duff verkies dat die leesstuk liewers ook op alternatiewe bladsye in die moedertaal aangegee moet word. Dit is 'n standpunt waarmee veral die Amerikaanse leerboeksamestellers nie akkoord gaan nie. Volgens hulle is dit die aangewese weg om by die taalonderrig dieselfde prosedure as sommige musiek-onderwysers te volg. Hierdie onderwysers vereenvoudig naamlik die komposisies van vooraanstaande musici en vind dat dit die leerling sterk aanmoedig as hulle dit eers so verbring om 'n vereenvoudigde melodie van Bach of Chopin korrek te speel. Namate die leerlinge vorder, word dieselfde komposisie geleidelik vollediger oorgeskryf en ingestudeer, want niemand sal tog slegs die wysies van die groot meesters se werke wil ken nie. Te geleëner tyd wil die student die oorspronklike komposisies self bemeester.

Die werk van bekende Duitse skrywers kan eweneens met die oog op leesstukke vereenvoudig word, soos wat in Amerika bewys is. Nie alleen is 'n reeks „Graded German Readers” teen 1944 deur P. Hagboldt en B.Q. Morgan voltooi nie, maar selfs klassieke werke soos „Simplizissimus” en andere is sedertdien met gebruikmaking van 'n woordeskat van ongeveer 1800 woorde in vereenvoudigde vorm gepubliseer.

In sodanige leesstukke waarin die woordeskat doelbewus beperk word, sal vertelling natuurlik makliker as beskrywing wees en daarom kan 'n mens verwag dat die epiese element daarin oorwegend sal wees <sup>1)</sup>. Op alle stadia moet die feiteinhoud met die belangstelling en ouderdom van die kind rekening hou <sup>2)</sup>; die oorwegend verhalende aard van die leesstukke in st. 6 en 7 hoef nie teen hierdie beginsel in te druis nie.

- 
1. De Sauzé: Unit in Intensive Reading  
in M.L.J., Vol. 29, 1945, 262.
  2. a) Terman and Lima: Children's Reading.  
b) West: Learning to Read a Foreign Language, 25.

(iv) Die laaste vereiste wat ten opsigte van die leesstuk gestel moet word, is dat dit 'n wesentlike eenheid met die vrae of oefeninge wat daarvoor behandel word, moet vorm. Daar moet naamlik ná die lees van die prosastuk vasgestel word of die leerling ook sy kennis verbreed het.

Dit is nie in alle gevalle moontlik om 'n nuwe woord in die leesstuk drie of vier keer te herhaal nie; die alternatief is om dit deur middel van die vrae oor die behandelde werk weer onder die aandag te bring en sodoende in die geheue vas te lê. In die beginstadium sal daar veral 'n groot aantal kort en eenvoudige vragies moet wees — volgens één gesaghebbende selfs vyftig vrae oor elke duisend woorde in die leesstuk <sup>1)</sup>. Geleidelik kan die vrae vermindert word, maar steeds sal hulle die nadruk op interpretasie van die inhoud moet laat val.

'n Geslaagde prosedure wat aanvullend gebruik kan word, is om die leerlinge mekaar die vrae te laat stel in plaas daarvan dat die onderwyser aan die woord is en nagenoeg die helfte van die beskikbare tyd in beslag neem. Navorsers soos C.K. Ogden en B. Malinowski neig in die jongstetyd al meer tot die standpunt dat 'n taal die geredelikste in 'n lewensituasie geleer word. So kan 'n leesstuk oor 'n oorsese reis die uitgangspunt vir 'n lewendige gesprek en ondervraging word. Een van die leerlinge bevind hom kastig in Duitsland, waar hy sy portefeulje met geld en paspoort verloor het. Nou voer hy agtereenvolgens gesprekke met 'n polisiebeampte, 'n poskantoorjuffrou, die hoteleienaar en so meer. Clichés en redewendinge soos „es tut mir leid“, „tun Sie mir den Gefallen“, „danke schön“, „auf Wiedersehen“ en talle ander kan hierby oor en oor in 'n werklike lewensituasie aangewend word en daartoe lei dat die leerling in die vreemde taal leer dink.

Net so belangrik is die funksie van die leesstuk in die ontwikkeling van die leerling se leesvermoë <sup>2)</sup>. Die beoogde

---

1. West: Learning to Read a Foreign Language, 51.

2. Vgl. die Stilleestoetse van die Dept. Onderwys, Kuns en Wetenskap.

leesvaardigheid kan gedefinieer word in terme van 'n deeglike begrip van leesstof van 'n vooraf bepaalde gehalte. Oor die graad van ingewikkeldheid moet daar eenstemmigheid heers <sup>1)</sup>; pas dan kan daar vasgestel word of die leerling vordering gemaak het. F.B. Davis gee na 'n oorsigtelike behandeling van die menings van vooraanstaande ondersoekers aan die hand dat daar agtereenvolgens op die leerling se bedrewenheid in die volgende nege aspekte van lees gelet word <sup>2)</sup>:-

'n Kennis van die betekenis van woorde as sodanig.

Die vermoë om die betekenis van woorde uit die sinsverband af te lei.

Die vermoë om stellings en gevolgtrekkings in die leesstuk van mekaar te onderskei.

Die vermoë om gegewens wat in die leesstuk vervat is, weer te gee.

Die vermoë om antwoorde te verstrek met gebruikmaking van woorde wat nie in die leesstuk voorkom nie.

Die vermoë om die hoofgedagte in die stuk aan te dui.

Die vermoë om gevolgtrekkings oor die inhoud van die gelese stuk te maak.

Die vermoë om die skrywer se standpunt en die benadering van die onderwerp na waarde te skat.

Die vermoë om die taalgebruik te beoordeel en die toon of stemming van die leesstuk te bepaal.

Op die leerboek toegepas beteken dit dat die vrae oor die leesstuk oordeelkundig opgestel sal moet word. Die idee is nie om vertalings oor 'n leesstuk te doen nie maar veeleer om dit te interpreteer — desnoods in die moedertaal en sonder verdere raadpleging van die leesstuk self.

### (c) Samevatting

Sodra die artikulasie in die taal bemeester is, word leesstukke die hoeksteen waarop voortgebou moet word. Die grammatika, naslaanwerke en woordeboeke is dan almal ondergeskikte hulpmiddels wat moet bydra om die leesvermoë te help ontwikkel. Só sentraal belangrik is hierdie afdeling in die leerboek, dat 'n gesaghebbende Britse ver-

---

1. Cole: Modern Foreign Languages and their Teaching, 114.  
2. Davis: Fundamental Factors of Comprehension in Reading in Psychometrika, Vol. 9, No. 3; 1944.

eniging onlangs onomwonde die mening uitgespreek het dat dit nie nodig of wenslik is om in die vreemdetaalkursus aanvullende leesboekies te gebruik nie indien 'n handleiding met gepaste leesstukke beskikbaar is <sup>1)</sup>. West beklemtoon in sy reeds genoemde monografie <sup>2)</sup> die leesmetode omdat dit so 'n hoë oergaafwaarde het. Hy beweer dat 40% van die Bengaalse leerlinge in 'n gemiddelde Engelse klas na een jaar studie met die leesmetode reeds sover vorder dat hulle blywende waarde daarvan sal hê; 80% van die leerlinge in 'n gemiddelde klas kan binne twee jaar soveel Engels leer dat dit vir hulle permanente waarde sal hê. As hierdie gegewens juis is — en daar is geen rede om dit te betwyfel nie — is die afleiding baie duidelik: die leesstuk is die siel van die leerboek.

As die ideaal wat ten opsigte van die vreemdetaalstudie in die junior hoërskool gestel is, verwesenlik moet word en die leerling dit tot selfstandige leeswerk wil bring, sal daar baie streng op die seleksie van woordeskat, die feiteinhoud en die samestelling van leesstukke vir die leerboek gelet moet word. Dit mag selfs nodig wees om die tans bestaande leesboekies te hersien met die oog op aansluiting by die materiaal wat in die leesstukke behandel word.

## 5. Die benadering van die grammatika

"Who climbs the grammar-tree, distinctly knows  
where noun and verb and participle grows" (Dryden).

### (a) Begripsomskrywing

Die vraagstuk van die behandeling van die grammatika in 'n leerboek vir vreemde tale kan nie bespreek word nie alvorens daar vasgestel is wat presies onder „grammatika” verstaan word. Dit is naamlik 'n term wat 'n mens al na

- 
1. Incorporated Association of Assistant Masters: The Teaching of Modern Languages, 105.
  2. West: Learning to Read a Foreign Language, 7.

gelang van jou uitgangspunt op heel verskillende maniere kan interpreteer.

(1) Ten eerste is daar die grammatika wat die eiendommeligheid van die taal wil opteken, sonder meer. Dit wil geen „opvoedkundige” doel dien nie en hou hom nie besig met vraagstukke rakende die studie van die taal nie. 'n Mens kan dit die „suiwere” grammatika noem, 'n wetenskap wat deur geskoolde linguïste beoefen word. Dit is selfs vir die volwassene 'n moeilike studierigting wat 'n gedetailleerde kennis van woorde verg — nie net van woorde as sigbare of hoorbare klankkombinasies nie maar ook van woorde as draers van 'n bepaalde betekenis (die semantiek). Hoewel die swaartepunt van hierdie studie dus op die terrein van woorde lê, moet die grammatikus in staat wees om sy denke telkens van voorwerpe na begripsinhoude — en omgekeerd — te verplaas.

So gesien, is die grammatika 'n streng wysgerige dissipline en beweeg die grammatikus op 'n niveau waar slegs die enkeles tuis voel. Die groot probleem ontstaan wanneer hy die terme waarmee hy werk, wil omskryf of definieer. Hier is geen plek vir lukraak aanduidings en beskrywings nie; net die stiptelik letterlike waarheid word vereis <sup>1)</sup>.

Grammatici en logici het soveel eeue van dieselfde klassieke skoling agter die rug dat die grammatika en die logika met mekaar verwar is. Die gevolg is dat sommige denkers tale vandag nog logies wil verklaar. J.S. Mill sê byvoorbeeld dat die grammatika die gebied van die logika betree omdat dit die begin van die ontleding van die dinkproses is: die struktuur van elke sin is 'n les in die logika <sup>2)</sup>. Wat in alle geval vas staan, is dat die „suiwere” grammatika die logika nodig het. H. Homeyer het die verband tussen die twee in die volgende woorde raak gekenskets:

„die Grammatik, die sich mit dem formalen Bau der Sprache

---

1. Ballard: Thought and Language, 94.

2. Aangehaal deur Cassirer: An Essay on Man, 126.

befasst .... muss die Logik zu Hilfe nehmen, will sie in der Sprache logische Gesetzmässigkeiten erkennen und überdies feststellen, inwieweit sie auf entsprechende Gesetzmässigkeiten im menschlichen Denken schiessen lassen" <sup>1</sup>

'n Studie van enkele monografieë <sup>2)</sup> oor die "suiwere" grammatika sal duidelik laat blyk dat dit 'n terrein is wat die leerling in die middelbare skool nie kan betree nie.

(ii) Ten tweede is daar die formele grammatika wat taamlik nou hierby aansluit en eintlik net 'n vereenvoudigde vorm daarvan is. In die "ou" skool het dit by alle taalonderwys 'n ereplek beklee en is dit as 'n noodsaaklike studieveld beskou — 'n studieveld wat onafhanklike waarde besit het en om sy eie ontwil gedek is. As sodanig het dit eintlik 'n aparte vak, in 'n lugleegte, geword.

Die meeste tyd is dan ook hieraan bestee want dit het beteken dat 'n groot aantal reëls in verband met die taal aprioristies geleer en gememoriseer moes word. Eers daarna is dan moeisaam tot die samestelling van sinne oorgegaan. Dit was 'n suiwer sintetiese benadering van die taal; met ander woorde, die uitgangspunt was om met die onderdele of geïsoleerde woorde van die taal te begin en dié aan die hand van reëls tot sinne saam te voeg.

Dit lê voor die hand dat daar 'n haas onbeperkte aantal reëls oor enige taal opgestel kan word; dit hang eintlik net af hoe breedvoerig en diepgaande die beskrywing van die taal moet wees. 'n Mate van beperking lyk met die oog op die onderrig van die taal dus gebiedend. Ons sal vooraf 'n basis moet vind om te bepaal watter reëls belangrik genoeg is om te laat aanleer sodat die skolier nie deur 'n oormaat ballas ontmoedig word nie. Die tradisionele formele grammatika het nie so 'n grondslag geken nie en die leerling moes heel dikwels 'n gedetailleerde studie van dié tipe

- 
1. Homeyer: Von der Sprache zu den Sprachen, 36.
  2. a) De Villiers: Woorde soorte, Werkwoorde en Tye.  
b) Le Roux: Die Voltooide Deelwoord sonder "ge"-by Werkwoorde op "-eer".

sinstruktuur maak wat in die gewone taal baie selde voorgekom het; in plaas van die algemene te beklemtoon is daar veelal op die uitsonderlike en die seldsame gelet.

So 'n studie kon hoogstens tot 'n skynbare kennis van die taal lei. Aangesien reëls as losstaande eenhede geleer is, het daar in die meerderheid gevalle van werklike taalbemeestering maar weinig tereg gekom.

(iii) In die derde plek sal daar op die „toegepaste" of „funksionele" grammatika gelet moet word. Die ervaring bewys dat die formele grammatika nie alleen te moeilik is nie maar ook tot min lei. Dit moet derhalwe vervang word en wel deur iets wat die lewende taal tot uitgangspunt neem. Die funksionele grammatika wil die taaleiendommelikhede uit die standpunt van praktiese verskyning beskryf — vir sover moontlik sonder gebruikmaking van definisies en 'n ingewikkelde terminologie. Aangesien die lewende taal hierby die voorbeeld is en die uitgangspunt vorm, is die induktiewe metode van benadering die geskikste.

In plaas van vooraf reëls te leer, word wetmatighede aan die hand van 'n groot aantal voorbeelde uit die omgangstaal deur die leerling self afgelei. Dit is 'n analitiese benadering waarvolgens die skolier met behulp van vrae self die reël vasstel.

Hierdie prosedure sluit aan by die leertrappe van J.F. Herbart en word ook deur John Dewey voorgestaan. Die leerling moet in die eerste plek van die probleem bewus wees; daarna moet hy dit kan stel en omlin; vervolgens na 'n moontlike oplossing gis; in die vierde plek die implikasies van sy gissing deurdink en eindelik verdere waarnemings doen om sy teorie te bevestig of te verwerp<sup>1)</sup>. Reeds in 1928 het P. Hagboldt met betrekking tot grammatikaonderrig die weg aangewys toe hy agtereenvolgens op die noodsaaklikheid van waarneming, vergelyking, abstraksie en veralgemening

---

1. Dewey: How We Think, 72.

1)  
inge gaan het : die bestudering van 'n voldoende aantal voorbeelde sal die reël vanself aan die lig laat tree. As die reël eers afgelei is, is dit onnodig om dit 'nog formeel te laat leer.

(iv) Afsluitend moet daar op die aangeleentheid van 'n passiewe grammatikakennis ingegaan word. Net soos wat ons ten opsigte van die woordeskat tussen 'n aktiewe en 'n passiewe kennis onderskei en die klem op laasgenoemde laat val, kan daar ook betreffende die grammatika in 'n groot aantal gevalle met 'n passiewe begrip hiervan volstaan word. Sekere vorms (vergelyk die „indirekte rede" en die „aanvoegende wyse") hoef eintlik net herken te word om redelike begrip daarvan te verseker. Trouens, die hoeveelheid grammatika wat die Duits-leerling „aktief" moet ken, kan met die oog op die leeskursus van die junior hoërskool aansienlik beperk word.

Dit is duidelik dat 'n passiewe kennis — wat eintlik slegs op 'n herkenning van sekere vorms neerkom — veel makliker is as 'n aktiewe en dat daaraan, sover moontlik, in die beginstadium die voorkeur gegee behoort te word. Selfs die grootste teenstander van die grammatika sal moet toegee dat 'n sekere minimum kennis van die spraakkuns onontbeerlik is as 'n mens 'n vreemde taal wil aanleer, het sy skriftelik of mondeling <sup>2)</sup>. In 'n groot mate kan die aktiewe grammatika egter tot op 'n later stadium oorstaan. As dit dan uiteindelik met die oog op skriftelike uiting in die taal wel geleer moet word, sal dit weens die herhaaldelike vorige kennismaking daarmee betreklik maklik bemeeste word.

(b) Die historiese ontwikkeling

(i) Die benaming „grammatika" is van Griekse oor-

- 
1. Hagboldt: Presenting Grammar Inductively  
in M.L.J., Vol. 12, 1928, 445.
  2. a) Mc Coon: Grammar and Extensive Reading  
in M.L.J., Vol. 15, 1931, 14-21.  
b) Rosenthal: Thoughts provoked by the Reading Syllabus  
in Modern Languages  
in H.P., Vol. 16, 1934, 65.

sprong en volgens sy etimologie is die betekenis daarvan: „dit wat op skrywe betrekking het“. Deur sommige word Aristoteles as die vader van die grammatika in die Weste beskou <sup>1)</sup>. Die onderskeiding van verskillende rededele met die oog op die klassifikasie van woorde was eweneens 'n vonds van die Grieke. Daarenteen was die formele beskrywing van die grammatika in latere eeue hoofsaaklik die werk van die Latynse grammatici wat die meesterwerke van die groot skrywers tot model geneem en hulle grammatiese sisteem daarop gebaseer het.

Hierdie Latynse meesterwerke was meestal in die formeelste taal geskryf, 'n taal wat blykens sy geskrewe vorm vaste reëls ten grondslag gehad het. Op grond van sy eksaktheid het Latyn geleidelik die model vir ander tale geword en so het die idee ontstaan dat logiese deurdenking en die aanvoeling vir subtiele gevoelskakering alleen in 'n flekterende taal moontlik is. Latynse naamvalle, werkwoorduitgange om verskil in persoon en tyd aan te dui en al dergelyke fleksies wat kenmerkend van 'n sintetiese taal is, moes dus ook — desnoods in gewysigde vorm — in die eie taal teruggevind word aler dit op dieselfde vlak met die klassieke beskou is.

Die eerste grammatikahandleiding wat in Engeland gepubliseer is, was, karakteristiek genoeg, 'n Latynse werk: die „Eton Latin Grammar“ van Lily in 1513 <sup>2)</sup>. Toe die eerste spraakkuns vir Engels verskyn, was die invloed van hierdie werk onmiskenbaar: dit was eintlik maar net 'n afskaduwing van die reeds bestaande Latynse leerboeke. So 'n benadering van die taal het meegebring dat stereotiepe reëls en uitsonderings op reëls in oormaat geleer moes word, en dit wel heeltemal buite die sinsverband om, in isolasie.

Afgesien van sy wesensaard moes die moedertaal dus op die Prokrustesbed van Latyn uitgestrek word. Dit het

---

1. Gray: Foundations of Language, 423.  
2. Cubberley: The History of Education, 276.

nie daarop aangekom of die taal vermink en geradbraak moes word om in die kader van die Latynse grammatika te pas nie: die hoofdoel was om dit te beskryf in terme wat eie aan die Latynse spraakkuns was.

Was dit eers enigsins by benadering bereik, dan is die metodiek ook na analogie van die leermetode vir Latyn ingerig. Die grammatika is tot doel op sigself verhef en het as leervak 'n ereplek verower. Les na les moes gememoriseer word. En dikwels is die lesse hoogstens 'n tyd lank onthou soos spoorwegstasies wat 'n mens uit 'n trein sien, agterlaat en vergeet.

(ii) Die verafgoding van die grammatika het eeue lank stand gehou; daar was spesifieke redes voor. Sowel die eenvormige en onveranderlike leerplanne as die universitêre toelatingseksamens met hulle aandrang op 'n aktiewe kennis van die grammatika het verseker dat daar geen verandering ingetree het nie, en die opstellers van leerboeke moes noodgedwonge telkens die ou weë bewandel as hulle 'n afsetgebied vir hulle werke wou vind. Maar konserwatisme en 'n onwil om van die tradisie af te wyk het ook wel 'n rol gespeel. W. Viëtor kon in sy gerugmakende pamflet<sup>1)</sup> teen omstreeks 1880 al daarop wys dat daar wel 'n reaksie teen die grammatikaonderwys gekom het maar dat dit destyds tog nog 'n oorheersende posisie beklee het — byna vyftig jaar nadat die beweging tot afskaffing van die grammatika begin het.

'n „Gemoderniseerde“ leerplan soos dié wat die Duitse keiser se Schülenquëstekommission van 1890 gepubliseer het en waarin aan die grammatika 'n ondergeskikte plek toegeken is sodat dit sedertdien „bloom 'n middel tot 'n doel“ sou wees, was eerder 'n uitsondering as die reël. Hierdie konserwatisme en die verslawing aan die grammatika soos dit eeue lank by die Latynonderrig in swang was, het H. Homeyer

---

1. Quousque Tandem: Der Sprachunterricht muss umkehren, 8.

treffend soos volg saamgevat: „die alte Schule klammert sich immer noch an die an den klassischen Sprachen erprobten Methoden; sie stellt die Formenlehre in den Vordergrund und gibt als Beispiele ..... zusammenhanglose Sätze ...”<sup>1)</sup>

Selfs vandag nog word daar in sekere kringe gepleit dat die grammatika in ere herstel moet word. Die invloedryke Britse „Incorporated Association of Assistant Masters” lewer in 1949 nog 'n pleidooi vir noukeurigheid in die grammatika, wat die leerling sou help om goeie dinkgewoontes aan te leer<sup>2)</sup>. In 'n onlangse uitgawe van „Die Onderwysblad” gaan 'n taalmeester nog verder en vra dat daar in die eindexamen van die middelbare skool ook spesifiek vrae oor die grammatika gestel moet word<sup>3)</sup>.

(iii) Maar hoewel daar diegene is wat behep is met die idee dat die grammatika 'n panasee vir alle taalprobleme is, skyn die algemene opvatting vandag tog te wees dat 'n diepgaande kennis daarvan met die oog op 'n lees kennis van die taal nie nodig is nie. Altans, die tipe grammatika wat tot in die jongste verlede nog onderrig is, het geen bewese opvoedkundige waarde nie<sup>4)</sup>. Om dié rede verklaar gesaghebbendes onomwonde dat die leerling hom min oor die spraakkuns hoef te bekommer en dat hy dit liewers terloops en onbewus tydens die leeswerk moet assimileer<sup>5)</sup>. Oorsese leerboeke vir vreemde tale staan in die jongste tyd al minder ruimte vir die grammatika af — 'n bewys dat daaraan 'n ondergeskikte plek toegeken word. Meer en meer word die handleiding 'n blote naslaanwerk in 'n induktief ingerigte leerprogram.

1. Homeyer: Von der Sprache zu den Sprachen, 35.
2. in : The Teaching of Modern Languages, 18.
3. Doman: Die Algemeenbeskaafde Taalgebruik - maar waarom ook nie Formele Grammatika nie? in Onderwysblad, 1/2/51, 22.
4. Board of Education: Foreign Languages in "Modern" Schools, 28.
5. Duff: How to Learn a Language, 85.

(c) Besware teen die tradisionele grammatika

(1) 'n Ernstige bedenking teen die grammatika is die feit dat die deursneeleerling 'n hekel daaraan het. Ver-  
al die skolier van 13 tot 18 jaar het 'n teësin vir abstrak-  
te reëls; in die oorgrote meerderheid gevalle vind 'n mens  
daarvoor geen belangstelling hoegenaamd nie. Die adoles-  
sent voel op dié stadium van emosionele ontwikkeling veel  
meer tot die ryke geskakeerdheid en beweging van die lewe  
as tot die eentonigheid en doodsheid van taalreëls aange-  
trokke; ja, hy het dikwels 'n weersin daarin. Die metode  
om 'n taal so broksgewyse aan te leer het menige skolier  
reeds in die massa grammatiese besonderhede verstrik laat  
raak of daartoe gelei dat hy heeltemal ontmoedig is as hy  
telkens weer die reeds behandelde afdelings van die werk  
vergeet het: die grootste probleem was nog steeds om die  
skynbaar oneindige aantal onderdele tot 'n geordende en  
organiese eenheid saam te snoer.

Omdat onderwysers dit in die verlede as hulle belang-  
rikste taak beskou het om op die grammatika te hamer in  
plaas van by die gemoedslewe en verbeeldingswêreld van die  
skolier aan te sluit, het laasgenoemde dikwels belangstelling  
verloor en 'n passiewe toeskouer geword. Die tyd het aan-  
gebreek om te oorweeg of die taalkursus nie by die leerling  
aangepas moet word in plaas daarvan dat die skolier hom by  
die kursus moet aanpas nie <sup>1)</sup>.

(ii) Ten tweede kan daar aangevoer word dat ver-  
troudheid met die grammatika nog geen waarborg vir taal-  
kennis is nie. Onderzoekers soos H. Sweet en V.A.C.  
Henmon <sup>2)</sup> wys dan ook daarop dat die korrelasie tussen die  
verskillende taalvermoëns en 'n grammatikakennis nie  
hoog genoeg is om die prestasie in laasgenoemde as 'n maat-  
staf van taalbemeestering te aanvaar nie. Dit sou maar

- 
1. De Lellis: Our Language Course in the Changing World  
in H.P., Vol. 18, 1936, 24.
  2. Henmon: Some Significant Results of the Modern  
Foreign Language Study  
in J.E.R., Vol. 19, 1929, 89.

weinig nut hê as 'n leerling 'n groot aantal reëls en uitsonderings op reëls ken sonder dat hy dié direk kan toepas. 'n Goeie voorbeeld hiervan is die werkwoordvervoeging. Die skolier leer die Präsens: „ich habe, du hast, er hat". Taalkennis word dit egter eers sodra hy in staat is om sonder meer 'n sin soos: „er hat es schon getan" spontaan te uiter.

In die gewone omgangstaal kom die grammatiese verskynsels tog nie in die volgorde voor soos wat die handleidings hulle behandel nie. Bovendien vind daar nie oordrag op taalvermoëns soos praat en skryf plaas nie — net so min as wat 'n studie van die teorie van die musiek tot vaardigheid in klavierspel sal bydra.

Die veronderstelling van voorstanders van die grammatika skyn nog steeds te gewees het dat taaluiting bewerkstellig word indien daar van die onderdele soos naamvalle en fleksie uitgegaan word; sintese sou dan die proses voltooi. Maar 'n taal kan nie uit onderdele saamgeflans word soos wat by 'n blokkiespel gebeur nie; in plaas van dat 'n groot aantal reëls die leerling se taak vergemaklik, bemoeilik hulle dit <sup>1)</sup>.

(iii) In die derde plek is daar teen die ingewikkelde terminologie van die meeste grammatikaboeke beswaar in te bring. Begrippe soos „akkusatief" en „onoor-ganklik" het vir die leerling maar min betekenis; dit ontmoedig hom as hy 'n vreemde taal moet leer deur middel van terme wat op hulself reeds problematies is. Ten spyte hiervan kon navorsers nogtans vasstel dat daar in 'n aantal gewilde leerboeke nie minder as 200 terme voorkom nie! Dié moet die skolier eers absorbeer voordat hy werklik begryp wat daar in die leerboek staan <sup>2)</sup>.

---

1. Kaulfers: Modern Languages for Modern Schools, 89.

2. Kaulfers: The Grammatical Difficulty of Beginning Grammars in M.L.F., Apr. 1931, 44.

Die toestand word vererger deurdat daar dikwels misleidende of selfs foutiewe stellings in verband met die grammatika neergelê word <sup>1)</sup>. M.J. Langeveld het uitvoerig in sy monografie <sup>2)</sup> aangetoon hoe vol teenstrydighede of „inadaequaties" die meeste gangbare leerboeke weens gebrek aan 'n behoorlik geformuleerde uitgangspunt is. Ook P.B. Ballard vereenselwig hom met hierdie standpunt en stel die algemeen geldende definisies en arbitrêre reëls aan die kaak <sup>3)</sup>.

Sommige ondersoekers het die probleem gedeeltelik probeer omseil deur 'n vereenvoudigde nomenklatuur in te voer. Die „konjunktief" is byvoorbeeld die „onwerklike wyse" genoem; die „datief" is as die „derde vorm" van die naamwoord bestempel en selfs ten opsigte van die name van rededele is die vereenvoudiging deurgevoer. Dit sal met 'n oogopslag duidelik wees dat die benaming as sodanig nie die groot struikelblok is nie maar dat dit wel die abstrakte definisies is wat die moeilikheid oplewer. Hoofsaaklik om hierdie rede is daar diegene wat vir die behoud van die grammatiese terme pleit mits hulle oordeelkundig beperk kan word <sup>4)</sup>.

(iv) Eindelik is dit 'n leemte van die grammatikaonderrig dat die taalverskynsels in watordigte afdelings behandel word. Baie leerboeke is verknog aan die sisteem van tye. 'n Hele tyd lank staan alles in die „Präsens"; vervolgens is elkeen besig om te vertel wat hy in die verlede gedoen het (Imperfekt); daarna volg die „Futur" en is daar alleen sprake van die planne vir die toekoms; eindelik volg dan die „aanvoegende wyse" en almal is vol twyfel, onstabiel of met vrees en droefheid vervul.

- 
1. Board of Education: Foreign Language in Modern Schools, 28.
  2. Langeveld: Taal en Denken, 26 vlg.
  3. Ballard: Thought and Language, 94.
  4. Rice: Some Reflections on the Use of Grammatical Terms in M.L.J. Vol. 27, 1943, 401.

In die lewende taal bestaan 'n sodanige afbakening nie en moet die spreker of skrywer in staat wees om agtereenvolgens verskillende tye, verbuigings en vorms aan te wend. Indien afdelings van die grammatika stuksgewyse behandeling is, is daar 'n wesentlike gevaar dat die leerling beswaarlik of miskien glad nie van die een dissipline na die ander sal kan oorskakel nie. Opsetlik afgebakende eenhede van die grammatika kan sodoende 'n ernstige belemmering in die proses van taalbemeestering wees.

(d) Voordele van die grammatikastudie

(i) Uit bostaande samevatting moet daar nie afgelei word dat alle navorsers die studie van die grammatika verdoem nie. Inteendeel. Dit is 'n vraagstuk waaroor daar vandag nog die méés uiteenlopende opvattinge bestaan — opvattinge wat soms reëlreg teen mekaar indruis.

Deeglike vertrouetheid met die struktuur van 'n taal is volgens sekere ondersoekers net so essensieel vir geslaagde taalstudie as die vermenigvuldigingstafels vir vordering in rekenkunde: die leerling moet die linguïstiese aksiome ken <sup>1)</sup>. Wat meer is, 'n kritiese studie van die sintaksis en die analise van woorde sou onontbeerlike stappe in die wetenskaplike bestudering van 'n taal wees <sup>2)</sup>. Só gesien is die grammatika niks anders nie as 'n samevatting van alle feite in verband met die taal en moet dit eers bemeester word alvorens daar van taalbeheersing sprake kan wees <sup>3)</sup>.

(ii) Ten tweede het die studie van die grammatika as onderrigmetode ook in besondere gevalle waarde. Daar is in elke klas dié leerlinge wat nòg met die lees- nòg met die mondelinge metode geredelik vorder. Dit lyk asof hulle die konstruksies en sintaksis stap vir stap moet volg; asof hulle met matematiese presiesheid, eers na sorgvuldige

---

1. Le Cog: Language

in M.L.J. Vol. 26, 1942, 51.

2. Elliott et al: Methods of Teaching Modern Languages, 16.

3. Angiolillo: Armed Forces' Foreign Language Teaching, 317.

redenering, tot eksakte uiting in die taal kan kom. Die leerlinge wat 'n sodanige logiese benadering verkies, is in die meeste gevalle besonder intelligent en as die taalwerk vir hulle tot reëls en uitsonderings op reëls herlei word, maak hulle net so vinnig of vinniger vordering as diegene wat die formele grammatika minder beklemtoon <sup>1)</sup>.

(iii) Daar is gesaghebbendes, veral in Engeland wat noukeurigheid in die grammatika nog steeds beklemtoon omdat dit die skolier daartoe sou bring om versigtig in sy denke te wees. Hierdie persone neem aan dat die leerling wat geleer het om met die oog op skriftelike uiting in die vreemde taal logies te dink, ook onder ander omstandighede in die lewe suiwer sal redeneer <sup>2)</sup>. Of hy sy taalkennis bewus gebruik of onbewus, die studie van die grammatika sal vir hom groot waarde hê „in forming habits of careful thought which will serve him all his life" <sup>3)</sup>.

Ook hier te lande is daar oortuigde voorstanders van die tradisionele grammatikametode. Afgesien van die ouer leerplanne vir Duits kan die hersiene Kaaplandse leerplan vir die nuwe „Junior Sekondêre Kursus" wat in 1952 gepubliseer is <sup>4)</sup>, as voorbeeld genoem word. Weliswaar word die formele bestudering van die grammatika nie voorgeskryf nie maar dit is volgens die omvattende afdeling oor die taalstudie duidelik waar die swaartepunt lê.

- 
1. My ervaring staaf die bevinding van die meeste taalonderwysers in hierdie verband: daar is die tipe leerling wat verkies om 'n taal indirek, aan die hand van die grammatikametode aan te leer en wat dit, in terme van die eksamenuitslag gesien, binne die hoërskoolkursus ruim so ver as ander leerlinge bring. Die voordeel van deeglike fundering in die grammatika lê in hierdie gevalle so voor die hand dat dit onverstandig sou wees om daarop aan te dring dat sulke leerlinge hulle teen wil en dank aan die spreek-hoormetode moet wen.
  2. Met hierdie bevinding kan ek nie saamstem nie en gevolglik ook nie met die verdere aanbeveling dat daar deurgaans elke week 'n periode vir formele grammatika afgesonder word nie.
  3. Incorporated Association of Assistant Masters:  
The Teaching of Modern Languages, 18.
  4. Die Onderwysgaset, 4 Sept. 1952, 1503.

(iv) Die grammatikaonderrig het voordele en is selfs onontbeerlik in enige gevorderde kursus waar daar op korrekte skriftelike uiting in die taal aangedring word. Geen ervare taalmeester sou dan ook ontken dat 'n induktiewe benadering van die spraakkuns voordele het nie. Die belangrikste hiervan is stellig dat alles wat nie essensieel is nie, geskrap word en dat grammatikaterme wat in verband met die lewende taal geleer word, vir die skolier werklike betekenis kry en inderdaad tot taalbeheersing bydra.

(e) Die psigosemantiese benadering.

(1) Eenstemmigheid oor die plek wat die studie van die grammatika moet inneem, is daar wel nie. Elke taalmeester sal egter geredelik toegee dat dit in 'n gevorderde kursus die ideaal moet wees om die wese van die taal, die „génie de la langue" te verstaan. Grammatiese spitsvondighede kan hierby sonder enige verlies uitgeskakel en deur 'n psigosemantiese benadering vervang word. Dit wil sê, ons moet tot die verklaring, die „raison d' être" van taaleiendommelikhede geraak.

Elke volk se denkwyse word in sy taal weerspieël. As 'n mens dus 'n taal volkome wil verstaan, sal dit nodig wees om die gedagtegang en die geestesgesteldheid van die besondere volk te ontleed. 'n Goeie voorbeeld van hoe volke se siening verskil, vind 'n mens in die woordorde van sinne of sinsnedes. Die Duitser sê: „Ich hoffe, dass er kommen wird"; die Afrikaner sê: „Ek hoop dat hy sal kom". Vir eersgenoemde is die handeling, die daad, die belangrikste; vir laasgenoemde is die modaliteit die belangrikste. In Frans praat 'n mens van „une robe bleue"; in Afrikaans van „'n blou rok". Dit lyk asof die begrip „rok" vir die Fransman die belangrikste is, terwyl die kleur vir die Afrikaner die opvallendste is.

'n Radikale verskil in uitgangspunt merk 'n mens ook op as jy daarop let hoe die geslag van naamwoorde in tale

soos Duits en Frans verskil. Daar is 'n psigologiese — of minstens 'n geskiedkundige — verklaring vir hierdie verskil. Dit word 'n insiggewende studie om na te gaan waarom die son byvoorbeeld in Frans manlik is en in Duits vroulik; waarom die maan daarenteen in Frans vroulik en in Duits manlik is.

Woorde en konstruksies wat by die aanleer van 'n vreemde taal telkens moeilikheid oplewer, sal geredelik verstaan word as daar aan die leerling verduidelik word wat die gedagtegang van die volk is. 'n Voorbeeld hiervan is die Duitse woord „werden" vir die aanduiding van die toekomstige tyd; die ekwiwalent wat voor die hand lê, is tog „word". Indien die leerling daarop gewys word dat daar volgens die Duitser se denkwysse êrens in die toekoms die posisie sal ontstaan dat iets „geword het", sal hy die gebruik van die hulpwerkwoord *gouer* en makliker snap.

(ii) Insig in moeilike konstruksies kan dus verkry word deur daarop te let hoe hulle in die moedertaal met die vreemde taal ooreenstem of daarvan verskil. Maar daarbenewens sal dit nodig wees om die leerling stelselmatig die korrekte in die vreemde taal te laat beoefen. Die ideaal is om outomatiese beheer oor dergelike konstruksies te verseker sodat dit nie telkens nodig is om jou op die grammatiese reëls by uiting in die taal te verlaat nie. So-danige outomatiese beheer word alleen verkry nadat daar ruimskoots herhaling van die bepaalde konstruksies plaasgevind het en die skolier hulle aan die hand van verskillende voorbeelde nageboots het.

Die wetmatigheid word sonder analise en die gebruik-making van reëls tuisgebring; gehoor en spraak is daarby die belangrikste hulpmiddels: „es kommt bei den Satzbautafeln allein auf die Einübung gewisser Sprachbahnen an, auf sprachliche Lockerungs- und Straffübungen sozusagen, und zwar durch ein Tun. Das heisst in diesem Fall: nicht

durch Zergliederung ..... sondern durch unmittelbare Übung von Ohr und Mund" <sup>1)</sup>.

Dit is om hierdie rede dat H.E. Palmer <sup>2)</sup> deurgaans die klem op sintaxis laat val en verwag dat die leerling deur substitusie van woorde telkens nuwe sinne en vrae opbou. So byvoorbeeld, sal die omgekeerde woordorde in Duits eers spontaan korrek aangewend word nadat voldoende herhaling met behulp van 'n ruim verskeidenheid sinne outomatiese beheer verseker het. In die psigosemantiese benadering moet daar in hoë mate van die memorisering van modelsinne en -gesprekke gebruik gemaak word; pas nadat die leerling 'n konstruksie op dié wyse herhaaldelik teëgekomet, kry hy tog werklik 'n begrip daarvan. Nou is dit die aangewese tyd om sy aandag daarop te vestig en hom (in enkele gevalle) met die grammatiese terminologie vertrou te maak. In die jongste opvoedkundige geskrifte word al meer beklemtoon dat nie slegs die leervermoë („studial powers) van die kind by die aanleer van vreemde tale aangewend moet word nie maar ook sy natuurlike potensialiteit („spontaneous capacity for learning languages").

(f) 'n Oordeelkundige beperking

(1) Dit sal vir elke taalmeester duidelik wees dat daar 'n oordeelkundige beperking van die hoeveelheid grammatika moet wees — die leerling kan tog nie gedurende 'n drie- tot vierjarige kursus die hele gebied van die spraakkuns dek nie. En in laaste instansie sal die hoeveelheid en aard van die grammatika wissel na gelang daar in die kursus minder of meer klem op sekere gesigspunte van die werk val. Wil 'n mens slegs die taal lees, sal daar nie behoefte wees om veel meer as 'n elementêre kennis van die spraakkuns te hê nie; daar kan met 'n blote herkenning van vorme volstaan word <sup>3)</sup>. Is die doelstelling daarenteen

- 
1. Jahn: Satzbaufafeln zum Gebrauch im Deutschunterricht für Ausländer in Deutsche Akademie, Heft 3, iv.
  2. The New Method Grammar.
  3. McCoon: Grammar and Extensive Reading in M. I. J. Vol. 15, 1931, 17.

om die taal te skryf, sal die benadering radikaal moet verskil en sal daar 'n noukeurige insig in die grammatiese sisteem van die betrokke taal geverg word — ja, 'n indringende studie daarvan sal 'n noodsaaklike voorvereiste word <sup>1)</sup>.

Dit ly geen twyfel nie dat die oordrewe beklemtoning van die grammatika in die verlede veel kwaad gedoen het. In werklikheid het dit vir die enkeling sowel as vir die maatskappy maar min nut om die leerling met 'n massa siel-dodende besonderhede oor die ingewikkeldheid van die Duitse grammatika te belas. Vir vele bly die herinnering aan hierdie studie wat met soveel inspanning en memorisering van taalwette gepaard gegaan het, niks minder as 'n verskrikking nie. En aangesien daar in vele gevalle nooit die taalsituasie ontstaan het waar die „wette" toegepas kon word nie, was al hulle inspanning tevergeefs.

Een van die wesenlike besware teen die grammatika is dan ook dat baie van die konstruksies wat in die aanvangstadium geleer word, nooit weer verskyn nie — al leer 'n mens die taal ook tien jaar lank. Dit is alleen die mag van die tradisie wat meebring dat die één handleiding na die ander dieselfde baan volg. Die klassieke indeling van swak naamwoorde en sterk werkwoorde is hiervan 'n tekenende voorbeeld. Dit kon lankal sonder enige skade oorboord gegooi gewees het.

(ii) Maar nou is dit 'n bekende feit dat daar oor die vraag hoeveel grammatika geleer moet word, groot verskil van mening heers. Terwyl daar op die gebied van die woordeskat omvattende navorsing gedoen is en kwantitatief bepaal is wat die leerling op elke stadium nodig het, is daar ten opsigte van die sintaksis nog maar betreklik min bereik. Aangesien dit die geval is, kan 'n mens verwag dat daar baie uiteenlopende menings oor die saak sal heers — ja, selfs

---

1. Cole: Modern Foreign Languages and their Teaching, 270.

menings wat lynreg teen mekaar indruis.

Enersyds is daar gesaghebbendes wat die hoeveelheid grammatika tot 'n minimum wil beperk. So meen C.H. Handschin <sup>1)</sup> dat die volgende grammatiese verskynsels beslissend in 'n leeskursus buite rekening gelaat moet word: naamvalsbeheersing van werkwoorde, voorsetsels en byvoeglike naamwoorde, die klasindeling van werkwoorde, die geslag van die selfstandige naamwoord en die gebruik van die aanvoegende wyse.

Hierteenoor is daar diegene wat 'n vry diepgaande studie van die grammatika voorstaan. Handschin verwys dan ook na hulle en noem veral L.C. en S.L. Pressey wat met die oog op elementêre taalwerk nie minder as 45 terme wil laat aanleer nie. (Hierdie lys is deur twaalf taaldosente gekontroleer en bevestig). As 'n mens in die gedagte hou dat by hierdie lys die hele reeks rededele, tye, getalle en geslagte ingesluit is, is dit klaarblyklik nie onbillik om te verwag dat die leerling so 'n aantal terme moet ken nie. P. Hagboldt se siening verskil wesenlik min hiervan, hoewel hy nog benamings soos sterk, swak en onreëlmatige werkwoorde wil behou <sup>2)</sup>.

Baie hoër eise word in hierdie verband deur J.P. le Coq gestel. Hy dring op 'n deeglike en intelligente insig in die grammatika aan en beskou die kritiese studie van taal as die enigste lonende voorbereiding vir uiteindelijke ekstensiewe lees. Om hierdie rede is hy 'n voorstander van deeglike fundering in die grammatika en trek hy te velde teen ekstensiewe leeskursusse wat nie deur taalwerk voorafgegaan is nie <sup>3)</sup>.

Uit hierdie verskillende standpunte sal dit duidelik word dat sekere grammatiese kategorieë tog om hulle veelvuldige voorkoms meer waarde as andere het. So, byvoorbeeld,

---

1. Handschin: Modern Language Teaching, 154.  
 2. Hagboldt: Essentials in German Grammar  
 in G.Q., Jan. 1928, 19.  
 3. Le Coq: Language  
 in M.L.J. Vol. 26, 1942, 51.

is dit belangriker om die tye te ken as sinsontleding en is dit voordeliger om die Duitse lidwoord te behandel as om op die dubbele infinitief se gebruike in te gaan.

(iii) Waar die grammatika stuksgewyse aan die hand van 'n leerboek behandel word, het die leerling feitlik g'n ander alternatief as om die geïsoleerde gegewens te memoriseer nie, al verskyn dié dinge in die werklik lewende taal nooit in daardie volgorde nie. Die gevolg is gewoonlik dat wanneer sodanige leerling stelwerk moet doen, hy brokdele begin saamflans wat nooit tot 'n geheel uitgroei nie.

Dit is noodsaaklik dat die grammatiese sisteem van die taal meer as 'n eenheid benader word want anders bestaan die gevaar dat die bonte verskeidenheid besonderhede die leerling oorweldig. Ten einde te voorkom dat die telkens bykomende werk hom verwar, moet daar 'n sentrale uitgangspunt wees waaromheen alles skakel; sodoende word die onbekende kumulatief met die reeds bekende geassosieer en groei alles tot 'n eenheid uit. Wat tevore geleer is, word op hierdie wyse nie vergeet sodra tot nuwe werk oorgegaan word nie.

(iv) Miskien was die grootste fout in die verlede dat die grammatika as 'n vorm van dieet behandel is, terwyl dit in werklikheid 'n geneesmiddel moet wees en wanneer nodig gebruik moet word. Net soos enige voorskrif behoort dit spesifiek vir 'n bepaalde kwaal aangewend te word. Die leerling het byvoorbeeld drie keer na mekaar dieselfde fout met die vervoeging begaan. Hy moet dus 'n paar dosisse van die geneesmiddel gebruik, te wete werkwoordverbetering op 'n gegewe bladsy in die handleiding.

Vroeër is miskien drie kwart van die beskikbare tyd aan formele grammatika en oefeninge bestee; vandag word die grammatika alleen bygehaal as die behoefte tydens die gebruik van die taal ontstaan en nie aprioristies nie <sup>1)</sup>.

---

1. Kaulfers: Modern Languages for Modern Schools, 243.

Só gesien, is die grammatika nie die einddoel van die studie nie maar bly dit steeds 'n middel tot 'n doel. In die kursusse van die A.S.T.P. — waar dikwels 'n kwart van die tyd aan grammatika bestee is — was dit die uitgangspunt

Sodoende bly konstruksies wat nie veelvuldig voorkom nie, agterweë en word op 'n veel later stadium behandel. Maar selfs vorms met 'n hoë verskyningswaarde kan desnoods vergeet word sodra hulle volkome verstaan word. Reëls word maar net aangewend om insig in die lewende taal te gee onafhanklike bestaansreg het hulle nie.

In hierdie verband verstrek J. Tharp en E. Murray interessante gegewens <sup>1)</sup>. Hulle het eenvoudig met 'n leesprogram sonder grammatika voortgegaan en slegs af en toe, wanneer daar behoefte was, na veelvuldig voorkomende konstruksies verwys. Nogtans het hulle volgens hierdie metode aansienlik beter resultate as met ander metodes behaal. Dit dui op die noodwendigheid dat die hoeveelheid grammatika op 'n oordeelkundige wyse beperk moet word.

(g) 'n Ewewigtige standpunt

(i) Te midde van hierdie botsende menings is dit tog vir die opsteller van 'n leerboek noodsaaklik om tot 'n gefundeerde eie standpunt te geraak. En niemand sal wil betwis dat so 'n gefundeerde standpunt deur die samesteller van die O.V.S.-verslag van 1951 ingeneem word nie: die lewende taal moet altyd in die grammatikales as uitgangspunt dien; enige grammatika wat losstaan van die lewende taal en nie met die onmiddellike behoeftes van die leerling verband hou nie, is vrywel nutteloos <sup>2)</sup>. Sodra die grammatika in plaas van 'n leermeester 'n tugmeester word wat alleen reëls ken en dié sonder uitsondering wil afdwing, is dit tyd om op te tree en die aanspraak van die lewende taal te laat geld.

- 
1. Tharp and Murray: Grammarless Reading of Foreign Languages in M.L.J., Vol. 12, 1928, 388.
  2. O.V.S.-Verslag, 1951, 218.

Ten spyte van 'n goeie kennis van die grammatika kan die leerling se taalprestasie tog nog onbevredigend wees. So bevind A. Coleman dat toetse in die Verenigde State die volgende toestand aan die lig bring: waar die grammatika te veel beklemtoon word, is nie alleen die leerling se beheer oor die taal in die algemeen swak nie maar selfs sy insig in die taalstruktuur laat te wense oor <sup>1)</sup>. Waar met behulp van kontrolegroepe eksperimentele werk gedoen is, wys die bevindings daarop dat die studie van grammatika 'n baie minder belangrike plek as voorheen behoort in te neem.

Dit is dan ook nie bevreedend nie dat daar in die Duitse aktiwiteitskool maar min waarde aan die grammatika-onderrig geheg word en dat 'n ondersoeker soos O. Greiner geringskattend oor die voordele daarvan oordeel — „grammar is worth only a little time and effort” <sup>2)</sup>. Soos wat elkeen op 'n oorlosie kan kyk sonder om iets van die meganisme daarvan te weet, so kan elkeen 'n taal ook leer praat sonder om van die grammatiese stelsel daarvan kennis te dra.

(ii) Aangesien daar egter nie altyd die ideale omstandighede bestaan om 'n taal so spontaan aan te leer nie — en dit geld feitlik altyd vir skole — moet van die hulp van die grammatika gebruik gemaak word. Dog dan moet die taalwerk nie aprioristies nie maar wel induktief behandel word. So 'n benadering sluit ten nouste aan by J. Dewey se opvatting oor die denkproses waarby hy die volgende vyf stappe onderskei: die bewuswording van 'n probleem, die vasstelling en omlýning daarvan, 'n voorgestelde oplossing, nadenke oor die implikasies van die oplossing, verdere waarneming om dit te verwerp of te aanvaar <sup>3)</sup>. 'n Mens kan in hierdie verband van 'n „uitvindende” grammatika praat: uit 'n groot aantal voorbeelde word die onderliggen-

- 
1. Coleman: The Teaching of Modern Languages in the U.S.A., 123.
  2. Greiner: Words, not Grammar in M.L.J., Vol. 30, 1946, 348.
  3. Dewey: How We Think, 72.

de wetmatigheid deur die leerling self ontdek; die onderwyser stimuleer alleen deur vrae te stel wat die leerling help om die oplossing te vind.

Vooraanstaande taalmeesters soos F.D. Cheydleur <sup>1)</sup> en P. Hagboldt <sup>2)</sup> het jare gelede al in hierdie verband die weg aangewys. Hulle stel dit as hulle vaste oortuiging dat die induktiewe metode bo enige ander uitmunt.

(iii) So 'n induktiewe benadering van probleme in verband met die taalstruktuur sal meebring dat die leerling 'n noukeurige insig verwerf. Dit is egter gevaarlik om alles in die taal logies te probeer verklaar want ons kan by tale nie altyd logiese standaarde toepas nie. Dit is van die grootste belang om te besef dat die leerling in talle gevalle op sy natuurlike vermoë om taal te assimileer, aangewys sal wees — met ander woorde, ten opsigte van 'n groot aantal taaleiendommelikhede sal hy noodgedwonge „gewoontes moet vorm“. Die aanduiding van tyd in Duits is 'n goeie voorbeeld hiervan. Die uiteenlopende naamvalsgebruik in die volgende sinsnedes — wat seker nie logies te verklaar is nie — sal dit treffend illustreer:-

„eines Tages“, „eines Nachts“, „vor einer Woche“, „in einer Stunde“, „auf ein Jahr“, „über eine Weile“, „den ganzen Tag“.

Alleen deur hierdie aanduidings herhaaldelik onder oë te kry en te gebruik sal die skolier hom mettertyd daaraan wen; hy moet eenvoudig die geleentheid kry om sekere taalgewoontes te vorm.

(iv) Nòg die uitsluitlike beklemtoning van 'n induktiewe grammatika nòg natuurlike nabootsing alleen kan die oplossing bied: daar moet 'n middeweg gevind word. Die Atheners van die vyfde eeu het 'n slagspreuk gehad: „meden agan“ (niks in oormaat nie) — 'n leuse wat gerus deur leer-

- 
1. Cheydleur: The Relationship between Functional and Theoretical Grammar in M.L.J., Vol. 16, 1932, 310.
  2. Hagboldt: Presenting Grammar Inductively in M.L.J., Vol. 12, 1928, 440.

boeksamestellers ter harte geneem kan word. Dit is tyd dat daar in die taalonderrig 'n gesonde vergelyk tussen die twee ekstremistiese standpunte kom en dat die grammatika sy regmatige plek kry, soos hierbo aangetoon. Die vroeëre fetisjverering van die grammatika sal in alle geval vir 'n gematigde standpunt moet plek maak. Dit is belangriker om die leerling so ver te kry dat hy wel iets in die taal kan sê as dat daar van die begin af op hiperkorrektheid aangedring word — die laasgenoemde kan op 'n veel later stadium volg.

Dit sal 'n opdraande pad wees alvorens hierdie mening posvat. Maar wie die waarheid soek, moet hom van vooroordele bevry: „pour atteindre à la vérité, il faut, une fois dans sa vie, se défaire de toutes les opinions que l'on a recues et reconstruire de nouveau, et dès le fondement, tous les systèmes de ses connaissances". (Descartes).

## 6. Die beklemtoning van vertaling

„Translators even of moderate value are rare and translators of excellence as rare as poets".

(Hilaire Belloc).

### a) Vertaling in die vreemde taal

(1) Elke taalkenner is bewus van die waarheid van die veelseggende Italiaanse woordspeling: „traduttore, traditore" — vertaler, bedrieër. Om enige prosa, en veral poësie, in 'n ander taal oor te sit vereis oneindig meer as 'n blote kennis van woorde en die grammatika: dit is noodsaaklik dat die vertaler hom volkome in die stylaard van die betrokke werk sal inleef, dat hy die atmosfeer en hele agtergrond daarvan sal aanvoel en tot sy eie maak.

Goeie linguïste wat nie net 'n aantal tale goed kan praat nie maar ook daarin dink, hou vol dat hulle dikwels 'n gedagte „sonder woorde" het voordat hulle nog weet in watter taal hulle dit gaan uitdruk. By goeie vertaling

is dit inderdaad essensieel dat die gedagte van die verbale uitdrukking in die één taal losgemaak moet word, dat daar 'n toestand van woordloosheid moet intree aler die gedagte in die ander taal gekonsipieer word en gestalte kry. Dit wil sê, daar moet 'n tussenstadium wees wanneer die betrokke inhoud nóg die een taal, nóg die ander is; waar dit wel opgehou het om die een te wees, maar waar die ander nog nie ontstaan het nie.

Vertaling kan 'n mens dan bestempel as die oor-denking of her-gestaltung van 'n gedagte. Ten einde 'n geslaagde vertaling tot stand te bring, is dit in die allereerste plek nodig om die skrywer se gedagte en gewaarwordings in hul essensie, diepte en geskakeerdheid aan te voel en te deurgrond — met inagneming van die harmoniek en gevoelsnuanse. Vervolgens moet die geheel ooreenkomstig die ritme, kadans en intonasie van die eie taal in 'n nuwe vorm gerangskik en herskep word.

As sodanig is vertaling meer as 'n vaardigheid; dit is 'n kuns. Dit verg die inspanning van al die geestelike vermoëns waaroor 'n mens beskik: oordeelkundigheid, presiesheid, heldere insig, goeie smaak en onthou vermoë. Indien die vertaling te letterlik is, gaan die segging en skoonheid van die oorspronklike verlore en is die resultaat bowendien ook in die ander taal onbevredigend. Maar nietemin moet dit 'n getroue weergawe van die oorspronklike wees — getrou na die letter en die gees. Al na gelang die skrywer se stemming van bladsy tot bladsy verander en sy taal dienooreenkomstig wissel, moet ook in die vertaling elke nuansering behoue bly. 'n Redelik vry vertaling is die ideaal; as dit geslaag is, het daar eintlik 'n oorspronklike werk tot stand gekom<sup>1)</sup>.

'n Mens besef met 'n oogopslag dat 'n volkome juiste vertaling nie bestaan nie; die resultaat bly gewoonlik maar soos die verkeerde kant van 'n stuk materiaal. Die Franse

---

1. Freudenthal: The Problem of Translating  
in M.L.J., Vol. 26, 1942, 62.

is gewoon om 'n vertaling met 'n vrou te vergelyk: „quand elle est belle, elle n'est pas fidèle; quand elle est fidèle, elle n'est pas belle" (wanneer sy mooi is, is sy nie getrou nie; as sy getrou is, is sy nie mooi nie)! By die lees van vertaalde poësie in keurversamelings blyk die waarheid hiervan al dadelik. Wie Duitse of Franse stemmingsgedigte in hulle oorspronklike vorm ken, weet hoe selfs groot Engelse digters faal as hulle dié in hulle taal probeer oorsit. E. Fitzgerald se weergawe van Omar Khayyam se Rubaiyat word eintlik 'n nuwe kunswerk wat op sy beurt weer radikaal van C.J. Langenhoven of A.H. Jonker <sup>1)</sup> se verwerking verskil. Telkens is daar 'n verdraaiing of skewe siening — dikwels 'n ernstige weglating. Soos in 'n spieël van minderwaardige glas tree daar sekere gedeeltes nie aan die lig nie terwyl ander tot 'n karikatuur van die oorspronklike verwring en vervals word.

Nie alleen die uniekheid en eiendommelikheid van elke afsonderlike taal maak vertaling so 'n uiters moeilike taak nie; ook die wesensaard van woorde is daarvoor verantwoordelik. En 'n gedagte of idee bestaan tog uit woorde, is in woorde beliggaam en leef in woorde. Wie dus ook maar één enkele woord in 'n sin verander, het die inhoud van die hele sin verander. So iets as 'n presiese sinoniem bestaan nie want hoewel twee woorde min of meer dieselfde betekenis mag hê, is hulle gevoelswaarde soms radikaal verskillend. Selfs vir mense wat dieselfde taal praat, het 'n bepaalde woord dikwels 'n heel verskillende konnotasie.

Trouens, as twee persone een en dieselfde bewering maak, sê hulle nog nie noodwendig dieselfde nie; alles hang af van hulle onderskeie vooroordele, hulle instelling tot die vraagstuk, hulle vroeër ervarings, ouderdom en so meer. Reeds die vlugtige lees van 'n sin soos „die moderne jeug hou van plesier" bring aan die lig hoe woorde soos modern, jeug, en plesier op radikaal afwykende maniere

---

1. Jonker: Die Onherwinbare Hede.

geïnterpreteer kan word. Die jongmens, die volwassene, die middeljarige en die oumens sal elk die begrippe vanuit sy bepaalde gesigspunt aanvoel en al na gelang van sy totale vorige ervaring met gevoelswaarde laai.

As dit dan waar is met betrekking tot sprekers van dieselfde taal, hoeveel groter sal die moontlikheid nie wees dat woorde in ander tale verkeerd verstaan word nie? 'n Ervare en bevoegde beoordelaar soos Totius kom dan ook tot die slotsom dat daar bepaalde woorde is wat eenvoudig onvertaalbaar is <sup>1)</sup>: een en dieselfde woord wek van spreker tot spreker, en veral van volk tot volk, totaal verskillende assosiasies op.

Ter illustrasie kan 'n mens die woord „huis" neem. Die inboorlingkind wie se hut maar één is van 'n hele aantal in sy vader se stat en wie se familieverhoudings en gewoontes so radikaal van dié van die westerling verskil, moet noodwendig 'n totaal ander begrip aan die woord „huis" heg as die Engelse kind in een van die dig bevolkte woonbuurtes om die Britse steenkoolmyne waar 'n deel van sy ouerwoning miskien nog in puin lê. Of neem die werkwoord „doop" in verskillende tale. Die totale beeld wat hierdie beeld by 'n mens oproep, hang ten nouste saam met die seremonie of ritueel wat gewoonweg daarmee geassosieer word. Dit lê voor die hand dat die ooreenstemmende woord vir doop in Protestantse, Rooms-Katolieke en Mohammedaanse lande maar net uiterlik dieselfde is; die daarmee verbonde ritueel kan meebring dat die beeld wat die woord voor die gees roep, in wese selfs min van die betekenis van die ekwiwalent in die ander taal bevat.

Hoe die siening van volk tot volk verskil blyk ten duidelikste as 'n mens 'n studie van die etimologie maak en vasstel waar woorde vandaan kom. Die Griekse woord „mēn" (die maan) dui op die funksie van hierdie hemelliggaam as middel om die tyd mee te meet; die Latynse woord

---

1. Du Toit: Revisie van die ou Testament soos in Afrikaans vertaal  
in Die Huisgenoot, 27 Nov. 1953, 45.

„luna", daarenteen, omvat die idee van helderheid wat vir die Romeine by die aanblik van die maan die opvallendste was. In Arabies is daar ruim 5000 verskillende terme wat 'n kameel aandui; alles hang net daarvan af of die Arabier op 'n gegewe tydstip die dier se vorm, sy kleur, sy ouderdom, sy bewegings of wat ook al wil aandui en beklemtoon. In party Amerikaanse inboorlingtale word 'n mens deur die groot aantal sinonieme getref. Daar bestaan 'n verskeidenheid aparte begrippe om die werkwoord „slaan" aan te dui, al na gelang verskillende voorwerpe soos 'n stok, 'n sweep, 'n wapen of 'n klip of iets anders by die handeling aangewend word.

Maar genoeg. Dit behoeft g'n verder betoog nie dat suiwer vertaling op grond van hierdie oorwegings 'n uiters moeilike saak is — vir sover dit hoegenaamd moontlik is. 'n Kenner soos M. West handhaaf selfs die standpunt dat dit op grond van die verskil in lewensopvatting en die verskil in kulturele niveau van land tot land, haas onmoontlik is om Jane Austin, die Engelse skryfster, se werke in Bengaals oor te sit <sup>1)</sup>.

Die vraag ontstaan vervolgens waarom vertaling dan in die onderrigmetode op skool so 'n belangrike plek gekry het en in wye kring nog behou word. Moet vertaling — wat tog 'n linguïstiese sowel as 'n menslike kunsprodukt behoort te wees — nie liefers uitsluitlik deur deskundiges en ervare taalkenners beoefen word nie?

(ii) Vertaling as sodanig is nie iets nuuts nie — dit was in die klassieke oudheid reeds bekend. Maar as metode by die aanleer van vreemde tale is dit betreklik nuut. Gedurende en na die middeleeue is Grieks en Latyn hoofsaaklik met behulp van gememoriseerde modelstukke en nabootsing geleer. Slegs sporadies verneem 'n mens voor 1800 van 'n onderwyser wat dit as 'n metode aanwend, soos in die geval van R. Ascham, koningin Elizabeth se leer-

---

1. West: Bilingualism, 40.

meester <sup>1)</sup>. Maar sedert die neëntiende eeu tree dit ten gevolge van die skriftelike eksterne eksamens sterk op die voorgrond en domineer die metodiek in Europa byna honderd jaar lank. In Suid-Afrika bly vertaling selfs ná 1900 die belangrikste doelstelling by vreemdetaalonderrig.

In die tagtiger jare van die vorige eeu het die reaksie teen die vertaalmetode reeds sodanig gestalte gekry dat enkele hervormers gewaag het om dit aan die kaak te stel <sup>2)</sup>. F. Gouin en W. Viëtor — laasgenoemde met sy stelling dat vertaling 'n kuns is wat nie in die skool tuishoort nie — was miskien meer as enige van die ander vernuwers van die taalmetodiek vir die kentering wat binne die volgende dekade ingetree het, verantwoordelik. Hulle standpunt was dat die ontwikkeling van die taalgevoel die eerste oorgewing by die onderrig moes wees en dat dit alleen bereik kon word indien die moedertaal op die agtergrond gehou is.

In plaas dat die leerling toegelaat is om 'n vertaalge-woonte te ontwikkel, is uiting in die vreemde taal vooropgestel — die eie taal mog nie tussenbei kom en die direkte assosiasie tussen die waarneming en die benaming belemmer nie. M. Firmery se definisie van die nuwe „direkte” metode dui dan ook daarop dat vertaling daarin hoegenaamd geen plek sou hê nie: „celle d'après laquelle on enseigne une langue directement, c.à.d. sans l'intermédiaire de la langue maternelle” <sup>3)</sup>. Volgens die pleitbesorgers van hierdie metode was dit 'n pedagogiese dwaling en stommitheit om vertaling in die vreemde taal hoegenaamd toe te laat <sup>4)</sup>.

As 'n mens let op die tipe sinnetjies wat ter vertaling voorgeskryf is — en helaas vandag nog gebruik word — is dit nie verbasend dat die teenkanting daarteen so sterk was nie. Die „Ollendorf”-sinne het in hierdie

- 
1. Coetzee: Opvoedkundige Teorie en Praktyk deur die Eeue, 135.
  2. Gouin: The Art of Teaching and Studying Languages, 17.
  3. Aangehaal uit Adams: The New Teaching, 80.
  4. Jespersen: How to Teach a Foreign Language, 58.

verband al spreekwoordelik geword. Enersyds is daar die onbenullige sin wat niks sê nie en niemand kan prikkel nie, soos „In die winter is dit koud, maar in die somer is dit warm" of „Hy is nie langs die tafel nie, maar onder". Maar dan is daar nog die tipe wat eenvoudig verspot is en waarvan die inhoud werklik meer as naïef is, soos: „Die vrou van die bakker is mooier as die neef van die advokaat" of „Het jy my oom se hond gesien? Nee, ek ken die kat van die bakker".

Aangesien geen normale mens in die werklike lewe ooit sodanige sinne sal besig nie, is dit klaarblyklik dat hierdie voorbeelde met die spesifieke doel saamgeflans is om sekere woorde se verbuging onder die aandag te bring of om werkwoordtje en dergelike te illustreer. Indien daar dan hoegenaamd tog vertaling gedoen moet word, behoort die inhoud van die gegewe sinne minstens iets nuttigs te wees: die oorsetting van die voorbeelde hierbo is net so 'n waardelose taak as om eers 'n stuk in die taal neer te skryf en dan die Duitse vertaling te kopieer — met daarby die verskil dat die laasgenoemde prosedure die voordeel inhou om die twee tale in hulle korrekte idiomatiese vorm te vergelyk.

(iii) Mits daar by die opstelling van stukke vertaling teen die bostaande tipe foute gemaak word en die feit in die gedagte gehou word dat die vertaalmetode aan sekere beperkings onderhewig is, sal moderne taalmeesters nie in dieselfde mate as Viëtor en sy tydgenote beswaar daarteen hê nie. Vertaling in die vreemde taal het naamlik ook voordele en kan 'n prikkelende sowel as uitdagende onderneming word indien daar die nodige motivering van die kant van die onderwyser is.

Woordeskatuitbreiding, noukeurige denkgewoontes en die ontwikkeling van waardering vir wat letterkundig en taalkundig hoogstaande is, is by enige taalstudie belangrike nuwe produkte. Ten opsigte hiervan kan vertaling in 'n vreemde

taal 'n besondere bydrae lewer.

Maar in die tweede plek weet elke taalmeester dat daar dié tipe leerling is wat nie met die direkte metode vordering maak nie — die tipe wat oënskynlik verkies om taalverskynsels te ontleed en aan die hand daarvan stelselmatig sinne te konstrueer. Sodanige leerlinge wil by voorkeur vertaling doen en vorder gewoonlik goed sodra die aanvanklike probleme te bowe gekom is.

(iv) 'n Studie van die huidige tendens bring dan ook ten oorvloede aan die lig dat die gety geensins meer so sterk teen vertaling in die vreemde taal gekeer is as 'n vyftig jaar gelede nie. Bewys hiervoor vind 'n mens in sommige oorsese leerplanne vir vreemde tale, soos deur J.J. Fourie verstre<sup>1)</sup> . In Denemarke word vir die skriftelike gedeelte van die „Abitur“ onder andere 'n vertaling uit Deens in Duits vereis; in Engeland geld dieselfde vir die „School Certificate“, terwyl daar vir die „Higher School Certificate“ selfs baie ingewikkelde prosa van moderne Engelse skrywers gegee word; in Holland en Amerika is daar egter minder beklemtoning van vertaling uit die moedertaal.

Maar ook die heel jongste oorsese leerboeke staan heelwat ruimte aan oorsetting in die vreemde taal af. Trouens, ek het nie eén handleiding uit Engeland, Nederland of Amerika teëgekome wat nie in die afdeling oor taal oefeninge onder andere vertalings opgeneem het nie. 'n Bespreking van hierdie gesigspunt van oorsese leerboeke kom egter in Afdeling B ter sprake.

Eindelik is die bevindings en uitspraak van vooraanstaande taalmeesters en -kenners in hierdie verband veelseggend. E.B. de Sauzé wat met sy gerugmakende „Cleveland Plan“ soveel sukses gehad het, sluit 'n sekere hoeveelheid vertalings uit Engels in omdat 'n groter juistheid ten opsigte van die grammatika daardeur verkry word. 'n Kritiese bespreking van die taalwerk onder die A.S.T.P. lei tot die bevinding dat daar wel minder beklemtoning van vertalings in die vreemde

---

1. Fourie: Ons Middelbare Skoolstelsel, 438 en 442.

taal moet wees, maar dat die elementêre leerboeke nogtans daaraan plek moet afstaan <sup>1)</sup>. Hierteenoor handhaaf W.V. Kaulfers die standpunt dat sodanige vertaling 'n heel tegniese oefening is en dat dit eers in die derde of vierde skooljaar as onderrigmetode 'n plek moet kry <sup>2)</sup>.

Die ewewig moet ook ten opsigte van hierdie aangeleentheid te alle tye bewaar word. Pittig het die ervare onderwyseres, R.E. Wasley, dit in die volgende woorde saamgevat: "translation cannot be avoided, but it must not be abused" <sup>3)</sup>. In 'n gevorderde kursus, teen die derde en vierde jaar, sal selfs nie die radikaalste voorstander van die direkte metode vertaling geheel en al wil uitskakel nie; dit kom alleen daarop aan dat die onderwyser nie van die leerling moet verwag om iets te doen waarvoor hy nog nie ryp is nie.

Die neiging vat al meer pos om leerboeke so in te rig dat die leesstukke volledig mondeling deurgewerk word en dat 'n ruim aantal vrae in die vreemde taal daaroor beantwoord word alvorens tot vertaling (wat dan ook op hierdie werk gebaseer moet wees) oorgegaan word. Terwyl die lesuur in die klas soveel as moontlik vir mondelinge werk afgesonder word, moet die vertalings gewoonlik tuis deur die leerlinge gedoen word.

#### (b) Vertaling in die moedertaal

(1) Die onderwyspraktyk het reeds afdoende bewys dat die direkte metode aan groot beperkings onderhewig is en nie soveel vermag as wat aanvanklik daarvan verwag is nie <sup>4)</sup>. In die lig van onlangse ondersoeke verwonder dit 'n mens dat hierdie metode in so 'n mate kon ingeslaan het, behalwe dan dat die leemtes van die tradisionele grammatika-vertaalmetode so opvallend was dat enigiets anders geredelik in die plek

- 
1. Agard et al: A Survey of Language Classes in the A.S.T.P. in M.L.J., Vol. 29, 1945, 153.
  2. Kaulfers: Modern Languages for Modern Schools, 101.
  3. Wasley: High School French for Conversation in M.L.J., Vol. 30, 1946; 430.
  4. Baldensperger: Grandeur et Decadence de la Methode Directe in M.L.F., June 1942, 34.

daarvan gestel sou word <sup>1)</sup>. Die eklektiese metode — 'n kompromis tussen hierdie twee uiterstes — het dan ook veld gewin en sedert die dertiger jare al meer gewild geword.

Dit is moontlik en selfs baie waarskynlik dat 'n leerling met die direkte metode oënskynlik baie goed sal vorder, maar dat sy interpretasie van die mondeling behandelde werk nogtans totaal verkeerd mag wees. Die volgende voorbeeld uit 'n Franse leerboek sal dit illustreer. In die sinnetjies word van 'n mooi hondjie vertel en na elke bewering is daar 'n vragie:

„Le chien est bon". „Qui est bon"? „Le chien".

„Et votre chat"? „Mon chat n'est pas bon".

Die vragies is voorbeeldig deur die leerlinge beantwoord, maar na die klas het één van hulle die sin soos volg vertaal:

„Die hond eet 'n been". „Wie eet 'n been"? „Die hond".

„En jou kat"? „My kat eet nie 'n been nie".

Soms gebeur dit weer dat die leerling die begrip as sodanig verstaan maar die samestellende woorde verwar. Die Grieks „néos oinos" beteken „nuwe wyn". Ten onregte, en omdat hy die ooreenkoms tussen die Griekse en Afrikaanse woorde wantrou, lei hy af dat „néos" wyn beteken en „oinos" nuut.

Hierdie tipe vergissing kan eintlik nie bespeur word as daar alleen met die direkte metode gewerk word nie. Alleen vertaling sal aan die lig bring of die leerling die werk inderdaad verstaan het. Dit is miskien op stuk van sake maar 'n veronderstelling as ons meen dat die moedertaal by die direkte metode heeltemal uitgeskakel word. Al sou die leerling sê: „das ist ein Tisch", mag hy nogtans in die moedertaal dink en gebruik hy dit tog — miskien net nie vir die onderwyser waarneembaar nie.

Dit lê voor die hand dat vertaling in die moedertaal dan ook 'n waardevolle toetsmiddel is. Daar kom gevalle voor waar vrae oor die lesinhoud, parafrase, opsommings en voltooiingsoefeninge nie doeltreffend is nie en waar vertaling

---

1. Handschin: Modern Language Teaching, 61.

alleen afdoende kan aantoon of die leerling die werk gesnap het. Dit sou onverstandig wees om in sodanige gevalle nie die toevlug tot vertaling te neem nie.

Bo en behalwe as kontrole- en toetsmiddel het vertaling in die metodiek ook die voordeel dat die swakker leerlinge daardeur in aanmerking geneem word. Dit is 'n besonder belangrike oorweging, veral in die moderne tyd waar die ideaal is om middelbare onderwys vir die grootste gros leerlinge beskikbaar te stel. Dit sou 'n groot verlies wees as daar nie middele gevind kon word om die studie van 'n derde taal vir die minder begaafde leerlinge wat in die toekoms na die hoërskool sal gaan, waardevol te maak nie. Die uitsluitlike gebruik van die vreemde taal sal meebring dat hierdie leerlinge veel verloor; oordeelkundige gebruikmaking van vertaling sal hulle probleme verlig.

In die jongste tyd beklemtoon ondersoekers veral die waarde wat vertaling vir die beter begrip en waardering van die eie taal het — party meen selfs dat dit die hoofwaarde daarvan is. Die „Committee of Twelve“ het reeds in 1900 daarop gewys dat daar op 'n suiwer gebruik van die eie taal by vertaling gelet moet word; dit sou volgens hierdie rapport meer kwaad as goed stig indien die leerling toegelaat word om sy eie taal te radbraak <sup>1)</sup>. Die wesensaard van die moedertaal tree miskien nêrens beter aan die lig as wanneer dit met ander tale vergelyk word nie. So kan byvoorbeeld daarop gelet word dat 'n mens in Engels 'n wandeling „neem“, in Afrikaans „doen“ jy dit, in Frans word dit „gemaak“ en in Spaans „gegee“. Terwyl die Afrikanerkind „stokkies draai“, gaan die klein Fransman „bosskool toe“, die Spanjaard „speel die kalf“ en die Duitser „stert die skool“.

Mits daar teen 'n letterlike en stroewe oorsetting in die eie taal gewaak word, kan vertaling ten opsigte van linguïstiese insig groot waarde hê en tot voller insig in die struktuur, idioom en seggingskrag van die moedertaal lei. Dit is

---

1. Aangehaal deur Newmark: Twentieth Century Modern Language Teaching, 292.

'n gesigspunt van die saak wat telkens weer na vore gebring word <sup>1)</sup>.

Dit verbaas 'n mens dus nie dat toonaangewende skrywers soos H.E. Palmer ten spyte van die kritiek van andersdenkendes tog nog volhou dat vertaling vir die begrip van semantiese onderskeidings van die grootste waarde is nie <sup>2)</sup>. Selfs die A.S.T.P. met sy aandrang op die spreek- en begripvermoë kon vertaling uit die vreemde taal nie volkome agterweë laat nie; daar is talle persone soos dokters, wetenskaplikes en diplomatieke verteenwoordigers wat in hulle beroep gedurig op vertaling uit vreemde tale aangewys is.

(b) Dit sou 'n eensydige voorstelling wees indien daar nie ook op die nadele van vertalings in die moedertaal gewys word nie en indien verswyg word dat 'n hele aantal ondersoekers van naam dit geheel en al verdoem. Terwyl E.B. de Sauzé in die „Cleveland Plan" wel van vertaling in die vreemde taal gebruik maak, laat hy hom baie skerp teen vertaling in die moedertaal uit: as ons voortgaan met hierdie soort taalwerk, tree die eie taal telkens op die voorgrond en verydels ons ons eie doel, te wete die vooropstelling van die vreemde idioom onder alle omstandighede <sup>3)</sup>. Hy word in sy sienswyse deur P. Hagboldt, G.T. Buswell en andere ondersteun; daar is selfs diegene soos R.A. Hall wat pertinent sê dat vertaling in die moedertaal gedurende die aanvangstadium glad g'n plek moet hê nie <sup>4)</sup>.

Die eerste beswaar, dan, is dat die moedertaal deur 'n vertaalmetode toegelaat word om belemmerend in te werk en die direkte, nuwe assosiasie wat tussen voorwerpe en hulle name moet ontstaan, bemoeilik. Maar dit is veral in die moderne

- 
1. Palfrey: Literary Translation in M.L.J., Vol. 17, 1933, 412.
  2. Palmer: The Scientific Study and Teaching of Languages, 100.
  3. De Sauzé: Unit in Intensive Reading in M.L.J., Vol. 29, 1945, 263.
  4. Hall: Some Desiderata for Elementary Language Texts in M.L.J., Vol. 29, 1945, 294.

leerplanne met hul beklemtoning van ekstensiewe leesprogramme dat navorsers die gevaar van die vertaalmetode onderstreep dit kan naamlik daartoe lei dat verkeerde gewoontes by stillees ontwikkel deurdat die leerling woord vir woord lees en vertaal in plaas van sinsnedes of reëls of selfs sinne met 'n enkele fiksering te lees. Die Amerikaner, G.T. Buswell<sup>1)</sup>, wat hom insonderheid op die prestasie van leerlinge by stillees in sy eksperimente toegelê het, het deur die oogbewegings te fotografeer vasgestel dat leerlinge wat volgens die direkte metode geleer het, baie beter leeswerk kon doen as diegene wat die vertaalmetode gevolg het. Nie alleen was die aantal woorde wat hulle per fiksering kon lees, groter nie; hulle het ook makliker as die ander groep leerlinge die totale betekenis van langer eenhede gesnap. M. West wat eweneens in die ontwikkeling van die leesvermoë belang gestel het, het in sy eksperimente met Bengaalse leerlinge hiervan bevestiging gevind<sup>2)</sup>.

(c) By die vasstelling van die plek wat vertaling uit die vreemde taal by die onderrig moet inneem, is dit noodsaaklik om die voordele daarvan noukeurig teen die nadele op te weeg. Want ook hierdie soort vertaling bly te alle tye 'n moeilike opdrag.

Dit blyk ten oorvloede uit die feit dat daar so min werklik goeie vertalings in die wêreld is. Samuel Johnson het al daarvan getuig dat sekere soorte letterkunde haas onvertaalbaar is; die historikus, J.A.C. Morison, was van mening dat daar in die Engelse taal net één puik vertaling is, te wete die King James-oorsetting van die Bybel (en selfs dié is nie orals getrou aan die oorspronklike nie). 'n Mens kry 'n idee van die hoë standaard wat in goeie vertaling geverg word as jy daarop let dat 124 deskundige vertalers by die V.V.O. tesame 400 uur nodig het om 'n uurlange Engelse

- 
1. Buswell: A Laboratory Study of the Reading of Modern Foreign Languages, 78.
  2. West: Learning to Read a Foreign Language, 10-12.

toespraak deeglik in die vyf amptelike tale van die wêreld-organisasie (Engels, Frans, Russies, Sjinees en Spaans) op rekord te stel.

Dit is juis die gevierde skrywers en digters — wie se werk 'n mens graag in jou eie taal beskikbaar wil hê — wat op grond van hulle kenmerkende aard en volksgebondenheid so moeilik vertaal kan word. Die oeuvre van Mark Twain, Dante, Goethe en Flaubert is so intiem met die atmosfeer van hulle onderskeie lande verbonde dat 'n mens dit eintlik alleen regstreeks in hulle eie taal kan leer ken en verstaan. Dit is gebiedend om tot die wesentlike van die oorspronklike deur te dring; dit kan alleen gebeur as toespelings wat aan die betrokke land eie is, bekend is. Kan die vertaler hierdie vertroutheid met die betrokke land nie by voorbaat aanneem nie, dan word dit nodig om sodanige toespelings te verswyg of in 'n voetnoot te verklaar. In 'n resensie oor T.J. Haarhoff se vertaling van 'n aantal Griekse tragedies word hierdie aangeleentheid sterk beklemtoon <sup>1)</sup>.

Dog verder word die saak bemoeilik deurdat daar by enige vertaling nie net 'n logiese aspek is nie maar ook 'n affektiewe. 'n Skrywer staan nie neutraal of afsydig teenoor wat hy beweer nie; daar is altyd die emosionele bestanddeel wat bykom. Om hierdie rede is die hele inhoud van 'n sin nog nie bekend sodra die samestellende woorde verstaan word en die grammatiese struktuur ontleed kan word nie: die affektiewe element mag hierby nooit buite rekening gelaat word nie <sup>2)</sup>.

Bowendien kan 'n mens 'n geïsoleerde woord nooit volkome ken deur die abstrakte betekenis wat byvoorbeeld in 'n woordeboek daarvan aangegee word nie. Behalwe die logiese betekenis is daar nog die besondere gevoelswaarde en atmosfeer wat elke woord deurdring en dit juis dié gevoelskakering gee wat so kenmerkend van sy verskillende gebruiksfere is. Die affek-

---

1. Ross: Vertaling van die Klassieke  
in O.E.B., Maart 1947, 18.  
2. Vendryes: Language, 139.

tiewe bestanddeel word hoofsaaklik deur die besondere woordkeuse bepaal maar ten tweede ook deur die plek wat sekere woorde in die sin inneem.

Ten einde aan te toon hoe presies die woordbetekenis in 'n taal omlyn is, hoef 'n mens maar te probeer om enkele begrippe soos „Epochistik" en „Erkenntnistheorie" uit F. Nietzsche se geskryfte te vertaal of selfs alledaagse Duitse woorde soos „Bummelzug", „Anschluss" en „Reichstag". Die klaarblyklike ekwivalent van die Franse woord „fenêtre" is „venster"; maar dit is beslis nie die woord wat in alle gevalle vir die Afrikaans „venster" gebruik word nie. „Frau" word veelal vir die Afrikaanse woord „vrou" gebruik maar die Duitser praat beleefdheidshalwe met iemand anders van dié se „Gemahlin".

Die Franse woord „demander" dui nie 'n bevel aan soos die Engels „demand" nie maar slegs 'n hoflike versoek. Dit het onlangs amper tot 'n krisis gelei toe die woord in 'n nota van die Franse regering verkeerd geïnterpreteer is. En gedurende die Tweede Wêreldoorlog is miljoene ponde skade gely deurdat 'n sekere leweransier nie besef het nie dat die Engelse woord „corn" koring beteken terwyl „corn" vir die Amerikaner „mielies" is. 'n Klassieke voorbeeld van so 'n foutiewe vertaling is die geval waar president Kruger na die destydse Engelse koningin-as 'n „kwaai vroumens" verwys het en dit na Brittanje oorgesein is as „a wicked old woman". In baie gevalle moet die etimologie bygehaal word om die juiste gevoelskakering van woorde aan te voel. 'n Mens dink in dié verband aan Duitse woorde soos „Faulpelz", „Junker" en „Bauernfänger", of aan idiome soos „über den Löffel rasieren" en „ein Hans in allen Gassen".

In die debatte van die V.V.O. het dit ten oorvloede duidelik geword dat daar vir talle woorde glad nie 'n ekwivalent in ander tale bestaan nie. Soms moes daar te San Francisco ruim duisend nuwe woorde in Sjinees „gefabriseer" word om die probleem enigsins die hoof te bied. En om dieselfde rede is

daar ook 'n taalprogram van stapel gestuur om vyftalige woordeboeke op te stel waarin daar 'n presiese vertaling van woorde en uitdrukkings uit die verskillende amptelike tale sal wees.

Waar die vertaling van geïsoleerde woorde en idiome al soveel probleme oplewer, word die taak nog verder bemoeilik wanneer daar tot die vertaling van aaneenlopende prosa of poësie oorgegaan word. En hier sal veral die inherente gebreke van 'n woord-vir-woord vertaling aan die lig tree. Elke probleem wat by vertaling te bowe gekom word, verteenwoordig nog maar hoogstens 'n kompromis; elke poging, hoe geslaag dit ook mag wees, bly nog maar 'n benadering; selfs 'n gelukkige vonds hier en daar blyk by nadere ontleding net 'n gedeeltelike oplossing te wees. Die leerling het al ver gevorder as hy begin besef hoe ondoeltreffend en foutief 'n woord-vir-woord oorsetting is en dat die vertaler sy taak nooit te ernstig kan aanvaar nie.

By die waardebeplanning van die vertaling moet daar nie alleen op die juiste weergawe van ekwiwalente gelet word nie maar ook op die totaalindruk wat dit maak. Die Duitse sin: „ich ziehe diese Stube dem Schuppen vor" sou letterlik soos volg in Afrikaans oorgesit kan word: „Ek trek hierdie kamer vir die skuur voor". Maar die idiomatiese Afrikaanse ekwiwalent is „ek verkies hierdie kamer bo die skuur". A.M. Elliott gee 'n breedvoerige voorbeeld van wat hy as die mot à mot-vertaling bestempel <sup>1)</sup> en wat volgens hom die natuurlike neiging by die kind is.

Aangesien die leerling nog nie die nodige taalgevoel het nie, is sy poging dikwels 'n rondtasting na woorde — iets wat die indruk van raaiwerk skep. B. Crider het deur middel van eksperimente vasgestel dat die hoërskoolleerling nog nie voldoende oordeelkundigheid besit om die subtiele onderskeiding ten opsigte van woordkeuse en idioom te bemeester nie <sup>2)</sup>.

- 
1. Elliott et al: Methods of Teaching Foreign Languages, 69.
  2. Crider: An Analysis and Interpretation of Errors made in Translating Spanish Prose in M.L.J., Vol. 14, 1930, 125.

Hy het ook bevind dat dit aan diskriminasievermoë ontbreek; die duidelikste is dit by die opeenvolging van werkwoorde waar te neem. Maar die grootste struikelblok is die feit dat die leerling nie tegelykertyd op al die ingewikkeldhede van die grammatika bedag kan wees nie terwyl hy daarenbome die strekking van die hele stuk in die gedagte moet hou en ooreenkomstig die idioom van sy taal moet oorsit. Volgens B. Crider is dit, op die keper beskou, 'n taak wat nie binne die intellektuele vermoë van 'n hoërskoolleerling val nie: vertaling verg 'n volkome beheer oor twee tale, terwyl die meeste skoliere nie eers eën behoorlik magtig is nie.

(d) As 'n mens toegee dat vertaling in die moedertaal soveel probleme oplewer en dat daar ook bepaalde nadele aan 'n vertaalmetode verbonde is, ontstaan die vraag onwillekeurig watter standpunt in die skoolstelsels van progressiewe lande daarteenoor ingeneem word; met ander woorde, in welke mate word dit in hulle leerplanne beklemtoon.

(1) Dit is algemeen bekend dat daar in die Verenigde State en in die meeste Wes-Europese lande vir die onderwyser baie groter vryheid ten opsigte van die leerplanbepaling bestaan as wat in Suid-Afrika die geval is. Sedert 1941, met Amerika se toetrede tot die oorlog, het die eksamenstelsel daar radikaal verander en word daar deur die "College Board" slegs 'n wye agtergrond van die kandidaat verwag — geen weergawe van gememoriseerde materiaal nie. Dientengevolge publiseer die "Board" nie eens leerplanne of vereistes vir die eksamen nie <sup>1)</sup>. Wil 'n mens dus vasstel waar die klem vandag in die Amerikaanse vreemdetaalonderrig val, word dit nodig om die handboeke van enkele groot skole in daardie land te raadpleeg. Dit blyk hiervolgens dat dit deurgaans die skolier se passiewe herkenningsvermoë is wat getoets word; <sup>2)</sup> vertalings uit Duits is daar hoegenaamd nie .

---

1. The College Entrance Examination Board: Bulletin of Information and sample Tests, 1950, 4.  
2. Fourie: Ons Middelbare Skoolstelsel, 305.

(11) In die meeste Europese lande word daar twee, drie en meer vreemde tale deur die leerling bestudeer en word daar veral op 'n breë algemene ontwikkeling gelet. Daar is sowel in Engeland as in Holland en Duitsland 'n besondere mate van vryheid wat die metode van onderrig en die bepaling van leerstof by vreemde tale betref; dit is eers in die finale eksamen dat daar in party gevalle van bepaalde vereistes sprake is — byvoorbeeld by die Britse „School Certificate" en „High School Certificate". In Duitsland en Holland is die klasonderwyser self grotendeels vir die afneem van die eindksamen verantwoordelik.

Die betrokke sillabusse uit Holland bring aan die lig dat vaardigheid in die vertaling uit Duits in Nederlands vooropgestel word <sup>1)</sup>. Dieselfde geld vir die universitêre toelatingseksamens in Engeland waar in baie gevalle die helfte van die totale punte vir hierdie vaardigheid afgesonder word. En, les bes, is daar die Deense „Abitur" met sy besondere benadrukking van vertaling in die algemeen en vertaling uit Duits in die besonder. In teenstelling met hierdie lande is die posisie in Duitsland dat daar slegs sydelings na sodanige vertaling verwys word, en wel in verband met die mondelinge deel van die eksamen.

Uit die bostaande gegewens mag 'n mens aflei dat oorsetting uit die vreemde taal nog in 'n hele aantal lande as toetsmiddel gewild is. Maar blykens die gangbare leerboeke in hierdie lande is vertaling uit die vreemde taal ook by die onderrig 'n erkende prosedure. Nagenoeg al die werke wat tussen 1947 en 1952 in Amerika, Engeland en Holland verskyn het, beklemtoon dit — in party gevalle selfs in 'n hoë mate. Dié aangeleentheid kom by die behandeling van oorsese leerboeke in Afdeling B breedvoerig ter sprake.

(e) Die slotsom waartoe die bostaande uiteensetting lei, is dat daar wel regverdiging vir vertaling in die moedertaal is mits dit oordeelkundig geskied. Dit is te alle tye 'n

---

1. Toelatings- en Eindexamenreglementen, 54.

gesonde beleid om slegs dié dele van die werk te laat vertaal wat vir die leerling moeilikheid mag oplewer en wat hy waarskynlik verkeerd sou interpreteer indien daar uitsluitlik van die direkte metode gebruik gemaak word. Onderzoekers soos R.D. Cole en T.R. Palfrey <sup>1)</sup> voer onomstootlike bewyse aan wanneer hulle daarop aandring dat vertaling met die oog op 'n verdieping van die moedertaalkennis veral in die gevorderde kursusse as hulpmiddel aangewend moet word <sup>2)</sup>.

## 7. Die plek en die aard van taaloefeninge

(a) Die moontlikheid bestaan wel dat 'n leerboek ten opsigte van die onderdele wat tot dusver bespreek is, geslaag kan wees maar dat dit nogtans met die oog op die klasegebruik ernstige tekortkominge mag hê. Die waarde van die werk word naamlik ook in 'n hoë mate deur die aard van die taaloefeninge bepaal, en elke onderwyser sal geredelik toegee dat die gehalte van die taaloefeninge 'n fundamentele oorweging by sy keuse van 'n handleiding is. Dat die afset van 'n leerboek terdeë hierdeur beïnvloed word, hang saam met die feit dat oordeelkundig gekose taalwerk 'n groot besparing van tyd kan meebring, veral in die geval van beginneronderwysers wat nog nie die vindingrykheid het om self sodanige oefeninge op te stel nie.

Op die keper beskou is taaloefeninge niks anders nie as 'n poging om die memorisering van 'n bepaalde stuk werk te bevorder. Die noodsaaklikheid van gedurige herhaling in die leerproses is reeds in 1885 deur Hermann Ebbinghaus beklemtoon, en verskeie navorsers sedert G.F. Müller en A. Pilzecker het al 'n antwoord op die vraag probeer vind hoeveel keer 'n leerling 'n woord moet teëkom alreeds dit finaal in die geheue

- 
1. Palfrey: The Contribution of Foreign Language study to Mastery of the Vernacular in M.L.J., Vol. 25, 1941, 550.
  2. In die aanvangstadium het dit myns insiens egter ook 'n plek. Vertaling is by die taaloonderrig net so nodig as wat steierwerk by die oprigting van 'n gebou is. Maar soos die gebou nie voltooi is voordat die steierwerk verwyder is nie, is die leerling se onderrig ook nie afgerond voordat hy sonder vertaling by die selfstandige lees van werk in die vreemde taal kan klaarkom nie.

vasgelê is <sup>1)</sup>. Vandag word dit aanvaar dat selfs vyf herhalings daarvan nog aangevul moet word, en wel by voorkeur in die taaloefeninge wat op die betrokke leesstuk gebaseer is — „decies repetita placebit“.

(b) Indien sodanige oefeninge nie met groot omsigtigheid opgestel word nie, bestaan daar 'n wesentlike gevaar dat hulle maar weinig nut sal hê. 'n Vasstelling van maatstawwe in hierdie verband sal veral die volgende ses oorwegings na vore bring.

(i) Die oefeninge moet kwantitatief bevredig; met ander woorde, daar moet enersyds gewaak word teen die neiging om te veel ruimte aan oefeninge teenoor leesstukke af te staan, en andersyds teen die prosedure van party hedendaagse leerboeksamestellers wat — oënskynlik noodgedwonge — net hier en daar 'n geïsoleerde oefeninkie laat verskyn.

(ii) Dit moet vir die leerlinge prikkelende werk wees, nie sleurwerk nie. In die tradisionele handleidings het 'n mens merendeels die sielododende tipe taalwerk teëgekome wat min meer as verbuiging en vervoeging behels het — dieselfde soort opdragte wat in die vraestel vir Duits, Transvaalse Skooleindeksamen van 1953, gegee is. By sodanige oefeninge wat alleen op die leerling se geheue 'n beroep doen in plaas van op sy insig en sy vermoë om te redeneer, ontbreek dit aan daardie bestanddeel wat die werk vir hom 'n heerlike ontdekking kan maak.

(iii) Hierdie eis bring op sy beurt mee dat die taaloefeninge binne die vermoë van die leerling moet wees en met sy ontwikkelingstadium rekening moet hou. Opdragte wat te elementêr is, sal laksheid en sorgeloosheid in die hand werk; daarenteen sal take wat te gevorderd is, die leerling ontmoedig en belang laat verloor. Die ideaal skyn te wees dat daar telkens 'n vyf- of tiental eendersoortige oefeninge

---

1. Aangehaal uit Handschin: Modern Language Teaching, 200.

saam gegroepeer moet verskyn, en wel in stygende orde van ingewikkeldheid. Selfs die swakste leerling sal dan 'n deel daarvan kan doen en die voldoening smaak om iets presteer te hê, terwyl die moeiliker eenhede vir die beste leerling 'n uitdaging sal inhou <sup>1)</sup>.

(iv) Daar moet 'n ryke verskeidenheid oefeninge wees sodat die werk telkens uit 'n nuwe gesigspunt benader kan word en sodat dit nie in 'n blote roetine ontaard nie. Eentonigheid werk op alle studie belemmerend in. By die aanvangstadium van die kursus is die aanleer van die vreemde taal nog 'n nuwigheid; sodra die aanvanklike belangstelling begin taan, kan sorgvuldig opgestelde taaloefeninge baie daartoe bydra om die verbeelding gaande te hou en die leerling opnuut te prikkel. Oorsese leerboeke vir Duits kan ons in hierdie verband tot 'n model dien, terwyl 'n skrywer soos W.V. Kaulfers desbetreffend al jare gelede riglyne daar-gestel het <sup>2)</sup>.

Aangesien voorbeelde van taaloefeninge breedvoerig by die kritiese bespreking van leerboeke behandel word, hoef hier slegs aanvullings, waar-onwaar bewerings, rangskikkings, sinonieme en die vraag-antwoord tipe sin ter illustrasie van die groot verskeidenheid oefeninge genoem te word.

(v) Afgesien van watter soort oefening in die leerboek verskyn, is dit essensieel dat daarmee 'n spesifieke doel gedien sal word. Die opsteller daarvan moet hom rekening gee ten opsigte van die bepaalde taalverskynsel wat hy wil tuisbring en die werkstuk so inrig dat dit wel daardie doel dien. Veral in die aanvangstadium is dit van belang om regstreeks op die één doelwit af te stuur en die betrokke taalverskynsel deeglik vas te lê — selfs al is 'n mens bewus daarvan dat probleme in die lewende taal nie geïsoleer en

- 
1. Hildebrand: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule, 4.
  2. Kaulfers: Practical Techniques for Testing Comprehension in Extensive Reading in M.L.J., Vol. 17, 1933, 321.

een-een voorkom nie. Mettertyd, namate nuwe gesigspunte van die taal behandel word, sal die oefeninge (by wyse van hersiening) ook terloops ander fasette van die werk toets. Maar dit bly 'n fundamentele vereiste dat die oefeninge deurgaans doelgerig moet wees. Dit gaan nie om opdragte met 'n bepaalde graad van ingewikkeldheid nie, maar ook om take wat funksioneel waardevol is.

(vi) Daar bestaan 'n wesentlike gevaar dat die leerboeksamesteller oefeninge kan ontwerp wat te uitvoerig is en niks aan die inisiatief van die onderwyser oorlaat nie. Afgesien daarvan dat dit in die geval van party leerkrigte tot siellose onderrig aanleiding kan gee, is dit vasstaande dat elke onderwyser tog die geleentheid moet kry om sy individualiteit in sy werk te laat geld: hoe voortreflik en volledig die taal oefeninge ook al mag wees, die individuele onderwyser se benadering van die vak bly die belangrikste oorweging.

(c) Die bostaande uiteensetting lei tot die slotsom dat die hoeveelheid en die gehalte van die taal oefeninge by die uiteindelijke waarde bepaling van 'n leerboek terdeé in aanmerking geneem sal moet word. Sowel Suid-Afrikaanse as oorsese samestellers van handleidings in moderne tale bestee dan ook, soos in die volgende hoofstukke aangetoon sal word, die grootste sorg aan 'n stelselmatige bewerking van die taal oefeninge.

## 8. Die eksamenvereiste as bykomende faktor

(a) Die taal oefeninge in die handleiding kry met die oog op ons Suid-Afrikaanse eksamenstelsel nog meer betekenis: in ruime mate kan hulle tot die doeltreffendheid van die leerboek as eksamengids bydra. Ten spyte van alles wat reeds as kritiek teen ons eksterne eksamens ingebring is en ten spyte van heelwat hervorming gedurende die afgelope dekades, wil dit voorkom asof die Matrikulasieraad minstens

nog oor die eersvolgende jare in 'n magsposisie sal verkeer en sy greep op die eindeksamens van die verskillende eksaminerende liggame sal behou.

So 'n houding sou dan ook nie wesentlik verskil van die beleid wat ten opsigte van die toelatingseksamens in lande soos Holland, Duitsland, Denemarke en Engeland geld nie. Waar daar vir groter rekbaarheid in die leerplanne en vir meer vryheid van die onderwyser voorsiening gemaak word — soos in Engeland — is die onderwyserskorps, eweas die Examination Council en die verantwoordelike minister, teen die afskaffing van die eksamen <sup>1)</sup>.

Indien die „status quo“ in Suid-Afrika gehandhaaf word — en dit lyk baie waarskynlik — beteken dit in die eerste plek dat die universiteite ten opsigte van die derde taal vir hulle toelatingseksamens sekere minimum eise sal bly voorskryf en in die tweede plek dat hulle deur hulle moderatore sal bepaal watter vrae gestel moet word om 'n kandidaat se bekwaamheid te toets. Om hierdie rede kan die opsteller van 'n leerboek vir die skoolindeksamens nie anders nie as om realisties te wees en met die vereistes van hierdie eksamens rekening te hou.

(b) Blykens ondersoek wat hier te lande deur J.J. Fourie na die vraestelle vir Duits ingestel is, is dit 'n onbegonne taak om ook maar by benadering te gis met watter nuwigheid die eksaminator voor die dag sal kom. Die talle voorbeelde van woorde, idiome en grammatiese konstruksies met 'n lae frekwensie, soos deur hierdie skrywer saamgevat <sup>2)</sup> en soos deur J.J. de Jager <sup>3)</sup> ten opsigte van die leerboek aangetoon, dui op die onmoontlikheid om selfs enigermate vir die grille van individuele eksaminatore voorsiening te maak.

- 
1. Incorporated Association of Assistant Masters: The Teaching of Modern Languages, 71.
  2. Fourie: Ons Middelbare Skoolstelsel, 204 vlg.
  3. De Jager: 'n Kritiese Onderzoek na die Leerplanne en Leerboeke vir Duits op die S.A. Skole, 74.

Die ideaal sou wees dat die opstellers van vraestelle almal kennis dra van wat op elke stadium van die deursneeleerling verwag kan word en dat hulle hul dan hiertoe beperk. Dit is dus nie die samesteller van die leerboek wat steeds meer en meer taalwerk in die handleiding moet insluit nie, maar dit is die taak van die eksaminator om 'n oordeelkundige beperking deur te voer.

Tot tyd en wyl hierdie aangeleentheid in die reïne gebring is, sal die onsekerheid stellig bly voortduur. Die enigste uitweg wat daar ondertussen oorbly, is dat die opstellers van leerboeke van die beskikbare woordfrekwensie- en ander lysse gebruik sal maak en dat wat hierdie gesigspunt van hulle werk betref, die geldende maatstaf by resensente nog die kernwoordeskat, die geselekteerde idiomelys en die grammatikafrekwensielys sal bly.

Dit wil nie sê dat sodanige lysse as finaal en afdoende beskou moet word nie. Hulle gaan onteenseglik aan bepaalde gebreke mank, soos reeds indertyd deur Engel spottenderwys aangetoon is <sup>1)</sup>:

„we have „Wasser“, „Milch“ und „Kaffee“, but no tea.  
Among „Haustiere“ the „Schwein“ is left out, and  
we have no poultry at all. There is an „Ei“  
but no „Henne“.

Maar die kernwoordeskatte en frekwensielyste van grammatika-terme bied nietemin 'n leidraad van wat onder andere behandel moet word; as sodanig verteenwoordig hulle 'n poging om die leerstof op 'n bepaalde grondslag te selekteer en nie op 'n lukraak wyse voort te gaan nie.

Mits ons bereid is om verder ondersoek in te stel, kan daar uiteindelik 'n bevredigende basis vir seleksie gevind word en sal dit vir beide die eksaminator en die leerboek-samesteller nie meer nodig wees om sekere woorde en konstruksies slegs op goeie geluk af in te sluit nie.

---

1. Engel: The Use of a Standardised Vocabulary in Beginning German  
in M.L.J., Vol. 14, 1930, 285.

(c) Die enigste kriterium wat ons tans op die handleiding as eksamengids kan toepas, is die vraag hoeveel van wat in die eksamen gevra word, in die leerboek behandel is. Met die huidige vryheid wat daar aan eksaminatore gelaat word is dit vanselfsprekend dat so 'n maatstaf nie absoluut is nie en dus maar net betreklike waarde het. Eers wanneer dit saam met die ander kriteria aangewend word en daar nie buite verhouding veel waarde aan geheg word nie, sal dit 'n nuttige middel wees om tot 'n waardebeplanning van die betrokke leerboek te geraak.

#### 9. Verdere eksterne oorwegings

(a) Terwyl dit teenswoordig 'n uitgemaakte saak lyk dat die leerboek in die derde taal 'n samevatting van die grammatika, leesstukke en taaloefeninge moet wees, bestaan daar nog 'n mate van twyfel of alle taalwerk wat in 'n betreklik lang kursus soos die matrikulasië-eksamen afgehandel moet word, in één band ingesluit kan word. Die argument wat teen aparte bande ingebring word; is dat so 'n skeiding heelwat herhaling van dele van die leerplan nodig maak aangesien dit nie altyd moontlik is om net na die vorige boek te verwys nie. Ten tweede bring dit aansienlik hoër koste mee om 'n werk in twee of meer dele te publiseer.

Tot dusver is daar, wat Suid-Afrika betref, omtrent net soveel Duitse leerboeke wat uit één band bestaan as uit twee. Sommige leerboeksamestellers het van die standpunt uitgegaan dat daar 'n groot persentasie van die leerlinge is wat die skool aan die end van st. 8 verlaat en dus nie 'n leerboek nodig het waarin die gevorderde matriekwerk behandel word nie. Ook die eksterne Junior Sertifikaat-eksamen wat tot onlangs in al die provinsies afgelê is (en vandag nog in één geval), het meebring dat vakonderwysers die voorkeur aan handleidings sou gee wat spesifiek met die oog op hierdie eksamen opgestel is.

Hierteenoor het ander onderwysers en leerboeksaemstellers van die standpunt uitgegaan dat die derde taal vir die „akademiese“ tipe leerling bedoel is en dat dit minstens tot aan die end van matriek bestudeer moet word. Hulle kon nie insien dat dit enige nut het om 'n vreemde taal vir 'n korter tydperk te bestudeer nie en het hulle kursus dientengevolge hoofsaaklik met die oog op die matriekleerlinge ingerig.

Na aanleiding van die jongste ontwikkeling hier te lande sal die toekomstige geslag Duits-onderwysers die feit onder oë moet sien dat die algemene leerplig tot st. 8 'n kontering ten opsigte van hulle vak gebiedend maak. As hulle glo dat Duits 'n bydrae tot die algemene vorming van die middelbare leerling te lewer het en dat dit nie maar net een van die matriekulasie-vrystellingsvakke moet bly nie, sal daar weë gevind moet word om Duits in die junior hoërskool van die toekoms tot sy reg te laat kom en byval te laat vind.

Met die oog op wat in Hoofstuk II,2(b) hierbo uiteengesit is, word 'n aparte leerboek wat spesiaal vir die junior hoërskool opgestel is, essensieel. Wat meer is, hierdie werk moet van ruim net soveel betekenis beskou word as die matriekhandleiding en moet nie alleen aan 'n reeks algemene vereistes voldoen nie, maar van die grootste toewyding en liefde vir die vak getuig. Selfs al word die nuwe junior hoërskool nie binne afsienbare tyd 'n werklikheid nie, kan die onderrig in vreemde tale selfs onder die huidige stelsel dié bane volg wat in die genoemde Hoofstuk aangedui is en kan leerboeke ooreenkomstig die voorgestelde uitgangspunt saamgestel word.

(b) Wat die uiterlike van sodanige handleidings betref, moet dan uiteraard op die gehalte van die buiteblad en die papier gelet word, die tipografiese versorging in die algemeen, en dan veral ook op die aard van die prente en afbeeldings wat daarin voorkom.

Die deursneeleerboek vir middelbare skole hier te lande is, wat die uiterlike versorging betref, sonder veel verbeel-

dingskrag opgestel. Om een of ander rede skyn skrywers te meen dat prente en afbeeldings net in handleidings vir die laerskool tuishoort — en dit nie eens altyd nie. Bennett<sup>1)</sup>, wie se metode in die afgelope tyd soveel opgang gemaak het, het selfs nie in sy elementêre boekies vir die Grade en st. 1 hiervan iets tereg laat kom nie. Sover my bekend, bestaan daar in Suid-Afrika slegs eén Duitse leerboek waarin daar van 'n paar sketsies gebruik gemaak word<sup>2)</sup>. En tog kan die aanwending van betekenisvolle afdrucke veral tot en met st. 8 'n waardevolle hulpmiddel wees; ja, dit moet wel as 'n essensiële bestanddeel van die leerboek beskou word.

Die leerling in st. 6 en 7 beskou dergelike prente nie as iets kinderagtigs nie, veral nie wanneer hy 'n nuwe taal aanleer nie. Die ervare onderwyser weet hoe die hoërskoolleerling by die studie van Duits bereid is om weer „kind” te word en hoe hy kinderlik kan opgaan in verhaaltjies en grap-pies wat hom, by die behandeling van sy moedertaal, nie die minste sou interesseer nie. Wanneer hy nuwe woorde en begrippe in Duits teëkom, is selfs die eenvoudigste inhoude nie „benede sy waardigheid” nie maar reageer hy geredelik op die kammaspel van die simpatieke onderwyser.

Dit lyk die aangewese weg om in ooreenstemming met die oorsese gebruik ook in Suid-Afrika van prentjies en afdrucke gebruik te maak; voornemende skrywers sal hulle beslis hiervan rekenskap moet gee. Maar dan moet daar in die eerste plek sorg gedra word dat die afbeeldings tot iets voer en 'n bydrae tot die vorming van die skolier lewer — hulle moet 'n inherente deel van die leerboek word en kennis meedeel wat nie andersins op 'n ewe plastiese wyse bygebring kan word nie.

Ten tweede dien egter onthou te word dat selfs 'n skynbaar onskuldige prentjie tot skewe voorstellings kán lei. Die algemene beeld wat 'n skrywer met 'n skets wil oordra,

- 
1. Bennett: The Bennett System of Teaching English as a Second Language.
  2. Uys: 'n Duitse Taal- en Leerboek, 246-250.

word deur die leerling baie maklik tot die besondere verhef. So is dit denkbaar (en gebeur dit ook) dat byvoorbeeld 'n besondere soort hond waarvan daar 'n prentjie saam met die benaming „Hund" verskyn, deur die leerling met die begrip „Hund" vereenselwig word; eweneens is dit begryplik dat hy „Kirche" net met die bepaalde Duitse kerkgebou wat daar afgebeeld staan, gaan assosieer, en so meer.

Waar dit die aanleer van die taal van 'n kultureel verwante volk betref is hierdie gevaar nie so groot nie. Dit is veral wanneer inboorlingtale of die tale van primitiewe volke geleer word — hier is daar dikwels 'n hele reeks verskillende woorde vir begrippe wat in Europese tale telkens sonder meer met dieselfde woord en verskillende byvoeglike naamwoorde aangedui word — dat verkeerde voorstellings maklik tot stand kom. Nogtans moet 'n mens op die gevaar bedag wees wanneer Afrikaanssprekendes Duits leer, en sorg dra dat die begrip van die besondere nie op die algemene oorgedra word nie en omgekeerd, dat die simbool van die algemene nie met dié van die besondere verwar word nie.

(c) Ten slotte bly nog net die vraag oor of daar in die leerboek van Duitse of Latynse skrif gebruik gemaak moet word. 'n Studie van die gangbare handleidings hier en in die buitenland gee geen uitsluitel op die vraag nie: daar is 'n aantal wat uitsluitlik Duitse simbole, ander wat uitsluitlik Latynse en 'n derde groep wat om die beurt die Duitse en Latynse letterteken aanwend.

Tot voor die Tweede Wêreldoorlog het 'n studie van Duits ook kennis van die sogenaamde „Fraktur" of Goties-Duitse skrif veronderstel omdat verreweg die meeste boeke in Duitsland daarin gedruk is. Weens die grootskeepse vernietiging van Duitse drukkerie gedurende die oorlog moes Duitse uitgewersmaatskappye met Switserse firmas reëlings tref om die publikasie namens hulle waar te neem. Die gevolg was dat die Latynse skrif, wat jare lank reeds in Switserland in swang

was, spoedig die oorhand oor die „Fraktur“ gekry het. Boonop het die Geallieerdes sedert 1945 hulle invloed laat geld en het die Duitse skrif al meer grond verloor.

Vandag is die toestand dat die Latynse skrif in alle besettingsgebiede, behalwe die Russiese, die oorhand het. Publikasies van 1952 en 1953 wat onder my aandag gekom het, is feitlik uitsluitlik in Latynse skrif. Dit sluit tydskrifte soos die „Deutsche Rechts-Zeitschrift“ (uit Tübingen) en die weekblad „Leben und Glauben“ (uit Lampen-Bern) asook 'n aantal boeke uit Düsseldorf in. Alles dui daarop dat die Goties-Duitse letterteken in Duitsland self al meer in onbruik raak.

Om hierdie rede is dit onnodig om die leerling — al- tans in die kursus van die junior hoërskool — met die aan- leer van 'n vreemde skrif te belas. Selfs in die leer- boek vir die gevorderde kursus (die huidige matriekeksamen) hoef dit alleen terloops behandel te word. Slegs indien daar uiteindelik tot die instelling van gedifferensieerde A-, B-, en C-leerplanne in Duits oorgegaan word, soos J.J. Fourie <sup>1)</sup> voorstel, sal dit wenslik wees om Duitse skrif in die Skooleind A-eksamen en die Gimnasiumkursus met die oog op voortgesette universitêre studie te behandel.

---

1. Fourie: Ons Middelbare Skoolstelsel, 369-372.

HOOFSTUK VI

'N TENTATIEWE SKAAL VIR DIE WAARDEBEPALING  
VAN DIE DUITSE LEERBOEK IN DIE  
JUNIOR HOËRSKOOL

(a) By ontstentenis van handleidings wat aan hulle besondere vereistes voldoen, moes onderwysers in die verlede die prosedure volg om hulle leerlinge in die klas aantekeninge oor die taal te laat opstel en dié aantekeninge dan in 'n spesiale boek — die sogenaamde „cahier-grammaire" — te laat saamvat. Op grond van die feit dat daar soveel onjuisthede ingesluip het en die onderwyser elke leerling se aantekeninge self moes nagaan en verbeter, het hierdie metode al hoe meer in onguns geraak en verkies die moderne taalmeester om gepubliseerde leerboeke te gebruik <sup>1)</sup>.

Waar daar tans so 'n groot aantal leerboeke beskikbaar is, word dit nodig dat die individuele onderwyser sodanige handleidings teen mekaar opweeg en 'n basis vind om die geskiktheid daarvan te bepaal. In teenstelling met sommige oorsese lande is in Suid-Afrika in hierdie verband eintlik nog niks gedoen nie. Die Amerikaners besit reeds sogenaamde „score cards" om onder andere onderwysmetodes, biblioteke en selfs skoolhoofde te evalueer en hulle doeltreffendheid met 'n syfer aan te dui. Wat leerboeke vir verskillende vakke betref is daar in die meeste gevalle 'n hele aantal objektiewe skattingskale beskikbaar.

Dit sal met 'n oogopslag duidelik wees dat hierdie skale maar net in naam objektief is, want die spesifieke eienskappe wat hulle voorgee om te meet word deur 'n bepaalde ondersoeker of ondersoekers vasgestel; daar is geen waarborg dat ander bevoegde beoordelaars nie 'n heeltemal verskillende basis van puntetoekenning sal aanvaar nie. Wat vir één ondersoeker van groot betekenis is, mag vir 'n tweede heeltemal ondergeskik wees, en omgekeerd.

---

1. Die antwoorde op my enquête toon aan dat minder as 1% van die Suid-Afrikaanse onderwysers van Duits met aantekeninge volstaan.

(b) Nietemin is dit belangwekkend om na te gaan en te vergelyk hoe verskillende ondersoekers die vraagstuk van leerboeksamestelling vir Duits benader. W.B. Snow<sup>1)</sup> is die mening toegedaan dat die jaar van publikasie van betekenis is en dat die voorkeur aan onlangs gepubliseerde handleidings gegee moet word. Dit is vir hom vanselfsprekend dat die milieu en agtergrond van die werk deurgaans Duits moet wees en dat die feite-inhoud van die leesstukke die moeite werd moet wees om te onthou. Die swaartepunt lê vir hierdie skrywer by die benadering van die leesstukke, ten opsigte waarvan hy sekere eise stel. Vir hom gaan dit daarom dat die inhoud nie alleen by die ouderdom, belangstelling en gedagte-wêreld van die skoolier aangepas sal wees nie maar dat dit ook tot sy kulturele vorming 'n bydrae sal lewer.

'n Volgende ondersoeker wie se mening aandag verdien, is E.M. White<sup>2)</sup>. In ooreenstemming met die hedendaagse neiging beklemtoon sy die noodsaaklikheid om 'n samevattende leerboek te hê waarin sowel die kulturele doelstelling as spreekvaardigheid en 'n begrip van die funksionele grammatika tot hul reg sal kom. Sy heg besondere waarde aan die uiterlike van die leerboek en hou tewens vol dat kaarte en prente wat met die leesstukke in verband staan, 'n onontbeerlike bestanddeel van die handleiding is. Haar verdediging van die mondelinge taalbenadering en haar aandrang op die insluiting van fonetiese simbole met die oog op korrekte artikulasie behoef in die lig van Hoofstuk V, 2, seker geen verdere betoog nie.

Omstreeks dieselfde tyd as White het H.C. Mc Elroy hom oor die waardebeepaling van leerboeke uitgelaat. Hy kom nie tot 'n puntetoekenning vir onderdele van handleidings nie maar meen dat die indiwiduele onderwyser volgens persoonlike opvatting self waardes daarvoor moet toeken. Mc Elroy onderskei onder andere die volgende sewe aspekte in die leerboek<sup>3)</sup>:

- 
1. Elliott et al: Methods of Teaching Modern Languages, 168.
  2. White: The Selection of High School Texts in the Modern Languages  
in M.L.J., Vol. 19, 1935; 481.
  3. Mc Elroy: Selecting a Basic Textbook  
in M.L.J., Vol. 18, 1934, 6.

(i) Eksterne oorwegings soos die formaat van die werk, aantreklikheid van die afbeeldings, gehalte van die papier en die druk; die prys.

(ii) Grammatika, wat ten opsigte van die gangbare terminologie, hoeveelheid, rangskikking, herhaling en funksionele behandeling benader moet word.

(iii) Leesstukke, wat met die oog op intensiewe en ekstensiewe lees geselekteer moet word.

(iv) Vertalings, wat in hulle verband met die sentrale doelstelling gesien moet word.

(v) Mondelinge werk, wat beide ten opsigte van hoeveelheid en as middel tot verkryging van spreekvaardigheid beoordeel moet word.

(vi) Kulturele inhoud, vir sover dit die leerling met die Duitse volkswese bekend maak; volksliedjies, briewe en dergelike.

(vii) Beantwoording aan die onderwyser se eie doelstellings.

'n Mens sou kan voortgaan om die oorwoë standpunt van verskillende skrywers oor hierdie vraagstuk aan te dui. Daar is ruim oor die onderwerp geskryf maar afgesien van kleiner verskilpunte hier en daar, bly die kernprobleem tog maar dieselfde. Of dit die Amerikaner R.A. Hall is wat gedurende die Tweede Wêreldoorlog vir meer nadruk op spraak pleit <sup>1)</sup> en of dit nou die Engelsman J. Morris is wat met die oog op Europese toestande omstreeks dieselfde tyd skryf <sup>2)</sup> — in wese bly die benadering dieselfde.

(c) Een van die eerste pogings om 'n punte-indeling vir die onderdele van 'n Duitse leerboek te maak, was dié van C. Deihl. Ten einde aan te toon watter gesigspunte indertyd deur hom beklemtoon is, word sy skema hier volledig weergegee <sup>3)</sup>.

- 
1. Hall: Some Desiderata of High School Texts in the Modern Languages in M.L.J., Vol. 29, 1945, 290.
  2. Morris: A Practical Guide to Foreign Language Teaching in Elementary Schools, 106.
  3. Deihl: Choosing a Grammar for Beginners in M.L.J., Vol. 2, 1918, 368.

Die aangegeve getalle dui die persentasies by sy waardebeplanning aan.

Verduidelikende leesstukke	20
Oefeninge	30
Teoretiese grammatika	15
Lengte ten opsigte van duur van kursus	7
Rangskikking en volgorde	8
Woordeskat	10
Behandeling van uitspraak	5
Illustrasies, prys, ensovoorts	5

Hiervolgens tel die leesstukke en taaloefeninge 50%; dit wil sê, net soveel soos al die ander oorwegings tesame. Menige ondersoeker van vandag sou nog Deihl se standpunt onderskryf vir sover dit die 50% betref, maar die besonder hoë toekening vir oefeninge (30%) lyk met die oog op die hede — en die geringer beklemtoning van eksamens — beslis te hoog. 'n Mens sou 'n veel beter oordeel oor hierdie skrywer se bydrae kan vel indien hy ten opsigte van afdelings soos woordeskat, leesstukke en dergelike aangetoon het op watter bestanddele daar gelet moet word. Deur nie te formuleer wat presies die vereistes vir die onderskeie afdelings is nie en veral deur nie sodanige bestanddele persentasiegewyse na waarde te skat nie, bly 'n groot mate van subjektiwiteit by die waarde-skatting inherent daaraan en sal verskillende beoordelaars wat almal hierdie punt skaal aanwend, waarskynlik tot wyd uiteenlopende gevolgtrekkings kom.

Latere ondersoekers het ingesien dat dit nodig is om 'n meer gedetailleerde skema op te stel en aan te toon watter waarde aan sekere eienskappe van die leesstukke, taaloefeninge en dergelike geheg moet word. Ter verduideliking hiervan kan na die punt skaal wat deur R.D. Cole voorgestel is, verwys word. Hy gee, persentasiegewyse, die volgende skema aan <sup>1)</sup> :-

(i) Woordeskat	
a) Omvang	12
b) Gehalte	8
(ii) Leesstukke	
a) Belangwekkendheid	12
b) Gradering	6
(iii) Idiome	
a) Aantal	7
b) Gehalte	4

(iv)	Kulturele inhoud	
	a) Draagwydte	8
	b) Keuse	8
(v)	Oefeninge en toetse	
	a) Doelmatigheid	6
	b) Verskeidenheid	4
(vi)	Aantekeninge	
	a) Doelmatigheid	6
	b) Verskeidenheid	4
(vii)	Woordeskatbylae	
	a) Omvang	7
	b) Verklarings	4
(viii)	Formaat	4

Dit val dadelik op dat ook Cole besondere waarde aan die kennis van woorde en idioome heg: 42% van die punte word hiervoor toegeken (vergelyk i, iii en vii hierbo). Verder kry ook die leesstukke ruim erkenning aangesien vir die verskillende aspekte daarvan 34% van die totaal afgesonder word (ii en iv hierbo). Die grammatika (Cole noem dit by voorkeur aantekeninge) vind maar 'n baie beskeie plek aangesien slegs 10% van die punte daarvoor afgestaan word, dit wil sê ongeveer net soveel as vir die taal oefeninge.

(d) Met inagneming van die standpunt van ondersoekers soos die bostaande en na aanleiding van die kriteria wat in Hoofstuk V hierbo ten opsigte van leerboeke gestel is, moet vervolgens 'n punt skaal ontwerp word waaraan ons handleidings getoets kan word.

Die slotsom waartoe in hierdie verband geraak sal word, sal in 'n hoë mate deur die vereistes wat ons vanuit 'n Suid-Afrikaanse oogpunt aan die studie van Duits stel, bepaal word. Die feit dat ons in die junior hoërskoolkursus doelbewus op die verkryging van leesvaardigheid afstuur <sup>1)</sup>, bring mee dat daar minder nadruk op die grammatika val as wat tans die geval is en dat die hele aard en samestelling van die leesstukke van deurslaggewende betekenis word.

Gerieflikheidshalwe kan nagenoeg dieselfde indeling wat in Hoofstuk V gegeld het, hier met die oog op die bespreking van die aksentuering in die leerboek behou word, behalwe dat

---

1. Vgl. Hoofstuk II, vorentoe in hierdie geskrif.

die aantal eienskappe wat in die handleiding vir die junior hoërskoolkursus ter sprake kom, tot agt herlei kan word, te wete:-

(i)	Korrektheid van taalgebruik	6
(ii)	'n Foneties-mondelinge grondslag	
	a) aanwending van fonetiese simbole	2
	b) beklemtoning van mondelinge werk	6
(iii)	Woordeskat, idiome en clichés	
	a) Omvang en seleksie	20
	b) Herhaling	6
(iv)	Leesstukke	
	a) hoeveelheid	6
	b) gradering	6
	c) kulturele inhoud	12
(v)	Grammatika	
	a) beperking	4
	b) funksionele benadering	6
(vi)	Taal oefeninge	
	a) Doelgerigtheid	5
	b) Verskeidenheid	5
(vii)	Globale indruk	
	a) beantwoording aan doelstellings	8
	b) eenheid van onderdele	3
(viii)	Eksterne oorwegings	
	a) afwerking en band	3
	b) illustrasies en druk	2

Hierdie punte-indeling is spesifiek met die oog op die leerboek vir die junior hoërskool opgestel en beklemtoon dus dié aspekte van vreemdetaalstudie wat onses insiens tot en met st. 8 van die grootste belang is. Vir die handleiding van die senior hoërskool sou 'n aansienlik gewysigde skema geld en sou byvoorbeeld grammatika en taal oefeninge met die oog op die eindeksamen meer erkenning kry, terwyl daar geringer ruimte vir leesstukke beskikbaar sou wees; die viertal of meer voorgeskrewe werke wat sorgvuldig gekies behoort te word, kan die plek van die leesstukke neem en hulle selfs oorbodig maak.

(e) Daar is teenswoordig die neiging aan party hoërskole om die swakste onderwyser vir die st. 6-klasse verantwoordelik te maak en die beste leerkragte na die senior klasse te skuif. Die gevolg is dat leerlinge dikwels die beste laerskoolonderwyser vir die swakste in die hoërskool moet verruil — en dit juis op 'n tydstip wanneer hulle verstandelike

groei vinniger is as op enige ander stadium <sup>1)</sup>. So 'n aweregse benadering mag seer seker nie in die leerboek van die toekoms geld nie; inteendeel, daar moet met die grootste nougesetheid te werk gegaan word om die leerling se belangstelling van meet af aan te prikkel en sy intelligente samewerking blywend te verseker.

M. West se standpunt dat alles van die leerboek afhang en dat die onderwyser maar net die seremoniemeester is, is stellig te radikaal gestel <sup>2)</sup>. Maar daar steek nietemin 'n element van waarheid in waarmee ons rekening moet hou. Om hierdie rede is dit noodsaaklik dat 'n leerboek nie op goeie geluk af gekies word nie maar dat die keuse op prinsipiële gronde geskied.

---

1. Ballard: The New Examiner, 151.  
2. West: Learning to Read a Foreign Language, 16.

HOOFSTUK VII

'N ONTLEDING VAN LEERBOEKE VIR

DUITS IN SUID-AFRIKA

1. 'n Oorsig van algemeen gebruikte leerboeke met voertaal Afrikaans

(a) In Hoofstuk IV, hierbo, is aangetoon hoe daar in die huidige eeu agtereenvolgens leerboeke met Duits, Nederlands, Engels en Afrikaans as voertaal vir die onderrig van die vak Duits aan ons skole gebruik is en in hierdie verband is daar kortliks na die eerste handleiding met medium Afrikaans verwys <sup>1)</sup> :

Weldra het ook ander leerboeksamestellers na vore getree en 'n ryke verskeidenheid taal- en leesboeke gepubliseer. Aangesien dit in die onderhawige verhandeling slegs om leerboeke gaan, sou 'n opgaaf van die talle bundeltjies verhale, sprokies en vertellings wat reeds die lig gesien het, hier nie ter sake wees nie. Eweneens sal die name van die taaloefeningboekies deur F.C. Avenant, M.R. Heyns, A.G.S. Meiring, F.J. Eybers en soveel ander Duitsonderwysers agterweë moet bly: streng gesproke behels dit eintlik net "drilwerk" om die reeds behandelde grammatika vas te lê.

(b) Ten einde te bepaal watter Duitse leerboeke tans in Suid-Afrikaanse skole gebruik word, het ek gedurende 1952 'n kort enquête <sup>2)</sup> ter voltooiing aan onderwysers van die vak in drie provinsies gestuur, te wete Kaapland, Transvaal en die O.V.S. Die volgende tabel toon aan wat die reaksie daarop in die onderskeie provinsies was:-

	<u>Vraebriewe gestuur</u>	<u>Antwoorde ontvang</u>	<u>% ontvang</u>
<u>Kaapland</u>	73	47	64.4
<u>O.V.S.</u>	52	34	65.4
<u>Transvaal</u>	41	36	87.8
<u>Totaal</u>	<u>166</u>	<u>117</u>	<u>70</u>

1. Biesenbach en Gonin: Beknopte Duitse Grammatika vir Skole.  
2. Vgl. Bylae I, bl.

Hieruit blyk dat 70% van die vraelyste terug ontvang is. Indien in aanmerking geneem word dat daar uit die Transvaal, Vrystaat en Kaapland onderskeidelik 4, 3 en 2 onvoltooide vraelyste ontvang is — Duits word nie as vak in die betrokke hoërskole gedoseer nie — is die persentasie wat wel beantwoord is, nagenoeg weer 70 (108 uit 157). Dit is voldoende om die gevolgtrekkings wat uit die vraelyste verkry word, as die geldende opvatting van Duits-onderwysers in Suid-Afrika te aanvaar <sup>1)</sup>.

Die werke wat op die oomblik aan Suid-Afrikaanse hoërskole tot en met st. 8 in gebruik is, is blykens die antwoorde op my vraelys die volgende <sup>2)</sup> :-

Biesenbach en Gonin	:	Beknopte Duitse Grammatika vir Skole.
Du Preez	:	Praktiese Duitse Leerboek.
Frowein	:	Leerboek vir Duits in Afrikaans.
Gutsche en Gutsche	:	Duitse Spraakkuns vir Suid-Afrika.
Lemmer	:	Praktiese Duitse Spraakkuns.
Loubser et al	:	Moderne Duitse Grammatika Deel I.
W. Ripman	:	A Rapid German Course.
Ripman	:	Dent's First German Book.
Uys	:	'n Duitse Taal- en Leesboek.
Winckler	:	Moderne Duitse Leerboek

Die volgende tabel toon aan hoe veelvuldig die verskillende leerboeke oor die Unie en in die onderskeie provinsies gebruik word. Die aantal skole waarin elke handleiding gebruik word, word telkens aangegee. Dit is opvallend dat daar etlike onderwysers is wat twee en selfs drie verskillende leerboeke deur hulle leerlinge laat aankoop of raadpleeg.

<u>Naam van Skrywer</u>	<u>Aantal Skole</u>			
	<u>Kaapland</u>	<u>O.V.S.</u>	<u>Tvl.</u>	<u>Totaal</u>
Biesenbach en Gonin	3	0	1	4
Du Preez	30	4	9	43
Frowein	2	0	0	2
Gutsche en Gutsche	4	1	23	28
Lemmer	0	1	0	1
Loubser et al	13	30	16	59
W. Ripman	0	1	1	2
Ripman	2	1	20	23
Uys	23	1	2	26
Winckler	3	0	4	7

Hierdie bevindings dui daarop dat 'n mate van provinsialisering by die keuse van leerboeke onmiskenbaar is. Handleidings

---

1. Taute en Van Rensburg: Die Navorsing van Skoolprobleme, 28.  
2. Vgl. Bibliografie vir verdere werke.

wat deur Transvaalse onderwysers geskryf is (soos dié van C.E.W. Gutsche en H. Gutsche), het hulle grootste afset in dié provinsie. Dieselfde geld van die werke van L. du Preez en P. de V. Uys in Kaapland en van P.J. Loubser en andere s'n in die O.V.S.

Uit die ontvangte antwoorde blyk dat daar twee leerboeke is wat verreweg die gewildste in ons Suid-Afrikaanse skole is, te wete

(i) Moderne Duitse Grammatika Deel I deur Loubser en andere.

(ii) Praktiese Duitse Leerboek deur Du Preez.

Eersgenoemde werk word uitsluitlik of (in enkele gevalle) saam met ander handleidings in 59 skole benut. In die O.V.S. is daar slegs één skool wat dit nie gebruik nie. 'n Oorweging in hierdie provinsie sal wel wees dat één van die skrywers van die werk tot in 1953 aldaar 'n inspekteur van onderwys was, en dat 'n tweede die afgelope jare die eksaminator vir Duits in die Vrystaatse openbare eksamens is. Dieselfde leerboek neem in Kaapland 'n beskeie derde plek in en in die Transvaal is dit saam met 'n ander werk tweede op die lys.

Die leerboek van Du Preez het sy grootste aanhang in Kaapland waar 30 skole dit in gebruik het. In die Transvaal en die O.V.S. is daar onderskeidelik slegs 9 en 4 skole wat die werk uitsluitlik of saam met ander handleidings gebruik. Behalwe die elf handleidings waaroor daar in die enquête navraag gedoen is, is daar slegs één ander Afrikaanse werk — dié van Frowein — wat sporadies gebruik word. In uitsonderlike gevalle word sonder handleiding gewerk en stel die leerlinge onder leiding van die onderwyser hul eie taalaantekeninge op.

(c) In 'n verhandeling soos die onderhawige kan weens die hele opset daarvan, nie agtereenvolgens 'n gedetailleerde studie van elk van hierdie leerboeke gemaak word nie. Aan-

gesien daar reeds oor party van hierdie werke 'n kritiese beskouing verskyn het <sup>1)</sup>, sou dit nodelose herhaling wees om hulle weer eens ter sprake te bring. 'n Hele aantal van die ander leerboeke word op so 'n geringe skaal gebruik dat hulle nie as verteenwoordigend van die deursnee-handleiding kan geld nie. Dit is slegs die twee mees gebruikte werke, te wete dié van Loubser en Du Preez, wat in al drie die provinsies 'n betreklike ruim afset vind. Hulle kan dus tereg as twee verteenwoordigende leerboeke vir die onderrig van Duits in Suid-Afrika beskou word. Deur hulle dan agtereenvolgens aan die kriteria wat in Hoofstuk VI gestel is, te toets, kan daar tot 'n waardebepaling van ons leerboeke geraak word. Die feit dat skrywer 'n mede-opsteller van die eersgenoemde handleiding is, hoef in 'n wetenskaplike verhandeling geen beletsel te wees nie.

2. Waardebepaling van die „Moderne Duitse Grammatika“ deur P.J. Loubser et al

(a) Korrektheid van taalgebruik

(1) 'n Mens het die reg om te verwag dat 'n leerboek wat vir die studie van 'n bepaalde taal gepubliseer word, minstens in één opsig bo alle kritiek sal wees, te wete wat die korrektheid van taalgebruik betref. Dit is so aksiomaties vasstaande dat geen ontwerper van punteskale — na my wete altans — in die finale telkaart eens daarmee rekening hou nie.

Waar dit in die leerboek om die moedertaal van die opsteller gaan en hy sy taal deeglik ken, behoort daar geen foute voor te kom nie. In gevalle waar 'n skrywer dit onderneem om 'n handleiding wêreldkundig te maak in 'n taal wat nie sy eie is nie en wat hy ook maar as vreemde taal aangeleer het, kan dit lig gebeur dat daar onjuisthede insluip. Dit is om hierdie rede gebiedend noodsaaklik dat 'n sodanige outeur eers sy werk vir finale redaksie aan 'n kenner moet voorlê aler daar

---

1. De Jager: 'n Kritiese Onderzoek na die Leerplanne en Leerboeke vir Duits op die Suid-Afrikaanse Skole, 73-95.

tot publikasie oorgegaan word. Kortom, dit moet as 'n onvergeeflike vergryp beskou word as 'n leerboek verkeerde inligting oor die taal verstrek.

(ii) My ondersoek na Duitse leerboeke wat in Suid-Afrika verskyn het, het aan die lig gebring dat die taalgebruik oor die algemeen korrek is, maar dat daar nogtans konstruksies en wendinge voorkom wat nie as die erkende standaardtaal — „die Bühnensprache“ — beskou kan word nie.

Die voorbeelde wat ek hiervan in handleidings gevind het, sluit veral verouderde taalvorms in: die skrywers het die besondere konstruksies waarskynlik in standaardwerke van die vorige eeu of selfs in jonger publikasies teëgekome, maar om sekere redes mag hulle sedertdien totaal in onbruik geraak het — 'n heeltemal bekende verskynsel in alle lande.

Ten tweede het ek sekere gewestelike woorde en uitdrukkings teëgekome wat nie as die algemeen-beskaafde taal kan deurgaan nie. In Suid-Afrika, waar daar nog skaars van verskillende dialekte sprake kan wees, word nie altyd besef nie dat daar binne een en dieselfde taalgebied in Europese lande van oudsher 'n verskeidenheid streektale bestaan het wat dikwels radikaal van mekaar verskil. Dit geld nie alleen vir 'n uitgestrekte gebied soos Rusland nie, maar ook vir kleiner lande soos Nederland en Duitsland. Die skrywer moet daarop bedag wees om gewestelike taalvorms, wat alleen lokale gebruikswaarde het, deurgaans in sy werk te vermy.

Eindelik het ek vasgestel dat daar voorbeelde van tipiese „boek-Duits“ voorkom — dikwels selfs te midde van die dialoog. Dit is nie dat die dinge as sodanig juis verkeerd is nie — hulle word nou net nie deur Duitssprekendes so gebruik nie. Daar moet sorg gedra word dat alleen modelle van die sprankelend lewende taal in die leerboek vervat is.

(iii) In die eerste plek kom daar in Loubser se handleiding 'n aantal onjuisthede voor wat waarskynlik drukfoute is. „Under“ in plaas van „unter“, „dem Tisch“ vir

„den Tisch“ <sup>1)</sup>, „wille“ vir „Wille“ <sup>2)</sup> en „Wanderbrusch“ vir „Wanderbursch“ <sup>3)</sup> is hiervan tekenende voorbeelde.

Daar kom 'n hele aantal gevalle voor waar die saamgestelde simbool „sz“ verkeerdlik in plaas van die „ss“ gebruik word. Daar is geen beswaar dat ons in Suid-Afrika „ss“ vir „sz“ tik nie — dit word algemeen gedoen — maar om die skryfteken „ss“ met die „sz“ te vervang, is beslis nie toelaatbaar nie. Om hierdie rede moet „Fäszer“ <sup>4)</sup> en „müszen“ <sup>5)</sup> deur „Fässer“ en „müssen“ vervang word.

Dit is na my mening nie 'n uitgemaakte saak of „Bilder hangen“ <sup>6)</sup> korrek is nie. Volgens Duden het die egte Präsensvorms „ich hange“ en „sie hangen“ feitlik heeltemal uit die omgangstaal verdwyn en word alleen „ich hänge“ en „sie hängen“ nog gehoor. Wat Loubser hier gebruik, is meer bepaald die ouer skryfvorm.

Eweneens lyk die gebruik van „Die Ruhe soll mir gut tun“ <sup>7)</sup> foutief. As die betekenis is dat die rus my behoort goed te doen, sou die konjunktief aangewend moet word: „Die Ruhe sollte mir gut tun“. „Asst“ in plaas van „assest“ <sup>8)</sup> is beslis verkeerd; „er greift ihm“ vir „er ergreift ihm“ <sup>9)</sup> is ouderwets.

Die werkwoord „mögen“ se gevoelswaarde is vir my sodanig dat dit nie by diere ter sprake kan kom nie — daar is 'n element van menslike voorkeur of redenasie in vervat. Die sin: „jeder durstige Star mag klares Wasser“ <sup>10)</sup> behoort eerder soos volg te lui:- „jeder durstige Star hat klares Wasser gern“.

(iv) Die bostaande voorbeelde van minder goeie taal-

- 
1. Loubser et al: Moderne Duitse Grammatika, 49.
  2. Ibid., 59.
  3. Ibid., 61.
  4. Ibid., 69.
  5. Ibid., 56.
  6. Ibid., 16.
  7. Ibid., 37.
  8. Ibid., 55.
  9. Ibid., 41.
  10. Ibid., 45.

gebruik is so gering in getal dat daar nie linguïstiese beware teen die gebruik van hierdie leerboek hoef te wees nie; by die waardebeplanning van die werk sal daar vir die juistheid van taalgebruik selfs 'n heel hoë punt toegeken moet word.

(b) Die foneties-mondelinge taalbenadering

(1) Dit moet enersyds wel aan die tradisionele metodiek van die klassieke tale gewyt word dat ons taalonderrig in die eerste plek die skryfvermoë vooropstel. Andersyds moet die fout egter die geskrewe eindeksamens ten laste gelê word waarin daar tot onlangs maar min erkenning gegee is vir die vermoë om die taal te praat.

Hoe ernstig die toestand in verband met spraakonderrig in ons skole is, blyk uit 'n ondersoek wat in die jongste verlede oor die vraagstuk ingestel is, meer bepaald ten opsigte van die Transvaal. In sy verhandeling kom 'n navorser tot die skokkende bevinding dat slegs 2.4% van die beskikbare tyd vir hierdie afdeling van die werk gebruik word <sup>1)</sup>. Dit is 'n onhoudbare toestand, sowel wat die moedertaal as vreemde tale betref, en 'n mens wil die standpunt van T. le Roux onderskryf dat die leerlinge doelgerigte spraakonderrig moet ontvang. Alleen wanneer hy voorstel dat die klanke van die tweede en derde taal eers in st. 9 en 10 aan die hand van die fonetiese alfabet behandel moet word <sup>2)</sup>, sal menige leermeester van moderne tale nie saamstem nie.

Op hierdie late stadium is die kwade saad al gesaai en kan hoogstens nog korrektiewe werk gedoen word. Daar moet van meet af aan met fonetiese simbole begin word <sup>3)</sup>, in ooreenstemming met O. Jespersen en ander gesaghebbendes se uitspraak en soos deur 'n groot aantal oorsese leerboeksamestellers in die praktyk toegepas <sup>4)</sup>.

---

1. Le Roux: *Spraakonderrig aan Transvaalse Skole 1838-1951*, 103.

2. *Ibid.*, 375.

3. Vgl. Hoofstuk VII agtertoe in hierdie geskrif.

4. Dit is 'n foutiewe veronderstelling dat die leerlinge hierdie simbole te moeilik vind; ek het vasgestel dat hulle dit binne 'n week onder die knie kry en dat dit veral in één opsig besondere waarde het, te wete by die bemeestering van die uitspraak van vreemde klanke: die moedertaaluitspraak van die gewone lettertekens kry sodoende nie geleentheid om die foutiewe assosiasie tussen klank en simbool te bestendig nie.

Waar Suid-Afrikaanse leerplanne vir Duits nog nie op die gebruik van 'n fonetiese alfabet aandring nie — selfs ook nie die mees onlangse nie <sup>1)</sup> — is dit verstaanbaar dat die leerboeke dieselfde leemte sal vertoon. Dit geld selfs vir die „Moderne Duitse Leerboek" van Loubser en andere, 'n werk waarvan die vyfde, verbeterde druk ná 1950 verskyn het.

(ii) Volgens ons hele benadering van die vak moes die inleidende les of lesse van Deel I uitsluitlik hieraan gewy gewees het en moes daar minstens in dié deel van die leerboek wat in die eerste jaar afgehandel word, met gereelde tussenpose sekere aspekte van die uitspraak te berde gekom het. Hiervan is daar geen spoor nie, net so min as van enige aanwysing oor die artikulasie van Duitse klanke. In dié opsig ontbreek selfs die minimale leidraad wat deur C.H. Winckler in sy leerboek aangegee is, te wete twee bladsye oor 'n vergelyking van Afrikaanse en Duitse klinkers en medeklinkers <sup>2)</sup>.

Nie dat so 'n halwe maatreël hoegenaamd bevredig nie. Winckler sien self die onmoontlikheid in om die klankstelsel van één taal in terme van dié van 'n ander te interpreteer, want by die verwysing na „Afrikaanse ekwiwalente" moet hy telkens kwalifiseer, soos: „die mond effe nouer", „tussen ā en ē", „byna -eu-" en so meer.

Hierdie heel beknopte samevatting waarmee Winckler volstaan, is tog nog beter as glad niks nie, want dit maak die leerling en die onderwyser minstens bewus dat die suiwer uitspraak van Duits aandag verdien. Die gevaar dat onderwysers wat selde met Duitsers in aanraking kom mettertyd onder die invloed van Afrikaans 'n heeltemal afwykende uitspraak ontwikkel, is hier te lande groot. Hulpmiddels soos grammofoonplate, die Linguaphone-reeks en veral die toegepaste fonetiek kan hierdie leemte help te bowe kom.

Waar daar in Les I van Deel I van Loubser se handleiding direk met die drie geslagte, selfstandige naamwoorde en ver-

- 
1. Provinsie Kaap die Goeie Hoop: Leerplan vir Duits as derde Taal; Onderwysgaset, 4/9/52; 1503.
  2. Winckler: Moderne Duitse Leerboek, 2-3.

voeging begin word en niks van die uitspraak gerep word nie -- dit word stilswyend aan die onderwyser oorgelaat -- kan 'n mens verwag dat ook Deel II van die leerboek die aangeleentheid nie sal behandel nie; die leerling word tog veronderstel om die uitspraak na twee jaar studie bemagtig te hê! Inderdaad begin Deel II dan ook met die rededele sonder meer; daar is nie eens 'n verwysing na die artikulasie of die vorming van Duitse taalklanke nie.

(iii) Is dit so met die fonetiese benadering gesteld, dan ontstaan die vraag vervolgens of daar wel iets van mondelinge werk tereg kom en of die leerboek ook maar scos die ouer werke met 'n opsomming van grammatikareëls en lyste verbandlose woorde volstaan.

In die eerste plek sou die taal oefeninge wat in die werk opgeneem is, feitlik deurgaans mondeling gedoen kan word; dit sou trouens in ooreenstemming met die hedendaagse vreemdetaalmetodiek wees.

Hierdie oefeninge sou egter weens hulle besondere doelstelling nog nie tot volkome spreekvaardigheid lei nie, en daarom moet daar verder op die vrae wat spesifiek tot gesprekke voer, gelet word.

Reeds in Les I verskyn daar 'n aantal elementêre vrae wat op die behandelde woordeskat gebaseer is en wat volgens voorskrif in volsinne beantwoord moet word, scos byvoorbeeld:-

"Wie alt bist du?"  
"Wer ist ein Mann?"  
"Was tut der Knabe?"

Belangrike alledaagse vreemde voornaamwoorde kom op dié wyse dadelik onder die aandag; die sinnetjies is so verteenwoordigend van die gewone omgangstaal dat die leerkrag aan die hand daarvan 'n groot verskeidenheid dergelikes kan stel en/of die leerlinge geleentheid gee om mekaar te ondervra. Spelenderwys kan daar op dié wyse aan 'n hele aantal leerlinge geleentheid gegee word om te praat terwyl die onderwyser hom op die agtergrond hou.

Ons het in Suid-Afrika nog lank nie die ideaal bereik om

tien of twaalf leerlinge in die Duitse klas vir beginners te hê nie. In st. 6 en 7 is daar in baie gevalle veertig of meer leerlinge saam en dit bring mee dat elkeen van hulle, onder die gunstigste omstandighede, gemiddeld hoogstens 'n half minuut per dag geleentheid kry om Duits te praat. Wil 'n mens die probleem wat deur die heel beperkte tyd meegebring word enigsins te bowe kom, is dit dus noodsaaklik dat die vrae nie alleen prikkelend sal wees nie maar dat hulle ook sonder die gedurige tussenkoms van die onderwyser tot gesprekkies aanleiding sal gee.

Sodra die leerlinge met behulp van leesstukke en oefeninge 'n redelik bruikbare woordeskat ontwikkel het, volg daar mondelinge werk op 'n ietwat meer gevorderde peil. Allerlei bywoorde met die oog op vrae word ingevoer, en wel telkens binne die sinsverband. Ter illustrasie hiervan kan na bladsy 25 verwys word, waar onder andere die volgende voorkom:-

„Wann sind die Pfirsiche reif?“  
„Worauf sitzt ihr in dem Wohnzimmer?“  
„Welche Farbe hat das Buch?“  
„Gehören diese Bleistifte dir?“

Dergelike vragies leen hulle uitmuntend tot vlugge beantwoording sonder dat die leerling vir taalfoute bedug hoef te wees: hy kan feitlik dieselfde woorde wat in die vraag voorkom, net anders rangskik en 'n verdere woord byvoeg. Die aangegewe voorbeelde hierbo spreek vir hulleself.

En so breek die stadium weldra aan dat die leerling 'n eenvoudige stuk Duits moet lees en op die begrip daarvan aangewys is om die vrae te kan beantwoord. Die eerste voorbeeld daarvan vind 'n mens op bl. 39. Dit gaan hier om die interpretasie van die feite-inhoud, en om dié rede is die vragies baie direk gestel, soos byvoorbeeld oor die Lorelei:-

„Wo sitzt die schöne Jungfrau?“  
„Was tut sie mit dem Kamme?“  
„Was sieht der Schiffer nicht?“  
„Worin fährt der Schiffer?“

Oor die volgende aantal lesse heen word die mondelinge werk deurgaans op hierdie wyse benader. Sonder om alles wat voorkom volledig weer te gee, hoef slegs nog by wyse van ver-

duideliking op die vrae gelet te word wat op bladsye 45, 55, 56, 61, 75 en 87 verskyn en vir mondelinge beantwoording bedoel is.

'n Vergelyking van die werk wat op agtereenvolgende bladsye verskyn, bring aan die lig dat dit geleidelik moeiliker word en gaandeweg hoër eise aan die leerling stel. Mits die klas nie te groot is nie en die onderwyser sorg dra dat daar 'n gesellige geselstrant gehandhaaf word, behoort die leerling gretig aan die bespreking deel te neem en aan die end van die st. 8-kursus reeds 'n bevredigende mondelinge beheer oor die taal te hê.

(iv) Ten opsigte van die foneties-mondelinge taalbenadering in hierdie handleiding kan samevattend gekonstateer word dat daar deurgaans van die spraakonderrig aan die hand van 'n vokaalkaart of oriëntering in die Duitse klankleer niks tereg kom nie, maar dat daar andersyds voldoende klem op mondelinge werk gelê word. 'n Hele aantal eindvraestelle is boonop as 'n byvoegsel agter in die leerboek opgeneem. Die mondelinge behandeling van die begripstoetse wat daarin voorkom, sal eweneens in ruime mate tot die leerling se spreekvermoë in Duits bydra.

(c) Woordeskat, idiome en clichés

(1) Met die oog op die uitbouing van 'n woordeskat het die opstellers van hierdie leerboek die leerling se huislike milieu as uitgangspunt geneem en algaande die „Umwelt“ soos skool, plaas en dorp daarby betrek. Dit lê voor die hand dat dit ondoenlik sou wees om 'n inventaris van elke artikel in die leerling se omgewing op te stel en te laat leer: sodoende sou ons spoedig etlike duisende woorde hê wat by die ekstensiewe lees van werke betreklik waardeloos is.

Dat selfs ervare taalmeesters maklik mis tas as hulle hulle op 'n subjektiewe keuse van woorde verlaat, blyk uit die feit dat ons in hierdie leerboek 'n groot aantal woorde teëkom wat maar 'n beperkte gebruikswaarde het. Alleen in

Deel I van die handleiding tref 'n mens 163 woorde aan wat in Kotzé se lys <sup>1)</sup> g'n plek vind nie. Maar selfs as die omvattende Morgan-lys <sup>2)</sup> van ongeveer 6000 woorde as maatstaf geneem word, vind 'n mens nog ruim 93 woorde wat daar nie ingesluit is nie! Dit is 'n ernstige toedrag van sake.

Die volgende woorde wat in Loubser se leerboek voorkom, tel nie onder die veelgebruiktes wat Kotzé aangee nie. Dié met 'n kruisie langsaan verskyn selfs nie in die Morgan-lys nie:-

abermals	Gier
<b>Abnahme</b>	glitzern x
abscheulich	gratulieren x
Affe x	grausen x
Ahn	grossmütig
allmählich x	Habicht x
Ameisenhaufe x	Hafen
Anführer	Handumdrehen x
Anzug	Haufe
Aprikose x	hausen x
ausserordentlich	Haut
Bär x	Heer
bedeuten	heimzahlen x
besiegen	heizen
Beutel	heutzutage
bisweilen	Jähzorn x
bleiern x	Joch
blöken x	Kaminsims x
Brandmarke x	Kessel
bremsen x	Keule x
Chef	Klavier x
dämmern	Kluft x
Deichsel x	knirschen x
dennoch	Knochen
derb x	Knüppel x
Einsiedler x	knusprig x
einverstanden	kraus x
eitel	Küchlein x
entrahmen x	Kunde
ereignen	kurieren x
erkundigen	lächerlich
erstarren x	lauern x
Erz	Laus x
Faden	Leuchtkäfer x
Feigling x	Lineal x
Felsenriff x	Marder x
Flammennarbe x	Mathematik
flehen	Menge
flicker x	Moos x
flimmern x	Morgenandacht
Förster	Nachtisch x
gackern x	Naht x
Gehalt	nebst
gemäss	obgleich
Gepäck	obschon
Geschmeide x	pechschwarz x
Geschwulst x	Pfad
Gespens	Pfand
Getue x	Pfirsich x

1. Kotzé: Woordeskatstudies in Duits op Transvaalse Skole.  
 2. Morgan: German Frequency Word Book.

Pflaume x	Sklave
plaudern	Sofa x
Prüfung	spucken x
Puppe x	Spuk x
quaken x	tagen x
quälen	täuschen
quer	Türspalt x
raffen x	Tüte x
Räuberbande	umsonst
Raupe x	unartig <del>(x)</del> x
Rohr	unbescheiden x
Rucksack	unverwandt x
Russe x	uralt x
saftig x	Veranda x
Same x	verbringen
Schale x	Versammlung
Schaukelpferd x	Vorfahr x
Schelm x	Vorgänger
Schlaraffenland x	Vorschlag x
schleppen	Wasserpütze x
schleunig	wiehern x
schmackhaft x	Wilderer x
schmiegen x	Wucht x
schnaufen x	zappeln x
Schubkarren x	Zauberbeutel
Schwager x	zeitig
schwänzen x	Zentner
Schweif x	zerhacken x
schwenken	zerschmettern x
sehnen	Zunft x
selbständig	

Daar kan min twyfel bestaan dat in die bostaande lys 'n aantal woorde voorkom wat werklik nie insluiting in 'n leerboek regverdig nie. „Brandmarke“, „Deichsel“, „Flammennarbe“, „Kaminsims“, „Raupe“ en „Zunft“ is treffende voorbeelde. Andersyds is daar alledaagse woorde soos „obgleich“, „bedeuten“ en „Haut“ wat tereg opgeneem is hoewel hulle nie in die kernwoordelys van Kotzé verskyn nie. 'n Bewys van hulle hoë bruikbaarheid is die feit dat hulle sowel in oorsese as ander Suid-Afrikaanse handleidings behandel word.

(ii) Idiome en clichés kom terdeë in Loubser se leerboek ter sprake. Daar verskyn telkens lyste idiomatiese uitdrukkings <sup>1)</sup> wat met die voorafgaande leesstuk verband hou; clichés soos „ich habe es gern“, „es tut mir leid“, „danke schön“, „auf Wiedersehen“, „wie spät ist es?“ en „bitte sehr“ kom van die begin af onder die leerling se aandag.

Dog ook hier tref 'n mens veel aan wat nie in die gegra-deerde lys <sup>2)</sup> voorkom nie. Ten opsigte van die idiome en

---

1. Loubser et al: Moderne Duitse Grammatika I, 31 en 201.  
2. Hauch: German Idiom List.

clichés is dit 'n gebillikte slotsom dat die skrywers bloot op 'n lukraak wyse geselekteer het. Daar is werklik geen regverdiging om minder gebruiklike idiome soos die volgende in 'n leerboek vir die junior klasse saam te vat nie:-

Ein schlafender Fuchs fängt kein Huhn.  
Seine Worte auf die Wage legen.  
Gift und Galle speien.  
Unrecht schlägt seinen eigenen Herrn.  
List geht über Gewalt.  
Wider den Stachel löcken.  
Einen Scheffel Salz mit einem gegessen haben.

(iii) Waar ons bevinding is dat die skrywers die woordeskat en die idiome nie op 'n wetenskaplike grondslag bepaal het nie maar in die eerste plek getrag het om dit so omvattend as moontlik te kry, ontstaan die vraag vervolgens of die werk op so 'n wyse aangebied is dat die leerling dit geredelik sal kan memoriseer — dit wil sê, of daar voldoende herhaling van die woordeskat is.

Die skrywers het geen enkele woord slegs een keer behandel nie maar sorg gedra dat elke nuwe woord in die betrokke les of in die volgende les weer ter sprake kom. Bowendien het die aanwending van hersieningsoefeninge dit moontlik gemaak om die woord of uitdrukking binne die bestek van 'n maand minstens drie keer onder die aandag te bring.

Na voltooiing van die taalwerk volg daar ongeveer 80 bladsye algemene oefeninge wat op die woordeskat van die leerboek gebaseer is. Die groot omvang hiervan maak dit moontlik om alles wat vantevore gedoen is te hersien. Sodoende kom al die woorde nou vir die vierde keer onder die aandag; in baie gevalle word hulle in die vorm van vertalings of vrae selfs vyf keer en meer behandel.

Kort nadat 'n woord die eerste keer verskyn het, word dit weer eens behandel; daarna kom dit na langer tussenpose nog drie of meer maal onder die aandag. Dit is wel soveel as wat van 'n leerboeksamesteller verwag kan word waar hy ongeveer 2000 woorde op hierdie wyse moet aanbied.

(iv) Ons ondersoek bring aan die lig dat daar in hierdie leerboek voldoende op die woordeskat, idiome en clichés gekonsentreer word en dat daar teen die metode van behandeling niks ingebring kan word nie. Die enigste beswaar is dat die skrywers vir die junior kursus te veel woorde en uitdrukkings ingesluit het — dikwels selfs dié wat minder gebruiklik is.

In plaas van die woordeskat in hoofsaak tot die algemene te beperk, word daar in baie gevalle ook die besondere bygehaal. So, byvoorbeeld, kan daar by die behandeling van die woord „Baum“ onmoontlik alle boomsoorte soos „Eiche“, „Weide“, „Pappel“, en so meer ter sprake kom; eweneens moet „Gemüse“ as samevattende begrip diens doen en hoef „Kürbis“, „Zwiebel“ en andere voorlopig nie geleer te word nie.

Dat daar in hierdie leerboek so 'n groot aantal woorde voorkom wat nóg in die Morgan-lys nóg in dié van Kotzé verskyn, bewys dat die skrywers nie 'n wetenskaplike basis vir hulle keuse gehad het nie. Dieselfde geld ten opsigte van 'n groot aantal idiome wat in die leerboek behandel word.

Die opsteller van 'n moderne handleiding moet van publikasies soos die poststaande kennis dra en van die bevindings daarin gebruik maak. Indien dit nie gebeur nie, sal die huidige onbevredigende toestand ten opsigte van woordeskatkeuse bly voortduur.

#### (d) Leesstukke

(1) Die waardebeplanning van die woordeskat in die algemeen geld mutatis mutandis vir die woordeskat wat in die leesstuk aangewend word. Die gesigspunte wat in daardie verband bespreek is, hoef dan nie hier herhaal te word nie; dit sal voldoende wees om aan die hand van die punte-indeling wat in Hoofstuk VI voorgestel is, met die waardeskatting van die leesstukke voort te gaan.

Die eerste oorweging ten opsigte hiervan is die vraag na die hoeveelheid leesstukke. Gesien die sentrale plek wat teenswoordig in leerboeke daaraan toegeken word <sup>1)</sup> — sowel

---

1. Selfs in 'n moderne Latyn-handleiding is dit die geval; vgl. Gonin: Latynse Grammatika en Leesboek.

met die oog op woordeskatuitbreiding as bekendstelling met die „Kulturkunde" — sal ons moet nagaan of die onderhawige handleiding voldoende voorsiening daarvoor maak.

In Les II kom die eerste staaltjie voor, en wel in die vorm van 'n „toepassing" van die reeds behandelde woordeskat. Uiteraard gaan dit hierby eintlik meer om geïsoleerde sinne as 'n aaneenlopende prosastuk en is daar hoofsaaklik van die leerling se onmiddellike milieu sprake. Voorbeelde hiervan is die volgende:-

Ich habe eine Blume.  
Wer kauft das Haus?  
Wir sehen das Papier.  
Das Haus hat ein Dach.

Ook in Les III en Les IV val die nadruk op die toepassing betreffende die vorige werk en word die name van allerlei meubelstukke, vrugtesoorte en familieverhoudings behandel. Pas op bladsy 29 tref ons die eerste leesles aan. Hierin gaan dit weer eens om die leerling se onmiddellike skool- en huisomgewing en word clichés soos „guten Morgen", „ausser Atem" en „sie freuen sich" behandel. Die leesstuk beslaan ongeveer 250 woorde, wat voldoende vir één les is.

Op enkele uitsonderings na (soos op bladsye 85 en 109) bly die prosastuk of die gedig binne die perke van één bladsy. Die opstellers het wyslik van heel lang leesstukke afgesien en liewer konsekwent in elke les 'n kort Duitse opstelletjie of anekdote ingesluit, benewens nog 'n aantal bekende gedigte (bv. Erlkönig en Lorelei) wat met groot vrug van buite geleer kan word en algemeen byval sal vind.

'n Studie van die leerboek bring aan die lig dat daar in die bestek van veertien lesse (bl. 32-111) altesaam twintig leesstukke en vertellings, benewens nog ses gedigte voorkom. Wat die hoeveelheid leesstukke betref moet daar dus tot die slotsom geraak word dat dit kwantitatief bevredig.

(ii) Uit die voorgaande uiteensetting sal reeds geblyk het dat daar geleidelik van die eenvoudige na die ingewikkelde oorgegaan word. Deur aanvanklik op woorde te konsen-

treer wat in Afrikaans en Duits weinig verskil (vgl. hond, „Hund“; boom, „Baum“; moeg, „müde“ en talle ander) en veral deur die aaneenlopende draad in die leesstukke word verseker dat die leerling die toenemende ingewikkeldheid skaars bemerk. 'n Uitsondering hierop is die gedig „Der Seifenapfel“ (bl. 36) wat werklik misplaas is. Die hele reeks minder algemene woorde soos „unbescheiden“, „kurieren“, „Drogist“, „Vergnügen“, „Gier“, „abscheulich“, „fassen“ en „eingeseift“ maak die begrip van die gedig baie moeilik.

In die meeste gevalle word 'n mens egter deur die maklike verhaaltrant en die logiese opeenvolging van gebeure getref. Selfs in 'n futlose moralisering soos „Paul schwänzt die Schule“ (bl. 38) is die ontwikkeling van die „storie“ duidelik en behoort die deursneeskolier dit redelik maklik te volg. Kom dit eindelijk tot dieresprokies (bl. 45), vertellings (bl. 74) en fabels (bl. 85), dan val dieselfde daarin op te merk — die logiese voortgang van die handeling vergoed enigszins vir die moeiliker woorde wat byvoorbeeld in die sprokie „Der Teufel und der Schneider“ (bl. 109) voorkom.

En tog sal menige taalonderwyser hom nie vereenselwig met die uitgangspunt om dele uit „Hänsel und Gretel“ onveranderd in 'n leerboek vir Afrikaanse skoliere op te neem nie. Dit sou die leerlinge se taak nie alleen vergemaklik indien enkele woorde verander word nie maar ook die genot by die lees daarvan verhoog. Die genoemde sprokie sou wesentlik dieselfde indruk nalaat as hier en daar 'n sinsnede verander word of moeiliker dele selfs geskrap word.

Die totaalindruk wat die leesstukke laat, is dat hulle wat die feite-inhoud betref — op enkele uitsonderings na — in die regte volgorde en met inagneming van die leerling se verstandelike groei, in die leerboek verskyn. Feit bly egter dat hulle doeltreffendheid verhoog sou gewees het indien daar aan die woordeskat meer sorg bestee was en indien daar op die etimologiese verwantskap van Duits en Afrikaans gewys was — hoofsaaklik ten opsigte van die praktiese konsekwensies van

die Hoogduitse **Klankverskuiwing**.

(iii) Het ons ons van die hoeveelheid leesstukke en die gradering daarvan rekenskap gegee, dan bly nog die derde en belangrikste oorweging oor: die vraag of die kulturele inhoud daarvan sistematies aangebied is en of dit voldoende is om die leerling ten opsigte van die Duitse volkslewe te oriënteer.

Die antwoord is 'n besliste nee. Daar is in die leerboek nie 'n enkele afdeling van die werk wat in so 'n mate teleurstel as hierdie nie.

In die lig van ons benadering van die vreemdetaalonderrig moet die hele uitgangspunt wees om die leerling met die Duitse denk- en leefwyse en met die Duitse kulturele strewe vertrou te maak. Daartoe is dit nodig dat hy van meet af aan — sover ons middele toelaat — in 'n tipies Duitse milieu verplaas word. Terwyl dit enersyds kan geskied met gebruikmaking van 'n klaslokaal wat spesiaal daarvoor ingerig is asook met behulp van allerlei apparaat en leermiddele, bly ons in laaste instansie — uit Suid-Afrikaanse standpunt gesien — tog maar op die gesproke en geskrewe woord aangewys.

In die beginstadium wanneer ekstensiewe lees nog nie ter sprake kom nie, is intensiewe leeswerk onder toesig van die onderwyser by uitstek die middel om die leerlinge ten opsigte van die „Kulturkunde“ te oriënteer. As die leesstukke op hierdie stadium uit storiëtjies met 'n Afrikaanse agtergrond of uit beskrywings teen die milieu van die eie land bestaan, is ons besig om die leerlinge „klippe in plaas van brood“ te gee.

Wat Loubser se handleiding betref kan daar omonwonde verklaar word dat daar maar min kennis van Duitsland en die Duitse volk meegedeel word. Die geringe inligting wat daar dien-aangaande verstrekkend word, word dan ook nie sistematies aangebied nie maar somer baie terloops en onregstreeks. Maar wat meer is, sodanige mededelings oor die Duitse volkseie en die land self dateer uit vorige eeue — soms uit die oertyd —

en het as sodanig vir die hedendaagse mens slegs nog kultuur-historiese waarde.

Om dit aan te toon sal dit nodig wees om meer in besonderhede na enkele van die leesstukke te verwys.

Die eerste aantal handel, soos reeds gesê, oor die leerling se onmiddellike omgewing — daaronder die huis, skool, plaas en dergelike. 'n Mens sou natuurlik geen beswaar teen so 'n uitgangspunt in te bring hê nie, mits dit wel om 'n Duitse huis, Duitse skool en Duitse plaas gaan. Maar in Loubser se leerboek gebeur alles teen 'n tipies Afrikaanse agtergrond, soos blyk uit bladsye 29, 32 en 65.

Vervolgens is daar 'n aantal leesstukke waarvan die feite-inhoud inderdaad neutraal is en menige leerling sal koud laat. So 'n leesles is „Ein regnerischer Tag" (bl. 48) wat eintlik net 'n aaneenskakeling van gemeenplase is:-

„Es regnet in einem fort. Das Wasser steigt höher .... Diesseits des Teiches stehen einige Pferde unter einem Baume. Sie zittern vor Kälte ... Einige Schwalben sitzen unter der Veranda. Sie sind heute sehr zahm. Man kann sie mit der Hand anrühren".

Dieselfde futloosheid tref 'n mens op bl. 55, 65, 85 en elders aan. Wat het 'n belangstellende skolier aan 'n uiteensetting soos die volgende?

„Ein kleiner Knabe und ein kleineres Mädchen spielen in dem Schatten eines hohen Baumes. Jenseits des Hauses steht ein höherer Baum, aber dorthin dürfen sie nicht kommen, weil eine giftige Schlange in jenem Baume haust. Auch Karl und sein älterer Bruder fürchten sich vor der Schlange. Wenn sie älter sind, werden sie die Schlange töten" 1)

Uiteindelik is daar dan vertellings wat nie aan tyd of plek gebonde is nie en gewoonlik begin met „Es war einmal .....". Voorbeelde hiervan vind 'n mens onder andere op bl. 56, 60, 74 en 109. Terwyl daar niks teen die inhoud van sodanige verhaaltjies in te bring is nie, het hulle tog met die oog op Duits-

onderrig min kulturele waarde. In vertaalde vorm sou hulle ewe goed in 'n Spaanse, Engelse of Sjinese handleiding diens kon doen.

Inderdaad is die enigste leesstuk wat heel terloops iets van Duitsland laat deurskemer, 'n enkele gedig, te wete "Die Lorelei" (bl. 38) wat ten minste die agtergrond van die Ryn-rivier en die sage wat om die bekende rotspunt opgebou is, suggereer. Vir die navorser wat op soek is na kulturele inhoud in die leesstukke is dit voorwaar 'n skrale oes. Die toedrag is wat hierdie gesigspunt betref bedroewend; die beloofde land het nie eens oor 'n afstand sigbaar geword nie.

(e) Grammatika

(1) Die titel van hierdie leerboek is nie toevallig "Moderne Duitse Grammatika" nie want die werk is inderdaad 'n "grammatika" in die ware sin van die woord. Dit wil volledig wees en 'n oorsigtelike beeld van die hele Duitse spraakkuns bied sodat die leerling wat dit ken, in staat sal wees om alle vrae in die st. 8-eksamen te beantwoord. 'n Studie van die inhoudsopgawe bring reeds aan die lig dat 'n baie ambisieuse tweejaarprogram aangedurf word. Beknop gestel, kom dit daarop neer dat die hele gebied van die Duitse buigings- en vormleer gedek word, met uitsondering van die aanvoegende wyse en minder algemene fleksie.

Die tradisionele behandeling van die grammatika geld deurgaans. Agtereenvolgens word die drie "geslagte", die vervoeging van werkwoorde en die onbepaalde lidwoord in Les I bespreek, en aan die end van die derde les is die verbuiging van die lidwoord volledig gedoen (alle naamvalle!). Hierna volg dan die hele reeks voorsetsels wat die datief beheers (Les VI). Selfs die minder gebruiklikes soos "samt", "nächst" en "nebst" bly nie agterweë nie. Asof dit nie 'n sterk genoeg dosis is nie, volg daar in dieselfde les nog die lys vroulike woorde wat die meervoud op "-e" vorm. Weliswaar is dit 'n geselekteerde lys wat heelwat korter as die tradisionele is, maar daar kom tog 'n paar kanniedoods soos "Laus", "Geschwulst" en "Zunft"

in voor. Ongemerkt word die verbuiging van die byvoeglike naamwoord wat die leerling meestal soveel hoofbrekens besorg, nog by wyse van toegif in dieselfde les ingesluit.

Hierdie benadering van dié werk is kenmerkend van die hele boek. Dit sou onnodige herhaling wees om al die lesse in die handleiding so te ontleed en aan te toon dat die groots moontlike hoeveelheid formele grammatika telkens in 'n geringe aantal bladsye saamgepers word. Hoewel die same-stellers dit nie spesifiek voorskryf nie, wys die rangskik-king van die werk daarop dat groot gedeeltes veronderstel is om van buite geleer te word.

Kortom, wat die hoeveelheid grammatika betref kan ge-konstateer word dat die werk volledig is, selfs te volledig vir 'n tweejaarkursus. Daar is veel wat werklik vir die senior kursus behoort oor te staan. Dit geld nie alleen vir sekere voorsetsels soos „zufolge“, „mittels“, „laut“ (bl.47) en 'n klompie van die swak selfstandige naamwoorde soos „Ahn“, „Spatz“ en „Narr“ (bl. 49) nie, maar ook ten opsigte van die volgende frappante gevalle:-

- Die uitsonderlike verbuiging van „Name“ en „Herz“ (bl. 57)
- Die byvoeglike naamwoord wat as self-standige naamwoord gebruik word (bl. 61)
- Die voltooid toekomstige tyd (bl. 70)
- Die selfstandige naamwoorde met twee geslagte (bl. 91)
- Die lydende vorm in sy geheel (bl. 105)

Wat die laasgenoemde, die passief betref, bestaan daar nie die minste twyfel nie dat dit veels te moeilik vir die deursneeskolier in st. 8 is. In die huidige leerplan van die Transvaal word dit dan ook wyslik weggelaat. Die blote herkenning van die bedrywende vorm, dit wil sê passiewe ken-nis daarvan, is al wat op hierdie stadium verwag moet word.

Is die hoeveelheid grammatika wat in hierdie leerboek met die oog op die tans bestaande leerplanne aangebied word reeds te groot, dan spreek dit vanself dat dit vir die voorgestelde junior hoërskoolkursus van die toekoms volstrek te omvattend sal wees. In hierdie leerplan wat ekstensiewe

lees beoog, kom dit in die eerste plek op passiewe beheersing van die grammatiese verskynsels aan; die formele benadering daarvan moet tot in die senior kursus uitgestel word.

(ii) In die bostaande uiteensetting is afdoende aangetoon dat Loubser se handleiding te veel klem op die grammatika laat val. Vervolgens doen die vraag hom voor of die juiste benadering ten opsigte daarvan gevolg word. In Hoofstuk V is die teoretiese gesigspunt van die vraagstuk reeds volledig bespreek en daarom hoef hier alleen vasgestel te word tot op watter hoogte die handleiding aan daardie vereistes voldoen.

Dit was die opstellers oënskynlik nie te doen om die terminologie te vereenvoudig nie. Die veronderstelling skyn te gewees het dat die hoërskoolleerling die name van die rededele reeds ken en selfs weet wat die vervoeging van werkwoorde is. Daarom word slegs die Duitse ekwiwalent sonder meer tussen hakies aangegee. Maar die praktiese onderwyser weet dat dit 'n ongegronde veronderstelling is en dat eintlik net 'n klein persentasie leerlinge met terme soos direkte en indirekte voorwerp, onvoltooid teenwoordige tyd, eerste en tweede persoon en dergelike vertrouwd sal wees: die formele grammatikastudie het in die laerskool tans heeltemal van die toneel verdwyn.

Dit staan vas dat die onbekende grammatikaterme wat binne die bestek van die eerste drie lesse saamgevat word, die leerling baie hoofbrekens sal besorg en dat dit, saam met die massa nuwe materiaal in 'n vreemde taal, vir menige skolier oorweldigend sal wees. Inderdaad is dit hoofsaaklik die skrandere skolier wat hierdie terminologie onder die knie sal kry. Alleen die hersieningsoefeninge aan die end van elke paar lesse gee die leerling die geleentheid om enigszins tot verhaal te kom; maar daarna gaan die opdraande pad weer eens voort, soos onder andere ten oorvloede uit

Les XI blyk — die vraende en betreklike voornaamwoorde (alle geslagte, enkelvoud en meervoud) word daar volledig behandel.

Die benadering van die grammatika is deurgaans streng formeel: niks minder nie as volkome aktiewe kennis daarvan word vereis. Reëls word sodoende aprioristies aangegee en die leerling kry nie die geleentheid om self uit te vind wat die wetmatigheid in die taal is nie. Uit die talle voorbeelde hoef hier alleen na die behandeling van die trappe van vergelyking (bl. 63), die verbuiging van die lidwoord in die verskillende geslagte (bl. 14), die voorsetsels met die datief (bl. 27) en die meervoudsvorming (bl. 28 en 39) verwys te word.

Dit is almal gesigspunte van die spraakkuns wat hulle uitmuntend tot 'n induktiewe aanbieding sou leen. Aan die hand van oordeelkundig gekose leesstukke sou die bepaalde verskynsels eers waargeneem kon word alvorens tot die sistematiese behandeling daarvan oor te gaan. Die voorbeeld, liefers die gesproke en waargenome voorbeeld van die lewende taal, behoort altyd die reël vooraf te gaan sodat die leerling die geleentheid kry om selfstandig sy gevolgtrekkings te maak: wat 'n mens self verower het, word 'n blywende besit.

Heelwat taalmateriaal word, sonder dat dit vantevore teëgekom is, in lang lyste saamgevat. So is daar byvoorbeeld die alfabeties gerangskikte lys onsydige selfstandige naamwoorde wat die meervoud op „-er" vorm (bl. 68, 69); die uitgebreide lys bywoorde van plek, tyd en hoedanigheid (bl. 89, 90); die gebruiklike lyste voorsetsels met bepaalde naamvalle en die lys byvoeglike naamwoorde wat in die vergrotende en oortreffende trap 'n umlaut kry (bl. 64) — laasgenoemde so opvallend in rymvorm dat dit klaarblyklik uit die hoof geleer moet word.

In ooreenstemming met die prosedure wat in ouer leerboeke gevolg word, ontbreek dit hier dus nie aan die bekende (en gewraakte) paradigmas nie. Die enigste regverdiging vir sulke lyste woorde skyn die mag van die tradisie te wees:

elke oplettende onderwyser sal opgemerk het dat paradigmas haas sonder waarde is, aangesien kennis daarvan nog nie die minste waarborg inhou nie dat die leerling hierdie „koelkas-kennis" ook sal toepas wanneer hy op eie houtjie, sonder die hulp van die onderwyser, die taal skriftelik of mondeling moet aanwend.

Slegs in 'n paar alleenstaande gevalle kom daar iets van 'n induktiewe benadering van die taal tereg en kry die grammatika dan ook funksionele betekenis. Maar selfs hier volg die toepassing nadat die reël aangegee is (vgl. bl. 41 ten opsigte van naamvalsbeheersing) of nadat die wetmatigheid reeds aangetoon is (vgl. bl. 65 betreffende die trappe van vergelyking). Eintlik word selfs in hierdie gevalle die kar voor die perde gespan.

(iii) In Deel II van die handleiding word dieselfde prosedure gevolg, behalwe dat leesstukke heeltemal ontbreek en die grammatika konsekwent deur medium Duits behandel word. Aangesien daar geen prinsipiële verskil is nie en alles wat in verband met Deel I gesê is, mutatis mutandis ook hier geld, is dit oorbodig om verder op die aanbieding van die grammatika in te gaan. Die slotsom waartoe die ondersoek ons bring, is dat daar 'n oormaat taalwerk aangebied word en dat sowel die ingewikkeldheid van die terminologie as die formele aanbieding van die leerstof die studie vir die deursneeskolier 'n ware Sisyphus-arbeid sal maak.

(f) Taal oefeninge

(1) In Hoofstuk VI hierbo is by die waarde bepaling van die leerboek ewe veel punte vir die behandeling van die grammatika en die taal oefeninge toegeken. Uit 'n praktiese standpunt gesien is laasgenoemde dan ook van groot belang, nie alleen as hulpmiddel by taal bemeestering nie, maar ook wat toetsing en eksamens betref. In antwoord op my enquête het nagenoeg 20% (17 uit 92) van die diensdoende onderwysers in Suid-Afrika verklaar dat vir hulle die belangrikste oor-

weging by die keuse van 'n leerboek sy geskiktheid as eksamen-  
gids is.

(11) Daar kan van Loubser se leerboek onomwonde  
verklaar word dat die taaloefeninge kwantitatief bevredig.  
Van die begin af is daar, benewens nog die mondelinge werk  
waarna reeds verwys is, telkens 'n verskeidenheid oefeninge  
wat op die voorgaande les gebaseer is. Dit is meestal in  
die vorm van formele take wat oënskynlik vir skriftelike  
beantwoording bedoel is en die volgende behels:-

sinne wat in die meervoud geskryf moet word	(bl.12)
woorde waarmee sinne gemaak moet word	(bl.17)
volledige verbuigings	(bl.30)
volledige vervoegings	(bl.59)
voltooiing van ontbrekende uitgange	(bl.51)
teenoorgesteldes van verskillende rededele	(bl.45)
trappe van vergelyking	(bl.66)
hoofte en bevelsvorme van werkwoorde	(bl.87)
vertalings in Duits	(bl.66)

Bo en behalwe die taalwerk wat so na elke les voorkom  
of soms 'n deel van die lesse uitmaak, volg daar aan die  
end van die grammatika-afdeling nog 80 bladsye addisionele  
taaloefeninge wat by wyse van hersiening gedoen kan word  
maar wat merendeels net 'n voortsetting van die bostaande is.  
Die hersieningsoefeninge is so omvattend dat 'n mens maar  
slegs 'n deel daarvan in die eerste twee jaar van die kursus  
kan afhandel. Die idee is stellig nie om alles in hierdie  
tydsbestek te laat doen nie maar om 'n baie ruim hoeveelheid  
beskikbaar te hê waaruit elke onderwyser dan 'n keuse kan  
doen, na gelang van die behoeftes van sy klas.

Sodoende word dit ook moontlik om nie noodwendig die-  
selfde dosis vir elke leerling voor te skryf nie maar om  
indiwiduele werk te laat doen. Diegene wat byvoorbeeld  
met verbuigings moeilikheid ondervind, doen dan hoofsaaklik  
oefeninge wat daaroor handel, terwyl andere wat met ver-  
voegings fouteer weer daarop sal konsentreer. Hoe dit ook al  
sy, die taaloefeninge is so omvattend dat selfs die onderwyser  
wat uitsluitlik mondelinge werk laat doen, nie in die tyd  
tot sy beskikking alles sal kan afhandel nie.

Afsluitend is daar aan die end van die boek nog 'n aantal vraestelle van die Juniorsertifikaateksamen van die O.V.S. — 'n waardevolle rigsnoer vir leerlinge in daardie provinsie. Dit is jammer dat slegs die vraestelle van 1943 tot 1946 opgeneem word; die vyfde verbeterde druk van die werk moes die vraestelle van 1950 en daarna bevat het. Nietemin gee hulle die ingeligte beoordelaar 'n aanduiding hoe die taaloefeninge in Loubser se handleiding die skolier stapsgewyse vir die skriftelike eksterne eksamen voorberei.

(iii) Daar kan egter nie met die vasstelling dat die taaloefeninge kwantitatief bevredig, volstaan word nie; die ondersoeker moet hom ook oor die gehalte daarvan rekening gee en bepaal of hulle regstreeks op die doel afstuur.

Teen die aard van die oefeninge val daar min in te bring, behalwe dat hulle in te hoë mate op skriftelike taaluiting klem lê. Veral is daar prinsipiële beswaar teen die oordrewe beklemtoning van vertalings in Duits, waarmee inderdaad in Les I begin word. Die kind word dus uit die staanspoor afgerig om in terme van die moedertaal te dink en dan in Duits oor te sit, terwyl dit die aangewese weg is om die direkte assosiasie tussen die begrip en sy benaming in die vreemde taal te verseker <sup>1)</sup>. Alle vertaling is wel nie uit die borse nie, maar dan moet dit oordeelkundig aangewend word en in alle geval nie in die eerste twee studiejaar nie.

Die ruimte wat in hierdie leerboek aan vertalings afgegaan word, is veel meer as wat vir enige ander tipe oefening beskikbaar gestel word — dit ontbreek nêrens nie (sien bl. 10, 13, 17, 21, 23, 24 en verder). Wat ewe bedenklik is, is dat baie van die sinne te klaarblyklik met die oog op vertaling saamgeflans is en dat die inhoud daarvan die deursneeskolier nie sal prikkel nie. Wie het erg daaraan om hom met beuselagtighede soos die volgende besig te hou?

---

1. West: Learning to Read a Foreign Language, 14.

Hy eet 'n appel, maar sy lees die boek van haar broer (bl. 24).

Ek sien jou, ons sien julle en hulle sien sy vriend (bl. 26).

Die swart kat vang elke dag 'n voël op die dak van ons huis (bl. 46).

Sy goue horlosie lê op die houttafel in die kliphuis wat anderkant die houtskuur staan (bl. 76).

Neem die koerante in julle hande, gaan lê op die groen gras en lees. Spreek die woorde duidelik uit, anders straf ons julle (bl. 150).

Die bedelaar wie se oudste kind die ryp koring van die boer sny, is nie honger nie maar dors (bl. 187).

Die tradisionele beklemtoning van skriftelike taaluiting blyk nie alleen uit die vertalings nie maar ook uit die talle sinne wat in die meervoud geskryf moet word (byvoorbeeld bl. 151) en die reekse woorde en idiome wat tot die skryf van opstelle aanleiding moet wees (byvoorbeeld bl. 166). Daar is veel van hierdie werk wat met die oog op die verkryging van lees- en spreekvaardigheid in die taal gerus agterweë gelaat kan word aangesien dit 'n te diepgaande aktiewe kennis van grammatiese begrippe vereis. Die modelleerboek wat vir die junior hoërskoolkursus van die toekoms opgestel word, sal andersoortige oefeninge — en veral 'n groter verskeidenheid daarvan — moet bevat.

Veral dink 'n mens hierby aan die aanvullingsoefeninge waarvan daar 'n beperkte aantal in Loubser se leerboek voorkom. Die volgende tipiese voorbeeld sal aantoon hoe elke keer net één besondere aspek van die werk beklemtoon word en die leerling in staat gestel word om hom daarteenoor in te stel, sonder om gedurig vir die menigvuldige ander vangplekke bedug te wees:-

„Er legt das Buch auf d- braun- Tisch. Nun liegt es auf d- Tisch. Wir setzen uns an d- warm- Kamin. Nun sitzen wir an d- Kamin. Der kleine Vogel fliegt über d- hoh- Dach" 1 }

Selfs later, op 'n meer gevorderde stadium, kan daar 'n verskeidenheid verskynsels in die bestek van één enkele oefening getoets word, soos uit die volgende blyk:-

Als er d- stark- Löwe- sah, (springen)  
"er in d- tief- Graben. D- gut- Vater,  
d- fleissig- Sohn auf d- klein- Bank  
sitzt, wohnt in d- Stadt. Dies- Bauer,  
von d- er (du) erzählt, ist auf ein-  
Farm jenseits dies- gross- Berg-" 1.

(iv) Afgesien van hierdie enkele gebreke wat per slot van sake tot die tans bestaande leerplanne en die daarmee gepaard gaande eksamenvereistes teruggevoer kan word, mag van die taaloefeninge gekonstateer word dat hulle, eweas die grammatika, behoorlik gegradeer is en algaande hoër vereistes aan die leerling stel. Daarby is hulle met hulle beklemtoning van bepaalde aspekte van die taal ook doelgerig en word daar vir voldoende en oordeelkundige hersiening van moeiliker afdelings voorsiening gemaak. Die opstellers skyn bewus te gewees het dat een of twee herhalings van die werk nie voldoende is nie maar dat die skolier dit op gesette tye telkens weer onder oë moet kry. Alleen op dié wyse sal die leerstof blywend in die geheue vasgelê word.

(g) Globale indruk

(i) Nadat 'n handleiding ten opsigte van die onderdele beoordeel is, bly daar nog één belangrike vraag oor: wat is die globale indruk wat die werk nalaat? En hierby gaan dit in eerste instansie om die vasstelling in watter mate die leerboek aan ons doelstellings met die vak reg laat geskied.

Uit die bostaande uiteensetting sal reeds geblyk het dat die werk met die oog op die tradisionele kursus opgestel is en dat dit op voorbeeldige wyse aan die vereistes van die tans bestaande leerplanne en eksamens voldoen. Dog op grond van hierdie besondere uitgangspunt kom daar van die algemene doelstellings waarna in Hoofstuk III hierbo verwys is, haas niks tereg nie en bly die vorming van die mens tot kind van God agterweë. Eweneens is dit maar op 'n baie terloopse wyse dat die sosiale aspek van vreemdetaalonderrig

---

1. Loubser: Moderne Duitse Grammatika I, 59.

aandag geniet; die leerling sal aan die end van die kursus uit hierdie leerboek nagenoeg niks van die land van die Duitsers, hulle geskiedenis, leefwyse, wêreldopvatting, prestasies en aspirasies te wete gekom het nie — kortom, van die Duitse kultuur en die plek van Duitsland in die Westerse wêreld is daar deurgaans geen sprake nie. Die onderwyser self sal, vir sover hy daartoe in staat is, die sosiale aspek van die taalstudie tot sy reg moet laat kom. Sorgvuldig gekose leesstukke kon in hierdie verband van die grootste waarde gewees het.

Dieselfde tekortkoming is ten opsigte van die estetiese aspek waar te neem. Afgesien van 'n paar gedigte wat opgeneem is, is daar in die handleiding geen verwysing na die werk van vooraanstaande Duitse skrywers en kunstenaars nie. Dit ontbreek aan voorbeelde van die oeuvre van klassieke skrywers sowel as modernes; die leerling maak alleen met 'n styl kennis wat daarop bereken is om die woordeskat uit te brei sonder dat aan die sprankelende skoonheid van die werklik lewende taal reg geskied. Hiermee word nie bedoel dat vooraanstaande skrywers se werk klakkeloos oorgeneem moet word nie. Inteendeel, dit sal nodig wees om telkens te redigeer, te vereenvoudig en hier en daar woorde te vervang wat nie 'n hoë gebruikswaarde het nie.

(ii) Inderdaad is dit dan hoofsaaklik ten opsigte van die praktiese aspek dat hierdie leerboek aan die gestelde maatstawwe getoets kan word; met ander woorde, hoe dit teenoor die vierledige benadering van die taal as sodanig ingestel is: begrip van die gesproke en geskrewe taal en mondelinge en skriftelike uiting in die taal.

Dit is 'n verdienste van die onderhawige leerboek dat die nadruk sterk op al vier hierdie aspekte van taalonderrig val en dat hulle, binne perke, almal tot hul reg kom. Die junior hoërskoolkursus wat in Hoofstuk II voorgestel is, sal met die oog op die groter aantal leerlinge wat dit in

die toekoms gaan volg, ook vir die behoeftes van minder be-  
gaafde leerlinge voorsiening moet maak. Om dié rede moet  
die leerboek hoofsaaklik op die begrip van die geskrewe  
taal toespits, en slegs in die tweede plek op begrip van die  
gesproke taal, terwyl vaardigheid in die skriftelike aanwen-  
ding van die taal beslis tot in die senior kursus uitgestel  
moet word.

'n Radikaal verskillende behandeling van al die taalwerk  
word hierdeur noodsaaklik; sowel die leesstukke as die  
grammatika en die oefeninge sal gewysig moet word om aan die  
voorgestelde leerplan van die junior hoërskool uitvoering te  
kan gee.

(iii) Betreffende die globale indruk van die leer-  
boek is die volgende vraag of die onderdele daarvan tot 'n  
organiese eenheid saamgegroeï het en of elke afdeling nie  
maar 'n alleenstaande entiteit gebly het nie.

'n Studie van die leesstukke — die uitgangspunt vir  
al die werk — bring aan die lig dat daar nie 'n sentrale  
gedagte aan ten grondslag lê nie. In die aanvanklike lesse  
lyk dit asof daar van die leerling se onmiddellike milieu —  
die skool, die huis, die dorp en die plaas — uitgegaan word,  
maar in Les VIII kom daar skielik iets nuuts: „Paul schwänzt  
die Schule“. Dat dit nie maar 'n tydelike afwyking van die  
tot dusver geldende uitgangspunt is nie, blyk uit die lesse  
vanaf bl. 45, waarin ons onder andere die volgende onderwerpe  
behandel kry:-

Der kluge Star  
Ein regnerischer Tag  
Das Heilmittel  
Die Birnen  
Die Hände seiner Mutter  
Aus dem Nest gefallen  
Der glühende Ofen  
Der kranke Förster  
Billige Zeche  
Die kluge Krähe  
Warum Peter mehr Geld verdiente als Paul.

So 'n aantal losstaande temas mag die leerling van  
stryk af bring. Hoewel daar nie diepgaande besware teen

geïsoleerde prosastukke in te bring is nie, lyk dit tog doeltreffender om te midde van die verskeidenheid nogtans die eenheidsband te behou, soos tewens in baie leerboeke gedoen word <sup>1)</sup> en ook in die werke van klassieke skrywers soos Boccaccio en Chaucer ten opsigte van hulle verhale die geval is.

(iv) 'n Belangriker oorweging is egter of die taalwerk as 'n eenheid aangebied word. Dit ly geen twyfel nie dat dit wel die geval is. Die onderdele word stelselmatig behandel en dit voer telkens tot 'n samevattende beskouing, soos uit die behandeling van die verbuigings duidelik blyk. Eers is daar die verbuiging van die bepaalde lidwoord alleen, nominatief en akkusatief (bl. 12); daarna volg die ander twee naamvalle (bl. 15); vervolgens verskyn die orige bepaalde lidwoorde (bl. 17); hierop word die onbepaalde lidwoord behandel (bl. 21); nog later kom die lidwoord saam met die byvoeglike naamwoord aan die beurt (bl. 30 en 40); eindelik, na die bespreking van verdere soorte verbuigings (bl. 41 en 42), kom dan die byvoeglike naamwoord wat as selfstandige naamwoord gebruik word, aan die beurt (bl. 62).

Dieselfde prosedure kan ten opsigte van die vervoeging van die Duitse werkwoord in die verskillende tye, vorms (lydend of bedrywend), en wyse (aantonend en gebiedend) opgemerk word, asook betreffende die voorsetsels met verskillende naamvalle en die rededele in die algemeen. Die leerboek bied in sy geheel 'n logies aaneengeskakelde samevatting van die taalwerk wat behandel word. Al verskil ons van die opstellers wat 'n te veel aan grammatika in hulle werk insluit, moet ons nogtans erken dat daar 'n hegte verband tussen die onderdele gehandhaaf word. 'n Mens kry nie die indruk dat die taalmateriaal willekeurig saamgeflans is nie; 'n kousale verband is waar te neem.

---

1. Sien a) Anderson: Aufenthalt in Deutschland.  
b) Rose: Fliessend Deutsch.

(h) Eksterne oorwegings

(i) Die uiterlike voorkoms van 'n leerboek het vir die leerling ook wel betekenis, aangesien sy eerste indruk van die werk hoofsaaklik deur die formaat, gehalte van die buiteband en die afwerking van die geheel bepaal word. Nou is dit 'n opvallende kenmerk van die meeste Suid-Afrikaanse skoolboeke dat hulle uiterlik van min verbeeldingskrag getuig en sodoende bly hulle in gebreke om die skoler te besiel. 'n Gulde geleentheid om die studie op 'n hoë noot te begin is dan ook daarmee heen.

Die eerste druk van Loubser se handleiding het gedurende die Tweede Wêreldoorlog verskyn. Die heersende papierskaarste en die hoë drukkoste het meegebring dat die skrywers 'n betreklik swak linne-omslag vir lief moes neem, 'n omslag waarop die saaklike titel „Moderne Duitse Grammatika" met die name van die opstellers, sonder meer, aangebring is. Sedertdien het verskillende herdrukke die lig gesien, waaronder die vierde in 1949 en die vyfde (sonder jaartal) in 1953.

Ten spyte van veranderde omstandighede het die omslag nog steeds dieselfde gebly — 'n gewone linneband. Ook wat die papier betref is daar geen verandering nie; maar wat meer is, die leerboek het deur die jare ewe arm aan afbeeldings gebly. Oorsese uitgewers het in die jongste tyd daartoe oorgegaan om, met die oog op besparing, die skutblad voor en agter in hulle publikasies vir landkaarte of prente aan te wend <sup>1)</sup>.

Hiervan, asook van tipies Duitse tonele, landskappe, stede of ander besienswaardighede is daar geen spoor in Loubser se leerboek nie. In dié opsig is dit 'n barre werk sonder enige hulpmiddels om die leerling se verbeelding te pak en sy belangstelling gaande te maak. So erg is dit, dat selfs 'n eenvoudige Duitse vokaalkaart (met die oog op aanvangsonderrig) ontbreek.

---

1. Fehling en Paulsen: Elementary German.

(ii) Wat die lettertekens betref val dit 'n mens op dat daar tot en met bl. 118 uitsluitlik Romeinse skrif aangewend word. In die taaloefeninge, daarenteen, (bl. 119-199) is dit deurgaans die Duitse alfabet wat gebruik word. In die lig van die jongste ontwikkelings in Duitsland self, sou dit gerade wees dat die uitgewers by 'n volgende druk hierdie anachronisme oorboord gooi: die junior hoërskoolleerling van die toekoms sal daar in alle geval geen belang by hê nie.

Saam met die verouderde eksamenvrae aan die end van die leerboek kan die Duitse skrif wat tans al meer in onbruik raak, verdwyn. In plaas daarvan sal 'n dienliker en minder doodse omslag sowel as 'n aantal afbeeldings en afdrucke in die boek allerweë verwelkom word en beslis die bruikbaarheid daarvan verhoog.

(i) Algemene waardeskatting

(i) In die bespreking hierbo het telkens deurgeskemer dat die handleiding in hierdie dissertasie aan maatstawwe getoets word wat eintlik ontwerp is met die oog op die taalomderrig van die toekoms. Dit is 'n beperking wat nie omseil kon word nie, aangesien dit weinig nut sou hê om 'n konsepleerplan vir die toekoms daar te stel en die tans bestaande leerboeke nogtans aan die kriteria van die tradisionele kursusse te toets. Alleen wanneer ons die huidige skoolbeleid in oënskou neem en die waarskynlike ontwikkeling van die toekoms benader, is dit moontlik om tot 'n gefundeerde standpunt te geraak. En alleen deur konsekwent by die waardebeplanning van leerboeke dieselfde maatstawwe toe te pas, sal wat goed of swak is aan die lig gebring word — bevindings waarsonder dit nie moontlik sou wees om 'n riggsnoer en wenke vir die opstelling van toekomstige handleidings voor te stel nie.

(ii) Uiteraard sal die eindpunt wat vir die huidige leerboeke toegeken word, dus nie vleiend wees nie. Dit mag

ook nie eens korrek wees nie aangesien dit die eerste keer is dat so iets hier te lande onderneem word. Verdere ondersoek en nuwe gesigspunte by die beoordeling sal waarskynlik 'n gewysigde punteskema — en gevolglik 'n verskillende bevinding — meebring. Dit verhinder egter nie dat die volgende tentatiewe telkaart ooreenkomstig die voorafgaande uiteensetting vir die leerboek van Loubser ingedien word nie.

	<u>Punt</u>	<u>Maksimum</u>
<u>Korrektheid van taalgebruik</u>	5	6
<u>'n Foneties-mondelinge grondslag</u>		
(a) Aanwending van fonetiese simbole	0	2
(b) Beklemtoning van mondelinge werk	6	6
<u>Woordeskat, idiome en clichés</u>		
(a) Omvang en seleksie	14	20
(b) Herhaling	5	6
<u>Leesstukke</u>		
(a) Hoeveelheid	6	6
(b) Gradering	6	6
(c) Kulturele inhoud	1	12
<u>Grammatika</u>		
(a) Beperking	1	4
(b) Funksionele benadering	1	6
<u>Taal oefeninge</u>		
(a) Doelgerigtheid	5	5
(b) Verskeidenheid	3	5
<u>Globale indruk</u>		
(a) Beantwoording aan doelstellings	3	8
(b) Eenheid van onderdele	2	3
<u>Eksterne oorwegings</u>		
(a) Afwerking en band	2	3
(b) Illustrasies en druk	0	2
<u>Totaal</u>	<u>60</u>	<u>100</u>

### 3. Waardebepaling van die Praktiese Duitse Leerboek

deur L. du Preez

#### (a) Korrektheid van taalgebruik

(1) Aansluitend by wat reeds in verband met die sprankelend lewende taal tydens die bespreking van gewestelike, argaïstiese en digterlike taalgebruik gesê is<sup>1)</sup>, is dit hier alleen nodig om na sodanige voorbeelde in Du Preez se leerboek te verwys en te bepaal of die werk nogtans aan die norme wat redelikerwys gestel kan word, beantwoord.

Daar kom enkele onjuisthede voor. Die sin: „Die Bienen haben dir schon eine geschwollene Nase beehrt“ (bl. 103) moet òf lui: „Die Bienen haben dir schon eine geschwollene Nase verehrt“ òf „Die Bienen haben dich schon mit einer geschwollenen Nase beehrt“. 'n Tipiese voorbeeld van 'n Anglisisme tref 'n mens op bl. 124 aan: „mit zu Hause gemachter Wurst“. Dit behoort te lees: „mit selbstgemachter Wurst“. Hierteenoor is die woord „alleweil“ (bl. 65) 'n Swabiese dialekvorm wat deur die gebruikelike „immer“ vervang moes gewees het. „Frunder“ (bl. 102) en „äusserst“ (bl. 103) is waarskynlik setfoute; eersgenoemde woord kom nie in die standaardwerke „Duden“ en „Brockhaus“ voor nie, terwyl die umlaut in laasgenoemde woord op die „a“ moes gewees het.

'n Aantal woorde en konstruksies wat ongebruiklik is, is deur my opgeteken. Daaronder moet die volgende gereken word:-

- „Er heisst nicht Herr Müller, sondern Professor Müller“ (bl. 21). „Herr“ voor Professor is hier essensieel.
- „Strauss Blumen“ (bl. 29) moet deur „Blumenstrauss“ vervang word.
- „Die Schule erreichen“ (bl. 31) moet liewer „zur Schule kommen“ lees.
- „Über Hals und Kopf“ (bl. 33) lui gewoonlik „Hals über Kopf“.
- „Frauenkleidergeschäft“ (bl. 51) is minder algemeen as „Damenkleidergeschäft“.
- „eine hellblaue Luft“ (bl. 46) moet liewer „hellblauen Himmel“ wees.
- „des Onkels Bauernhof“ (bl. 66, 71, 92) kan gerus deur die gebruikeliker „der Bauernhof des Onkels“ vervang word.

1. Vgl. bl. 209 vorentoe in hierdie verhandeling

Die volgende woorde is oorwegend „digterlik“:-

„Knabe“ (bl. 1 en 6) se Noord-Duitse omgangsvorm is vandag „Junge“.

Die Suid-Duitse ekwiwalent is „Bub“.

„lieben“ (bl. 1, 2 en 9) dui groot innigheid aan.

In hierdie gevalle sou dit deur „lieb haben“ of „gern haben“ vervang kan word.

„Strom“ (bl. 111) is 'n groot rivier. „Bergbach“ sou hier tewens minder digterlik as „Bergstrom“ wees.

„Behausung“ (bl. 173) heet in die omgangstaal gewoonweg „Wohnung“.

Origens tref 'n mens oor-deftige of hoogdrawende woorde aan. Opvallende voorbeelde hiervan is die volgende:-

„Speisezimmer“ (bl. 25) in plaas van „Esszimmer“.

„treten“ (bl. 31) in plaas van „gehen“.

„Langeweile empfinden“ (bl. 45) in plaas van „haben“.

„Die Ferien sind angebrochen“ (bl. 59) in plaas van „gekommen“.

„der Weihnachtsbaum befand sich“ (bl. 103) in plaas van „war“.

Ouderwetse woorde het ek heelwat teëgekóm. Die volgende gee 'n aanduiding van waarom dit hierby gaan:-

„Oheim“ (bl. 6) vir die gebruiklike „Onkel“.

„des Hungers ledig“ (bl. 30) vir die gebruiklike „den Hunger los“.

„dessenungeachtet“ (bl. 98) vir die gebruiklike „trotzdem“.

„gesättigt“ (bl. 127) vir die gebruiklike „satt“.

„Geselle“ (bl. 131) vir die gebruiklike „Mann“ of „Kerl“.

„wohl gegessen“ (bl. 131) vir die gebruiklike „gut gegessen“.

„um 24 Pfennig“ (bl. 131) vir die gebruiklike „für 24 Pfennig“.

„von ungefähr“ (bl. 166) vir die gebruiklike „zufällig“.

„daselbst“ (bl. 174) vir die gebruiklike „dort“.

„untertänigst“ (bl. 186) vir die gebruiklike „höflich“.

„um die sechste Stunde“ (191) vir die gebruiklike

„um sechs Uhr“.

„drittelhalb“, ensovoorts (bl. 234) vir die gebruiklike „zwei und ein Halb“.

(ii) Alles saam geneem is die woorde hierbo op stuk van sake maar 'n geringe bestanddeel van die hele werk. As 'n mens net op die bestaande kernwoordeskatte moes afgaan, sou die meeste van hulle buitendien wel behandel moet word. Baie Duitssprekendes (onder andere dié wat Du Preez se leerboek taalkundig geredigeer het) mag nie eens saamstem dat al die woorde en uitdrukkings wat ek aangee, in die lys tuis

hoort nie. In alle geval hoef geen onderwyser van die gebruik van hierdie werk af te sien op grond van die taalgebruik daarvan nie. Dit is feitlik deurgaans grammatikaal en idiomaties korrek en goed versorg.

(b) Die foneties-mondelinge taalbenadering

(1) Dit is 'n bekende verskynsel dat leerboeke wat met die oog op dieselfde eksamens of kursusse opgestel word, gewoonlik nie radikaal van mekaar verskil nie. As 'n mens die Duitse handleidings wat reeds hier te lande die lig gesien het vergelyk, val dit dadelik op dat daar ten opsigte van onderdele slegs geringer verskilpunte is. Hier en daar mag die één sekere fasette van die onderrig meer beklemtoon, dog wesentlik varieer die benadering maar min en stuur hulle op dieselfde doel af.

Eén opsig waarin daar oënskynlik groot eenstemmigheid heers, is in verband met die vraagstuk van die klankleer as uitgangspunt vir die studie van Duits. Die stilswygende veronderstelling skyn te wees dat daar nie 'n noemenswaardige verskil in uitspraak van Duitse en Afrikaanse skryftekens bestaan nie en dat dit derhalwe onnodig is om daaraan aandag te bestee. Sonder dat Du Preez die artikulasiebasis van Duitse klinkers en medeklinkers ook maar terloops byhaal, gaan hy in Les I direk met 'n prosastuk voort. 'n Heel onbeduidende verwysing na die waardes van klanke volg by die grammatika-aantekeninge: Uitspraak en spelling. Altesaam word die volgende paar reëls daarvoor afgesonder:-

"Het ons hier letters wat nie in Afrikaans voorkom nie? Watter klanke stel hulle voor? En die ander bekende letters — stel hulle almal dieselfde klanke as in Afrikaans voor?" 1)

Die opsteller van die werk kon dit sonder skade maar agterweë gelaat het. Billikerwys moet daar in alle geval op gelet word dat hierdie leerboek nie bedoel is om van die

---

1. Du Preez: Praktiese Duitse Leerboek, 1.

eerste dag af gebruik te word nie. Die skrywer doen aan die hand dat daar eers heelwat voorstudie sal wees — hiertydens sou daar wel ook op die vraagstuk van die uitspraak van Duitse klanke ingegaan kan word. Dit neem nietemin nie weg dat die nie-Duitssprekende leerkrag in Du Preez se werk hoegenaamd geen aanwysing betreffende artikulasie, intonasie en taalmelodie het nie. Die verswyging van al hierdie fasette van die taaleiendommelikhed mag by beide onderwyser en leerling die indruk wek dat dit nie van veel belang is nie — met noodlottige gevolge.

(11) Betreffende die mondelinge benadering van die taal is die toestand veel gunstiger en daar moet dus maar aangeneem word dat die onderwyser vanself genoeg nadruk op die juiste artikulasie van afsonderlike klanke sal lê alvorens hy tot die mondelinge oefeninge oorgaan.

Die vragies wat in Les I gestel word, is op die man af en binne die vermoë van die leerling. Dit kom alleen daarop neer dat die skolier die woorde in die vragies moet hergroepeer en één woord as antwoord moet byvoeg. Mits elkeen in 'n volsin beantwoord word, is dit 'n waardevolle inleidende tipe spreekoefening, soos uit die volgende voorbeelde blyk:-

"Was ist der Vater?"  
"Was tut die Mutter?"  
"Hast du einen Vater?"  
"Liebst du den Vater?"

Geleidelik word die mondelinge werk ingewikkelder met die oog daarop dat dit algaande tot eenvoudige gesprekkies aanleiding sal vorm. Die gediggies ter memorisering is eweneens bedoel om die leerling aan die besondere idioom van Duits gewoond te maak en die beantwoording van die vrae te vergemaklik.

Wat 'n mens wel opval, is die betreklike oninteressantheid van die vrae, waarmee selfs tot in Les 21 volgehou word. Dit moet mettertyd vervelig raak om nie verder te kom as vragies soos die volgende nie:-

"Wohin gehen die Kinder am Morgen?"  
"Was tun die Knaben vor der Schule?"  
"Für wen pflückt Erna die Blumen?"  
"Wohin werft ihr die Äpfel?" 1)

Die aard van die leesstukke wat merendeels maar prosaïes is, sal wel hieraan skuld hê. As die inhoud daarvan meer prikkelend was, kon daar ook belangwekkender spreekoefeninge op gebaseer gewees het. In dié opsig is die pittige Duitse verhaaltjies wat van tyd tot tyd in die leerboek voorkom, veel geskikter as uitgangspunt vir mondelinge werk. Dit geld in hoë mate van vertellings soos die volgende:-

"Der Fuchs und die Gänse" (bl. 64)  
"Der Binger Mäuseturm" (bl. 76)  
"Vom Regenbogenschlüsselstein" (bl. 96)  
"Bauernschlauheit" (bl. 114)

Die skrywer het op hierdie verhaaltjies geen mondelinge werk opgebou nie maar dit wyslik aan die inisiatief van die onderwyser oorgelaat om hulle na goeddunke daartoe aan te wend. In alle geval kan dit die samesteller van hierdie leerboek nie ten laste gelê word dat hy te min aandag aan spreekwerk bestee het nie. Die onderliggende gedagte is klaarblyklik beklemtoning van die spreekvermoë; selfs die talle taal oefeninge in die handleiding sou ewe goed mondeling behandel kon word.

(c) Woordeskat, idioome en clichés

(1) Die skrywer van hierdie leerboek gaan net soos P.J. Loubser en andere van 'n Suid-Afrikaanse milieu uit. Dit verklaar gedeeltelik waarom daar soveel woorde voorkom wat nie in die Morgan-lys 'n plek kry nie. Spreekende voorbeelde hiervan is "Gouverneur" en "Protea". Ten tweede het die insluiting van 'n aantal Duitse gedigte meegebring dat sekere woorde wat minder algemeen gebruiklik is, noodwendig behandel moes word. "Geschmeide" en "zwinken" uit die gedigte "Lorelei" en "Barbarossa" onderskeidelik is hiervan tipiese voorbeelde.

Die belangrikste rede is egter dat die skrywer getrag het om 'n baie omvattende woordeskat met die oog op die eind-

eksamen te behandel. Dat dit hierby nie slegs om sleutelwoorde gegaan het nie maar dat ook besondere woorde 'n plek moes kry, blyk byvoorbeeld uit die feit dat hierdie skrywer behalwe „Obst" en „Gemüse" ook nog „Pfirsich", „Pflaume", „Mais", „Rebe", „Kürbis" en dergelike behandel. Dieselfde verskynsel sou ten opsigte van gereedskap, blomsoorte, meubels en dergelike aangetoon kan word.

Welke afmetings die woordeskat onder sulke omstandighede aanneem word duidelik as 'n mens nagaan wat alles in Deel I van hierdie leerboek opgeneem is. Daar kom 229 woorde voor wat J.C. Kotzé <sup>1)</sup> nie onder die 2338 meesgebruiktes in Duits reken nie. Van hulle is daar 141 wat selfs nie eens deur B.Q. Morgan <sup>2)</sup> in sy veel omvattender lys van ongeveer 6000 aangegee word nie.

Die aard van Du Preez se woordeskat kan bes aangetoon word deur die 229 woorde wat in Kotzé se lys ontbreek, in alfabetiese volgorde aan te gee. Die kruisie langs 'n woord dui aan dat dit selfs nie in die Morgan-lys verskyn nie.

albern x	Essig
Allée x	Fittich x
alleweil x	Flachs x
Amboss x	flehen
ansiedeln	Flinte
Anzug	Flittergold x
Aprikose x	frech
Backe	Frost x
Bärenführer	gackern x
Bauch x	Gefrorene x
bedeuten	Gegend
Bedingung	Geier x
Beet x	Geiz
bemoost x	Gendarm x
beschäftigen	Gepäck x
Bescheid	Geschmeide x
blöken x	Gesinde x
Bohne x	Gewebe
Bütte x	Giebel x
Degen	glitzern x
Dom	Gottseibeius x
dreist x	Gouverneur x
Dutzend x	Grenadier x
Elefant x	Groschen x
entrahmt x	grossartig
entstellen x	Grube

---

1. Kotzé: Woordeskatstudies in Duits op Transvaalse skole.  
2. Morgan: German Frequency Word Book.

Gitarre	x	Pflugschar	x
Hafen		Pforte	
hauchen		plaudern	
Haufen		Protea	x
Haut		Puder	x
Heer		Puppe	x
hegen		Racker	x
Hengst	x	Rasen	x
Heuschaber	x	Rebe	x
Hirsebrei	x	reiben	
Hochmut		Rektor	x
Hölle		richterisch	
Honig	x	Rind	
Honorar	x	Rübe	
hüllen		sächsisch	
Husar		Sage	
Igel	x	Samstag	x
immerdar	x	Schabernack	x
Ingwer	x	Schacht	x
itzt (under)	x	Schakal	x
Jäthacke	x	Schale	x
Junker	x	schauerhaft	
Kappe	x	Schaufel	x
keimen		Scheit	x
Kessel		schelmisch	x
Kino	x	schimmern	
Kleinod	x	Schlaueit	
Kluft	x	Schleier	
kollern	x	Schleuder	
Kragen	x	Schlucht	x
krauen	x	Schmaus	x
Krebs	x	schmattern	x
Krücke	x	Schmippchen	x
Kunde		Schokolade	x
Kupfer		Schrein	x
Kürbis	x	Schuhwerk	x
Kurfürst		Schwägerin	x
Landwirtschaft		Schwärmer	
Langeweile		schwätzen	
ledig		schwitzen	x
Lehm	x	Schweiz	x
leichtbeschwingt	x	Sehenswürdigkeit	
Limonade		Semmelchen	x
Mais	x	Senf	x
marmelsteinern		Signal	x
Marzipan	x	Socke	x
Matte	x	Speck	x
meiden		Speiseeis	x
Meile		Spielgenosse	
Menge		Spinne	x
Moos	x	Sport	x
Morgenandacht		Sprosse	x
Mutterschaf	x	Spuk	x
Nebel		staunen	
Nelke	x	Stelze	x
Neuerung		Strassenbahn	x
nunmehr		Streichholz	x
obig		Stute	x
Olympiade	x	stutzen	x
österreichisch		Taugenichts	x
Pastete	x	täuschen	
Pfingsten	x	Teufel	
Pfirsich	x	Thema	
Pflaster	x	Tischdecke	
Pflaume	x	Torte	x

Totenbahre	x	Veranda	x
traut	x	verbringen	
Trinkgeld	x	vermehrten	
Trommel		vervielfachen	x
Trompeter		Vorschlag	
Tülle	x	währen	x
überhaupt		wallen	x
überlisten	x	Weckbrocken	x
übermässig		Wehrpflichtige	x
Überzieher	x	Weinlese	x
umsonst		Weinpresse	
umsteigen	x	Widder	x
unförmlich	x	wiehern	x
Unfug	x	wiewohl	x
ungebeten	x	Winzer	x
Ungetüm	x	Wipfel	x
Unke	x	wohlbehalten	x
Unkraut	x	Wohmsitz	
Unterricht	x	Zehrung	x
Untertan		Zeitalter	
unverschämt		Zeitschrift	
üppig		zögern	
verabschieden		zuweilen	
		zwinken	x

(ii) Dit sou in die meeste gevalle moontlik ge-wees het om hierdie woorde uit te skakel deur sinonieme in hulle plek te gebruik, en wel sinonieme wat 'n veel hoër gebruikswaarde het. So, byvoorbeeld, kon die volgende woorde wat almal 'n geringe frekwensiewaarde het, deur die woorde tussen hakies vervang geword het. (Die syfers dui die rang-orde van die alternatiewe aan, soos deur Kotzé vasgestel).

Unke	(Frosch)	987
Kappe	(Mütze)	1668
Hengst	(Pferd)	92
Spielgenosse	(Kamerad)	775
Schakal	(Fuchs)	286
schimmern	(glänzen)	960
Schabernack	(Streich)	1957
itzt (under)	(jetzt)	127
wohlbehalten	(gesund)	338
Dutzend	(zwölf)	880
währen	(dauern)	779
Samstag	(Sonnabend)	1553

(iii) Die bostaande voorbeelde sal ten oorvloede aangetoon het dat Du Preez by die keuse van woorde nie 'n mikrokosmos geraadpleeg het nie. Insgelyks blyk dit dat die spreekwoorde en idiome op 'n lukraak wyse in die leerboek op-geneem is.

Afgesien van 'n aantal clichés soos „es wundert mich“,

„wie geht es euch" en andere wat in die leesstukke voorkom, tref 'n mens twaalf lyste spreekwoorde aan. Dié verskyn as 'n byvoegsel aan die end van 'n les en hou as sodanig nie met die voorafgaande werk verband nie. Maar wat meer is, daar bestaan geen bepaalde rede waarom juis dié besondere idiome of spreekwoorde gekies is nie.

Daar is enersyds 'n aantal wat 'n hoë gebruikswaarde het en in 'n handleiding vir die junior kursus tuis hoort. Die volgende vier voorbeelde is voldoende om dit aan te toon:-

sich gewöhnen an  
wer A sagt, muss auch B sagen  
Habe gehabt ist ein armer Mann  
es tut mir leid.

Andersyds is daar egter ook spreekwoorde wat met die oog op 'n leeskenis van Duits geringe waarde het en nie deur Hauch<sup>1)</sup> in sy lys opgeneem is nie. Uit die 40 wat voorkom, kan die volgende vyf as voorbeelde dien:-

Lust und Liebe sind Fittiche zu grossen Taten.  
Vier Augen sehen mehr als zwei.  
Mit Speck fängt man Mäuse.  
Was Essig werden will, wird früh sauer.  
Wer den Kern haben will, muss die Schale brechen.

(iv) Dat Du Preez nie slegs 'n passiewe kennis van hierdie taalwerk beoog nie, word duidelik as 'n mens daarop let hoedanig hy dit beklemtoon. Hy volg ongeveer dieselfde prosedure as Loubser<sup>2)</sup>: 'n woord word die eerste keer in die leesstuk behandel; direk daarna moet die leerling dit klassifiseer; nog eens kom dit by die taal oefeninge onder die aandag. Boonop is daar gereeld die rubriek „Nuu aangeleerde woorde" waarin alles saamgevat word en uiteindelik volg die hersieningstoets (na elke vier of vyf lesse) met die oog op 'n laaste herhaling van die woorde wat tot op daardie stadium behandel is.

So 'n aanbieding van die woordeskat is die doeltref-

---

1. Hauch: German Idiom List.  
2. Loubser et al: Moderne Duitse Grammatika.

fendste wat in 'n leerboek moontlik is en dit is jammer dat dieselfde prosedure nie ten opsigte van die idiome en clichés gevolg word nie. Die gevaar bestaan dat hulle na 'n kort tydjie reeds vergeet sal wees.

Die grootste leemte in hierdie verband bly egter die keuse van woorde, clichés en idiome. As daar in die eerste deel van die werk reeds 141 woorde voorkom wat nie in die Morgan-lys verskyn nie, sal die toestand wat Deel II betref waarskynlik nog veel ernstiger wees. Dit is tyd dat leerboeksamestellers hier te lande hulle daarvan rekenskap gee.

(d) Leesstukke

(1) Die leesoefeninge is in hierdie leerboek van sentrale belang. Die skrywer stel dit in sy voorwoord onomwonde dat daar in elke leesstuk sekere grammatiese beginsels toegelig word en dat daarop dan die uiteensetting van die betrokke verskynsels volg, met die uiteindelijke toepassing in die vorm van 'n ruim aantal oefeninge.

Net soos in die handleiding van Loubser is ook hier 'n besonder groot hoeveelheid leesstukke. Die deurlopende draad in die leeslesse is die lotgevalle van 'n Kaapstadse Duitse familie wat onder andere op die platteland gaan kuier en daar allerlei ervarings het. Wat hulle alles beleef, word in 21 leesstukke meegedeel wat elk van een tot twee bladsye beslaan (350 tot 700 woorde). Die skrywer gaan van die leerling se onmiddellike omgewing uit deur agtereenvolgens lesse soos „Unsere Familie“, „Unser Haus“, „Unsere Schule“ en „Unsere Stadt“ in te sluit. Sodoende gaan dit geleidelik van die bekende na die onbekende en word die blik verruim. Na die eerste tien lesse kom temas soos „Eine Reise mit der Eisenbahn“, „Die Landwirtschaft“, „Weihnachtsabend“ en „Ein Ausflug“ aan die beurt.

Hierbenewens word daar tussendeur allerlei anekdotes, grappighede en sprokies bygevoeg — maar eers sodra die

leerling sy houvas op die taal voldoende verstewig het om die kwinkslae te snap en die staaltjies te waardeer. Daar is, wat Deel I betref elf sodanige vertellings, waaronder „Bauernschlauheit“, „Die Sterntaler“ en „Der Fuchs und die Gänse“.

Ten laaste dien nog na die gelukkige keuse van Duitse gedigte verwys te word. Beginnende met die gewilde „Der gute Kamerad“ wat betreffende woordeskat en sinsbou ten nouste by Afrikaans aansluit, gaan dit vervolgens oor „Die Lorelei“, „Der weisse Hirsch“ en „Barbarossa“ na die ewe bekende juweeltjies soos „Die Grenadiere“ en „Der Wirtin Töchterlein“. Daar is altesaam elf verteenwoordigende gedigte opgeneem wat stellig die belangstelling gaande sal maak en die liefde vir die Duitse poësie sal laat ontwaak.

Dit ly geen twyfel nie dat die lees oefeninge, anekdotes en gedigte wat Du Preez in Deel I van sy leerboek saamgevat het, voldoende is om die leerling 'n deeglike insig in die Duitse taalwese te besorg. Kwantitatief bevredig dit ewe goed as die handleiding van Loubser.

(ii) Uit die voorgaande is dan ook reeds die antwoord op die vraag gevind of die leeswerk na behore gegradeer is. Daar kan geen twyfel wees nie dat die deursneeskolier min moeite sal ondervind om hom by die geleidelik moeiliker wordende prosastukke en poësie aan te pas en die nuwe probleme telkens betreklik maklik te bowe te kom.

Die feit dat die werk sedert 1933 al meer as twintig keer herdruk is en dat so 'n groot aantal skole oor die hele Unie dit nou nog gebruik, dui daarop dat Duits-onderwysers tevrede is met die wyse waarop dit by die geleidelike ontwikkeling van die skolier aangepas is.

(iii) Die hoeveelheid leesstukke sowel as die gradering daarvan is wel belangrik, maar eintlik mag 'n mens

dit as vanselfsprekende bestanddele van 'n goeie Duitse handleiding beskou. Die kardinale vraag is of die feite-inhoud daarvan sodanig is dat dit die leerling 'n omvattende denkbeeld van die „Deutschum" sal gee soos dit in velerlei rigtings — hierbo aangedui — geopenbaar word.

Wat die lees oefeninge self betref het ons hier' dieselfde teleurstellende toestand as in Loubser se werk. Dit is eintlik net die mense se name wat Duits is; hulle milieu is suiwer Afrikaans (Kaapstad). Dieselfde geld van hulle huishoudelike inrigting, hulle belangstellings, gewoontes, doen en late. Daar is, sover ek kon vasstel, niks in hierdie familie se huishouding wat nie tipies Afrikaans is nie.

Uiteraard geld natuurlik dieselfde van die skool wat deur die kinders besoek word, die stad waarin hulle woon en die Bolandse plaas waarop hulle gaan kuier. 'n Enkele voorbeeld is voldoende om dit aan te toon:-

„Das schöne, alte Haus mit dem dunklen Strohdach und den zierlichen, weissen Giebeln ist von riesigen Eichen umgeben. Etwa zweihundert Schritt vom Hause sind der Weinkeller, die Scheune, die Ställe und eine malerische alte Wassermühle ...." 1)

By ontstentenis van enige „kulturele inhoud" in die leesstukke moet 'n mens vervolgens op die materiaal in die bykomende prosa en digwerk let. Terloopse verwysing na die Duitse geskiedenis vind 'n mens in „Der Vorsichtige" (bl. 43) en „Der Binger Mäuseturm" (bl. 76); interessante mededelings oor Duitse stede is in die opstel op bl. 81 vervat. Heelwat wetenskaplike is daarenteen in Deel II van die leerboek te vinde, soos uit die vertelling „Bismarck und der Landdokter" (bl. 240), „Die Wartburg" (bl. 231) en „Der Rheintorbogen in Andernach" (bl. 268) blyk. Die volgende is 'n voorbeeld van die tipe leesstof wat die leerling sal boei en

---

1. Du Preez: Praktiese Duitse Leerboek, 77.

bevredig:-

Der berühmteste Gast der Wartburg zu Beginn der Neuzeit war der Reformator Luther, der dort nach dem Urteilspruch des Wormser Reichstages, als Ritter verkleidet, Zuflucht fand. Er arbeitete in seinem Stübchen über den Thüringer Waldbergen fast zwei Jahre lang an der deutschen Übersetzung der Bibel. Berühmt ist da der Tintenklecks an der Wand, der entstanden sein soll, als Luther das Tintenfass nach dem Teufel schleuderte <sup>1)</sup>.

Eweneens is daar 'n aantal gedigte wat ryk aan kulturele inhoud is. Dit geld van die bekende „Der gute Kamerad“ (bl. 1) met sy meevoerende toonsetting en ryke assosiasies; eweneens van die klassiek geworde „Die Lorelei“ (bl. 9) en die noodlotsgedig van die Duitsers waaromheen tydens oorloë telkens 'n nuwe sage opgebou is: „Barbarossa“ (bl. 26). Dit ly geen twyfel nie dat Du Preez in die gekose vertellings en gedigte 'n mooi verskeidenheid mededelings saamvat wat die leerling enersyds oor die Duitse kulturele lewe sal inlig en andersyds sal besiel om hom verder selfstandig daarin te verdiep.

(e) Grammatika

(1) Dit moet aan die huidige leerplanvoorskrifte en die eise wat by die openbare eksamens gestel word, gewyt word dat Du Preez — soos alle Suid-Afrikaanse leerboekopstellers — 'n oormaat grammatiese besonderhede aanbied. Die reëls van die tradisionele handleidings kom in sy werk in verkorte vorm voor as sogenaamde grammatiese aantekeninge.

Die uitgangspunt is die selfstandige naamwoord en die verbuiging van die lidwoord. Maar aangesien die „sinmetode“ deurgaans geld, moet noodwendig die vervoeging van 'n aantal werkwoorde (alleen Präsens) reeds in die eerste les ter sprake kom. Heel formeel word vervolgens die „vier klasse“ selfstandige naamwoorde behandel (bl. 7) en dan word verder met die vervoeging en die persoonlike voornaamwoord voortgegaan. Aan die end van Les 3 is reeds die selfstandige naamwoord, die persoonlike voornaamwoord en lidwoorde in die enkelvoud afgehandel.

---

1. Du Preez: Praktiese Duitse Leerboek, 232.

Die tempo waarteen nuwe leerstof hiervandaan aangebied word, word eintlik versnel. Binne die bestek van Lesse 6 en 7 word die drie groepe voorsetsels (met die datief, die akkusatief en die datief/akkusatief om die beurt) bespreek. 'n Verblydende kenmerk is hierby dat nie volledige lyste aangegee word nie maar alleen die mees gebruiklikes. By die datief en akkusatief word onderskeidelik slegs 6 en 5 voorsetsels opgeteken, terwyl die nege wat beide die derde en vierde naamval beheers, op grond van hulle hoë bruikbaarheid almal verskyn. Die enigste voorsetstel wat nog bygevoeg kon gewees het, is „bis“, wat veelvuldig voorkom en nie te moeilik vir st. 7 en 8 is nie <sup>1)</sup>.

'n Mens merk dieselfde oordeelkundige beperking by die voorsetsels met die genitief. Waar ander leerboeke gewoonweg die minder gebruiklikes soos „kraft“, „halben“ en selfs „behufs“ insluit, het Du Preez slegs die noodsaaklikstes saamgevat en die aantal tot 11 gereduseer.

Dit sou geen nut hê om hier in besonderhede alles aan te gee wat wel ten opsigte van die grammatika deur Du Preez behandel word nie. Uit sy inhoudsopgawe blyk ten oorvloede dat die hele gebied van die Duitse buigings- en sinsleer — sy dit dan in beknopte vorm — gedek word, met insluiting selfs van die lydende vorm en die voorwaardelike vorm van die konjunktief.

Terwyl daar erken moet word dat heelwat onbenullighede in die onderafdelings van die grammatika weggelaat is — dit is 'n verdienste van hierdie werk — bly dit 'n feit dat alle rubrieke van die tradisionele handleiding nogtans behoue gebly het. Daar is enkeles (soos die skeibaar-on-skeibare werkwoorde <sup>2)</sup>, die passief <sup>3)</sup> en die konjunktief <sup>4)</sup> wat — selfs met die oog op die huidige eksamenvereistes —

- 
1. Hierdie voorsetstel verskyn later op bl. 112 in die leerboek
  2. Du Preez: Praktiese Duitse Leerboek, 46.
  3. Ibid., 98.
  4. Ibid., 112.

uitgelaat kon gewees het. Sodra die junior hoërskoolkursus werklikheid word, sal daar noodwendig veel van die grammatika in hierdie leerboek geskrap moet word; die leerling sal alleen op die noodsaaklikste minimum van die „aktiewe“ grammatika aangewys wees.

(11) Die vraag na die wyse van aanbieding van die spraakkuns moet vervolgens ter sprake kom, aangesien dit tog die deurslaggewende oorweging is.

'n Baie belangrike gevolgtrekking waartoe ons in hierdie verband geraak, is dat Du Preez die verskillende grammatiese verskynsels almal oor één boeg gooi, nie onderskei tussen wat van meer of minder belang is nie en alles nagenoeg op dieselfde vlak benader. Dit wil voorkom asof die skrywer hom hierby te veel deur die voorbeeld van ouer leerboeke laat lei het. Die meervoudsvorming van selfstandige naamwoorde is 'n sprekende voorbeeld hiervan. Reeds in Les II word die vier klasse naamwoorde met hulle vier onderafdelings (dus altesaam agt) behandel; dit is lig te begryp dat die junior leerling deur so 'n omvattende uiteensetting van die meervoudsvorming oorweldig moet word en dat hy van die benamings „swak“ en „sterk“ naamwoorde maar moeilik 'n begrip sal vorm.

Maar afgesien hiervan het dit vir die ontwikkeling van die leesvermoë weinig waarde om van die meervoudsuitgange kennis te dra. 'n Bloot passiewe begrip sou heeltewel voldoende wees: al wat die leerling aanvanklik hoef te besef, is dat woorde soos „Dörfer“, „Herren“, „Tage“ en „Väter“ meervoud is; met ander woorde, dit kom op die herkenning van vorms neer — nie op die aktiewe beheersing van sodanige vorms nie.

Dieselfde geld vir die onderskeiding tussen die datief en die akkusatief by sowel die voornaamwoord as die selfstandige naamwoord. Die blote herkenning van vorms soos „dir“,

„ihm", „dem Manne" en „der Frau" teenoor „dich", „ihm", „den Mann" en „die Frau" moet die eerste doelwit wees. Die leeswerk sal gaandeweg laat deurskemer wanneer die een of die ander naamval aangewend word, sonder dat dit met groot inspanning aprioristies geleer word.

Die merendeel grammatika wat Du Preez op hierdie wyse aanbied, geld die gebruik van die naamvalle en uitgange by werkwoorde — albei oorwegings wat maar betreklike waarde het as 'n mens die taal leer lees. By die mondelinge benadering van 'n taal hoef die leerlinge gedurende die eerste studiejaar nie direk op foute wat ten opsigte van uitgange begaan word, gewys te word nie. Die hoofsaak is dat skoliere vlot leer praat; onderskeiding tussen „dir" en „dich" of „arbeiten" en „arbeitet" bemoeilik alleen die taak en kan dus sonder skade tot die tweede jaar uitgestel word. Soos met die meeste slagspreuke die geval is, bevat die bekende Franse sjibbolet vir sover dit die aanleer van tale betref, maar net 'n halwe waarheid: „une faute permise est une faute acquise".

Aandrang op absolute korrektheid is deurgaans 'n kenmerk van Du Preez se leerboek. Dit blyk nie alleen uit die omvattende en sistematiese uiteensetting van die grammatika nie maar ook uit die sorg waarmee oefeninge en hersieningstoetse op die behandelde werk gebaseer is. Die klaarblyklike gevolgtrekking is dat hierdie skrywer met die vreemdetaalstudie veel meer as 'n passiewe kennis beoog: dit moet tot aktiewe taalbeheersing en veral tot die skryfvermoë voer.

Per slot van rekening hang die mindere of meerdere beklemtoning van die velerlei fasette van die grammatika egter van ons besondere siening van die taalonderrig af, dit wil sê, van ons doelstelling. Hieroor sal daar altyd 'n mate van verskil bestaan.

Maar afgesien van hoe die nadruk op sekere onderdele val, is daar 'n verdere oorweging wat ons aandag verdien,

te wete die metode van aanbieding van die taalwerk.

(111) Du Preez se benadering is in hoofsaak in-  
duktief en funksioneel. Die leesstukke is vir hom die uit-  
gangspunt van die onderrig en neem as sodanig 'n sentrale plek  
in. Nadat 'n taalverskynsel herhaaldelik in die leesles  
voorgekom het, word daar van vragies gebruik gemaak om die  
leerling self tot 'n interpretasie van die voorkomende taal-  
verskynsels te bring. Hierdie vragies is op die punt af,  
doelgerig en binne die vermoë van die leerling. Voorbeelde  
uit die werk sou vermenigvuldig kan word, maar 'n verwysing  
na enkeles sal voldoende wees om 'n indruk van hul aard en  
gehalte te gee.

Die leesles op bl. 11 bied 'n verskeidenheid naamvals-  
vorms in verskillende geslagte, en dan volg vrae soos:

Watter deel van die sin kom in die genitief?  
Watter twee gebruike van die datief word  
in die lees oefening geïllustreer?

In plaas van die leerling die grammatika lepelgewys aan te  
bied, word daar van hom verwag om self die lewende taal waar  
te neem, te vergelyk en gevolgtrekkings te maak. Ongelukkig  
word die metode nie deurgaans gevolg nie — miskien word dit  
aan die vindingrykheid van die onderwyser oorgelaat — maar  
die volgende opdrag ten opsigte van die voorsetsels gee nie-  
temin 'n denkbeeld van die opset van die hele werk:-

Gaan nou eers weer die lees oefening noukeurig  
na en probeer vir juis self uitmaak onder watter  
omstandighede hulle deur die datief en onder  
watter omstandighede hulle deur die akkusatief  
gevolg word; vergelyk dan, eers nadat julle  
die saak onafhanklik ondersoek het, julle  
bevindinge .....<sup>1)</sup>

'n Hulpmiddel wat deurgaans gebruik word om die leerling  
se aandag op die betrokke grammatiese verskynsel te vestig,  
is die aanwending van vetgedrukte woorde. Met 'n oogopslag  
sien hy byvoorbeeld die betreklike voornaamwoord wat ter  
sprake is, raak en gee hy daaraan aandag <sup>2)</sup>. Kom die weder-

---

1. Du Preez: Praktiese Duitse Leerboek, 37.

2. Ibid., 51.

kerende of onpersoonlike werkwoord aan die beurt staan daar voor hom, in opvallende swart letters, vorms soos "es wundert mich", "sich beschäftigen" en "es klopfte" <sup>1)</sup>. Aangesien hierdie skryfwyse oordeelkundig en spaarsaam aangewend word, verloor dit nie sy waarde nie maar dien as geheuehulp en as middel om die aandag op 'n bepaalde verskynsel te rig.

Op grond van die bostaande oorwegings staan dit onteenseglik vas dat Du Preez se leerboek ten opsigte van die grammatikabehandeling geskikter as Loubser s'n is en dat dit tot op sekere hoogte inderdaad met die moderne rigting in taalonderrig rekening hou.

(f) Taal oefeninge

(1) Die skrywer se oogmerk met sy "oefeninge in oorvloed" was om die gebruik van 'n bykomende taal oefeningeboek onnodig te maak. By 'n ewewigtige beklemtoning van die onderdele van die leerplan sal daar na afhandeling van die betreklik ruim hoeveelheid oefeninge wat in hierdie handleiding vervat is, aan dié afdeling van die werk inderdaad reg geskied het. Dit is nogtans aansienlik minder as wat Loubser in sy leerboek aangee, en behoort alles met gemak in die beskikbare tyd voltooi te kan word.

Daar is eintlik niks nuuts wat in die taal oefeninge aangebied word nie. Benewens die mondelinge taalwerk waarna reeds verwys is, vind 'n mens die gebruikelike reeks opdragte soos die neerskryf van lidwoorde by gegewe selfstandige naamwoorde (bl. 4 en 8) waarna dan tot volledige verbuiging oorgegaan word (bl. 14 en 25). Hand aan hand hiermee gaan die vervoeging, aanvanklik slegs in die enkelvoud van die onvoltooid teenwoordige tyd (bl. 4 en 14) maar gaandweg ook in die ander tye (bl. 56 en 64).

Uit die staanspoor (bl. 9 en 14) is daar woorde waarmee sinne gemaak moet word — 'n tipe vraag wat werklik

---

1. Du Preez: Praktiese Duitse Leerboek, 103.

al afgesaag is. Ewe veelvuldig as in Loubser se leerboek is verder die gebruik om sinne uit die enkelvoud in die meervoud te laat skryf, en omgekeerd (bl. 9 en 19). Heel dikwels is die opset van sodanige sinnetjies darem so in die oog lopend dat dit die leerling nie sal ontgaan nie, soos wanneer hy die volgende in die enkelvoud moet verander:-

Seht ihr die Töchter der Müller, deren  
"Brüder durch die Fenster gucken?"  
"Die Pulte und die Bänke sind in euren  
Schulzimmern".

Vervolgens tref 'n mens die reekse woorde aan waarvan die teenoorgestelde geslag of die antonieme gegee moet word (bl. 9 en 89), benewens nog die vorming van verskillende rededele uit stamwoorde (bl. 43 en 90), die afleiding van verkleinwoorde (bl. 80) en die vorming van die trappe van vergelyking (bl. 89).

'n Tipe oefening wat gelukkig sporadies voorkom, is die formele grammatikavraag wat in ouer leerboeke so 'n besondere plek gevind het. Du Preez het — en dit kan geregtig word — hiervan enkeles ingesluit (bl. 14 en 38). In die aanvanklike lesse is daar stukke opgegee om as diktee oor te skryf (bl. 10 en 15). Aangesien Duits 'n baie fonetiese spelling het wat min van Afrikaans verskil, is dit goed dat hy met enkele staaltjies volstaan het: diktee vind eintlik in die hedendaagse taalonderrig geen plek meer nie.

Die beproefde taal oefening wat vereis dat die leerling sinne voltooi of woorde tussen hakies in die korrekte vorm neerskryf, ontbreek ook nie. Aanvullings soos dié op bl. 25 en 85 of 34 en 95 het die voordeel dat daar net op één probleem op 'n keer toegespits word en dat daan 'n beredeneerde antwoord verwag word. Die volgende voorbeeld van hierdie soort oefening sal aantoon waarom daaraan in enige leerboek 'n plek toekom.

"Nach- wir über ein- schmal- Bach  
gefahren — , kamen wir an ein- breit-  
Fluss, über welchen ein- stark- Brücke  
führte. D- folgend- Morgen — ich früh  
auf und ging zu — Ställ-, — zu sehen  
wie die Knecht- die Kuh- melkten" 1)

(ii) Die bostaande tipes taal oefeninge is naas-  
teby die enigste wat in die leerboek voorkom. In vergelyking  
met oorsese werke is dit nie 'n ryke verskeidenheid nie; dit  
is jammer dat die skrywer origens telkens sy toevlug tot  
die vermaledyde vertaling van sinne of paragrawe moes neem  
om voldoende taal oefeninge te vind. Uit die staanspoor skyn  
hy daarop aangewys te wees, en wel selfs in Les I. 'n Voor-  
smaak van die met opset saamgeflanste „sinne" wat later ver-  
wag kan word, kom dan ook reeds hier voor: „Ek het jou, maar  
jy het my nie" 2).

'n Mens wil graag toegee dat as vertalings in Duits  
aan die begin van die kursus hoegenaamd gedoen moet word,  
die beperkte woordeskat noodwendig meebring dat hier en daar  
'n sin moet voorkom wat serebraal sal aandoen. Maar dan moet  
dit ook werklik die uitsondering wees en nie die reël nie.

Dit is nodig om met die oog op ons stellingname teenoor  
vertalings in die junior hoërskoolkursus hier meer in be-  
sonderhede te let op wat 'n veelgebruikte leerboek soos dié  
van Du Preez in die genoemde verband aanbied. Onbenullige  
sinne soos „die vrou van die bakker sien 'n voël onder die  
dak" (bl. 15) en „die bakker se dogter is baie mooi, maar ek  
bemin haar nie" (bl. 19) buite rekening gelaat omdat dit  
nog maar die beginlesse is, kom 'n mens vervolgens by  
frappante voorbeelde van inhoudleë en niksseggende vertalin-  
kies waarvan die volgende sonder kommentaar gegee kan word:

„Hy het geen boeke nie, want hy is 'n bakker".  
„Julle woon in ons huis; ons woon in julle huis". (bl. 26)  
„Die hoofonderwyser glimlag en spring oor die  
seun se rug". (bl. 39)  
„Ek gee die ou man die wit hoed wat ek vir  
jou gekoop het". (bl. 57)

---

1. Du Preez: Praktiese Duitse Leerboek, 85.  
2. Ibid., 4.

- "Vanoggend is die water van hierdie groot rivier helder gewees". (bl. 64)  
"Dit spyt my dat die vul wat u daar sien, nie bruin is nie maar wit". (bl. 81)  
"Het julle hulle vertel van die sterkste perde, die hoogste bome en van die seun wat die vinnigste hardloop?" (bl. 89)  
"Dit spyt my dat dit my nie bygeval het nie dat jy koud gekry het". (bl. 108)

Hierdie leerboek wil die skolier, soos hierbo aangetoon, daartoe bring om reeds na twee jaar studie die taal te skryf. Daarom word selfstandige stelwerk op 'n betreklik vroeë stadium gegee — die eerste keer aan die end van Les 3 waarby dit om die inhoud van 'n gedig gaan. Na nog 'n aantal dergelyke take verskyn die eerste formele opstel onder die taal oefeninge wat op Les 11 gebaseer is: "Was ich heute morgen getan habe".

Eie stelwerk is vir die deursneeskolier gedurende die eerste twee studie jare veels te moeilik en 'n mens skiet oor die skyf heen deur dit te gaan verwag. Die verslae van eksaminatore by die junior sertifikaateksamen dui daarop dat die gewone tipe opstel op hierdie stadium nog te moeilik is. Behalwe diegene wat toevallig een van die temas korrek geraai het of in staat is om stukke van 'n paar gememoriseerde opstelletjies behendig saam te voeg en die eksaminator tevrede te stel, is dit werklik net die enkeles wie se poging tot stelwerk meer as 50% van die totale punt werd is — die grote gros drui<sup>1)</sup>p daarin .

Die getuienis uit Engeland is hiermee in ooreenstemming. Die opstel is daár die afdeling van die werk wat die minste bevredig. Die leerling raak so verstrik in moeilike konstruksies wat hy homself op die hals haal, dat hy later eenvoudig neerpen wat eerste in sy gedagte kom. Gewoonlik is dit die swakste kandidaat wat die avontuurlikste is en met groot breedsprakigheid probeer indruk maak<sup>2)</sup> .

- 
1. O.V.S.: Verslag van Eksaminatore, 1941.
  2. Incorporated Association of Assistant Masters: The Teaching of Modern Languages, 161.

Indien Du Preez egter onder dwang van die leerplan die opstel in sy leerboek moes insluit, kon hy die leerling se taak verlig het deur — in die aanvangslesse altans — sleutelwoorde of gepaste uitdrukkings as leidraad aan te gee waaromheen die stelwerk dan opgebou kan word. In hierdie opsig kan die handleiding van V.C. Wood tot 'n model dien <sup>1)</sup>.

(iii) Het die bostaande uiteensetting ons tot die slotsom gebring dat die taal oefeninge deurgaans maar baie eenselwig is — dit geld ook die vier hersieningstoetse wat niks nuuts bevat nie — dan moet ons afsluitend nog vasstel of hulle wel doelgerig is.

Die kenner sal nie aarsel om hierop bevestigend te antwoord nie. Dit blyk al dadelik dat die werk die samevatting is van die praktiese ervaring en eksperimentering van die diensdoende onderwyser wat hom in hoë mate deur die vereistes van die skriftelike eksterne eksamens laat lei het. Met die voorbehoud dat oefeninge soos vertalings en opstelle eintlik nie in die kader van die junior hoërskoolkursus pas nie, kan van die taal oefeninge in die algemeen gekonstateer word dat hulle pertinent op 'n bepaalde doel afstuur en die nuwe kennis in die geheue help vaslê.

Die groot aantal staaltjies van verbuiging en vervoeging moet daartoe bydra dat die taalgevoel ontwikkel word en dat daar algaande die stadium bereik word wanneer die aanwending van uitgange by werkwoorde en ander rededele meganies sal geskied. Met ander woorde, die oefeninge wil voorkom dat die verbuiging of vervoeging telkens „in toto” geskied wanneer 'n bepaalde vorm benodig word. Dat daar telkens op die vorige werk teruggegryp word, is hier van die grootste belang — „reculer pour mieux sauter”. By taalstudie kan die

---

1. Wood: Opstelbronnegids.

samestellende onderdele van die werk nie as aparte, losstaande eenhede gesien word nie; daar is 'n kousale verband tussen hulle. Gevolglik moet die afgehandelde taalwerk gedurig weer onder die aandag kom.

In Du Preez se leerboek geskied dit op stelselmatige wyse. Daar is nie alleen herhaling van die woordeskat nie maar ook van die grammatiese verskynsels self. Die middel wat die skrywer daartoe aanwend, is by uitstek sy taaloefeninge wat doelbewus saamgestel is om die verband met die voorgaande werk te behou en gedurige hersiening moontlik te maak. Wat dit betref staan sy leerboek min of meer op dieselfde vlak as dié van Loubser.

(g) Globale indruk

(1) In verband met die totaalindruk van hierdie leerboek is die eerste vraag wat beantwoord moet word, tot op watter hoogte dit aan die doelstellings wat in Hoofstuk III hierbo neergelê is, voldoen. Dieselfde bevinding waartoe in verband met Loubser se handleiding geraak is, geld ook hier: weens die oorwegend utilitaristiese uitgangspunt van die werk is dit eintlik net die onmiddellike doelstellings wat hoegenaamd oorweging geniet.

Van die vorming van die mens tot skepsel Gods is hier geen sprake nie. Daar kom niks voor wat die kind spesifiek godsvrug sal leer of hom tot goeie werke sal toerus nie; indien daar hoegenaamd iets desbetreffende is, moet dit op 'n baie onregstreekse wyse in die leesstukke vervat wees.

Dieselfde tekortkoming geld die sosiale aspek van die vreemdetaalonderrig aan die hand van hierdie leerboek. Op grond van die feit dat die agtergrond van die hele werk Suid-Afrikaans is en slegs sporadies iets van Duitsland gerep word, ontbreek dit aan die noodsaaklikste voorvereiste vir vorming op die kulturele terrein. Die „dramatis personae” het wel Duitse name maar in hulle handel en wandel, in hulle

wêreldopvatting en denke is hulle tipies Afrikaans. Die lees-oefening: „Weihnachtsabend“ is die enigste waarin ons iets van 'n Duitse atmosfeer bespeur.

Die besondere Leitmotiv — die wederwaardighede van 'n Duitse gesin in Kaapstad — het dan ook verder daaraan skuld dat daar van die estetiese aspek van die onderrig nie soveel tereg kom as wat 'n mens graag sou wou sien nie. Die enigste wat in hierdie verband voorkom, is die aantal werklik mooi gedigte en enige losstaande prosastukke. Dit is goed denkbaar dat 'n leerling na voltooide studie van hierdie leerboek nog baie oningelig sal wees wat die skoonheid van die Duitse letterkunde betref en, meer nog, wat die skeppende kunstenaars self betref.

(ii) Aangesien daar sowel van die uiteindelijke as die verwyderde doelstellings van die taalonderrig min tereg kom, moet die ondersoeker vasstel of die leerboek wel aan die onmiddellike doelstelling reg laat geskied; dit wil sê, of die uiteensetting van die werk sodanig is dat die leerling die taal self sal leer.

Dit ly geen twyfel nie dat die opset van die leerboek ambisieus is; met die oog op die toekomstige junior hoërskoolkursus stellig te ambisieus. Deur in 'n kort kursus op meer as een vermoë, te wete die begrip-, lees-, praat- en skryfvermoë af te stuur, kan dit maklik gebeur dat nie één van hulle behoorlik bemeester word nie. Die leerstof wat in Deel I van Du Preez se handleiding aangebied word, is so omvattend dat dit nie in 'n tweejaarkursus deur die deursneeskolier behartig kan word nie, tensy daar ruim vyf of meer periodes per week vir Duits afgesonder word. Uiteraard sal dit in die leerplan van die junior hoërskool wat die skolier se vermoëns wil ontdek, nie moontlik wees om soveel tyd vir één vak af te staan nie. En beperking van die aantal periodes sal noodgedwonge meebring dat daar 'n enkele doelstelling gevind word

wat die groots moontlike aantal leerlinge binne die tyd tot hulle beskikking wel sal kan bereik.

Hoe lofwaardig Du Preez se benadering van die vierledige doelstelling ook al mag wees en hoe geslaag sy werk ten opsigte van die bereiking van elkeen ook is, bly dit vas staan dat dit radikaal verwerk sal moet word om aan die voorgestelde junior leerplan uitvoering te kan gee.

(iii) Die totaalindruk van die leerboek hang verder egter ook daarvan af of die onderdele wat tot dusver behandel is, tot 'n eenheid saamgegroeï het en of hulle almal tot die gemeenskaplike einddoel 'n bydrae te lewer het. 'n Studie van die leesstukke bring aan die lig dat daar wat hulle betref wel so 'n onderliggende eenheid is — die lesse volg logies op mekaar. Dat daar bo en behalwe hierdie leesstukke ook nog met tussenpose allerlei sages, grappe, vertellings en gedigte bygevoeg word — gewoonlik heel aan die end van 'n les — doen geen afbreuk aan die eenheid van die handleiding nie. Die leerling sal dit geniet om interessante verhale soos dié van Uilspieël of Jakkals en die ganse in hulle oorspronklike vorm te lees. Wat meer is, dit sal hom die so nodige selfvertroue gee as hy besef dat hy in staat is om die inhoud van werklik Duitse anekdotes te snap.

As ons die skolier daartoe wil bring om op eie houtjie oorspronklike werke te lees — en dit is tog die ideaal — moet hy so gou moontlik eerstehandse kennis van gewone Duitse geskifte opdoen. Daar is eintlik geen ander metode om dit te bewerkstellig as dié wat Du Preez aanwend nie — tensy ons natuurlik in terme van 'n bykomstige gegradeerde leesboekie dink. Die beoordelaar wat daarop gesteld is dat die eenheid in die leesstukke gehandhaaf word, kan gerus daarmee genoë neem dat die skrywer enkele losstaande staaltjies van alledaagse Duits in die leerboek opgeneem het.

(iv) Dieselfde eenheid word ook by die taalwerk opgemerk — nie slegs vir sover die een afdeling logies met die daaropvolgende skakel nie, maar ook wat die verband tussen die grammatika en die taaloefeninge betref. In hierdie opsig is daar 'n opvallende ooreenkoms tussen Loubser en Du Preez se handleidings, en wel dermate dat dit heeltemal oorbodig sou wees om aan te toon hoe die onderdele telkens tot 'n geheel opgebou word: dit is reeds ten opsigte van Loubser se leerboek gedoen <sup>1)</sup>. Mutatis mutandis geld hier ook wat betref fende die verbuiging van die lidwoord, die stelselmatige behandeling van die werkwoord en die aanbieding van die verskillende voorsetsels gesê is. Dit mag wees dat 'n mens nie saamstem met die gedetailleerde uiteensetting van die grammatika nie; vir die eenheidsbenadering van die totaal sal ons die skrywer egter die volle krediet moet gee.

(h) Eksterne oorwegings

(i) In teenstelling met Loubser se werk waarin die leerstof vir st. 7 en 8 in één band en dié vir st. 9 en 10 in 'n tweede band saamgevat word, vind ons dat Du Preez se leerboek in dieselfde boekdeel alles insluit wat tot en met die matrikulasie-eksamen benodig word. Dit bring mee dat herhalings wat tot 'op sekere hoogte wel in die eersgenoemde werk voorkom, in Du Preez se handleiding uitgeskakel kon word. Om hierdie rede was dit moontlik om in die bestek van 339 bladsye alles — insluitende 30 bladsye woordelys (wat by Loubser ontbreek) — saam te vat.

Daar word doelbewus op die skriftelike eksterne eksamens afgestuur en wat nie hierby ter sake is nie, word eenvoudig agterweë gelaat. Die stewige bruin omslag van die werk is daarop bereken om ruwe hantering te kan verduur; die saaklike en sobere titelblad waarop alleen die essensiële verskyn, sal seker vir die leerling die boodskap inhou dat die studie

---

1. Vgl. bl. 234 vorentoe in hierdie geskrif.

van Duits 'n ernstige saak is; dit sal tewens suggereer dat die hoërskoolleerling al 'n ontwikkelingstadium bereik het waar dit nie meer nodig is om met hulpmiddels soos sketse en afbeeldings te werk te gaan nie.

Die skrywer wys in die voorwoord wel daarop dat daar ter inleiding iets oor Duitsland se ligging en kunsskatte meegedeel moet word, dog beskou die saak daarmee as afgehandel. 'n Paar landkaarte, afdrukke van beroemde geboue of natuurtonele sou veel meer beteken het as hierdie goed bedoelde aanwysing: min onderwysers is in staat om 'n verskeidenheid doelmatige kaarte vir elke leerling in die klas in die hande te kry.

(11) Origens kan gekonstateer word dat die werk, uit tipografiese standpunt gesien, 'n netjiese indruk maak. Die uitgewers het daarvoor gesorg dat die rangskikking van die leerstof niks te wense oorlaat nie en dat daar nie te veel op één bladsy ingepers word nie. Dit is stewige papier wat gebruik word en dit bring mee dat die vet druk sonder belemmering op weerskante van 'n bladsy aangewend kan word.

Wat 'n mens opval, is dat daar van die aanwending van Duitse lettertekens afgesien is. Toe die werk die eerste keer in 1933 die lig gesien het, het die Romeinse simbole feitlik uit alle publikasies in Hitleritiese Duitsland verdwyn, en 'n mens sou verwag dat Du Preez in ooreenstemming daarmee minstens gedeeltelik van die „Fraktur“ gebruik sou maak. Hoe dit ook al sy, latere ontwikkelings het 'n nuwe kyk op sake gebring; Duitse lettertekens sou in die lig van ons hedendaagse behoeftes beslis misplaas gewees het.

Vir baie onderwysers en die meeste leerlinge sal die woordelyste wat as 'n bylae agter in die boek verskyn, groot waarde hê; die aangegewe lys sterk werkwoorde is natuurlik in enige dergelike werk onontbeerlik.

(1) Algemene waardeskattings

Dit sal met 'n oogopslag duidelik wees dat dieselfde voorbehoude wat by die waardebeplanning van Loubser se leerboek ter sprake gekom het, ook ten opsigte van hierdie werk moet geld. Sonder om te herhaal wat elders reeds gestel is, word die volgende telkaart vir die onderhawige handleiding aan die hand gedoen:-

	<u>PUNT</u>	<u>MAKSIMUM</u>
Korrektheid van taalgebruik	5	6
'n Foneties-mondelinge grondslag		
(a) aanwending van fonetiese simbole	0	2
(b) beklemtoning van mondelinge werk	5	6
<u>woordeskat, idiome en clichés</u>		
(a) omvang en seleksie	10	20
(b) herhaling	6	6
<u>leesstukke</u>		
(a) hoeveelheid	6	6
(b) gradering	6	6
(c) kulturele inhoud	5	12
<u>grammatika</u>		
(a) beperking	1	4
(b) funksionele benadering	4	6
<u>taaloefeninge</u>		
(a) doelgerigtheid	5	5
(b) verskeidenheid	3	5
<u>globale indruk</u>		
(a) beantwoording aan doelstellings	6	8
(b) eenheid van onderdele	3	3
<u>eksterne oorwegings</u>		
(a) afwerking en band	3	3
(b) illustrasies en druk	1	2
<u>Totaal</u>	69	100

4. Samevattende beskouing oor hierdie leerboeke

(a) Die totale punt wat vir Loubser en Du Preez se leerboeke toegeken word — onderskeidelik 60 en 69 lyk met die eerste oogopslag laag. As daar egter in aanmerking geneem word dat die twee werke aan ander kriteria getoets is as dié wat teenswoordig nog hier te lande geld, is die geheelindruk gunstig.

In albei handleidings word 'n besonder hoë peil ten opsigte van die mondelinge taalwerk bereik — 'n bewys dat onderrig in Duits nie meer op die lees van die klassieke tale geskoei is nie. In die tweede plek kom die leesstukke tot hul- le reg, beide wat die hoeveelheid en die gradering daarvan betref. Die feite-inhoud is in albei gevalle 'egter minder bevredigend. Ten derde is dit die taaloefeninge wat ons deur- gaans op grond van hulle doelgerigtheid tref. Wat nog kortkom is 'n groter verskeidenheid oefeninge om die leerling se verbeelding aan te gryp; vertalings speel nog 'n veels te be- langrike rol.

(b) Die leemtes in ons leerboeke vir Duits het eweneens duidelik aan die lig getree. Die opvallendste tekortkoming is die algehele uitskakeling van die fonetiek by die aanvangs- onderrig. Die opstellers van die handleidings skyn dit aan die vindingrykheid van die onderwyser oor te laat om self te bepaal hoe die uitspraak van die taal die beste behartig kan word.

Ten tweede skiet die leerboeke ver te kort wat die keuse van die woordeskat en idiome betref. Dit wil voorkom asof die skrywers die groots moontlike aantal woorde en uit- drukkings in hulle werke wil saamvat ten einde te verseker dat die leerlinge nie deur die eksterne eksaminator vasgevra word nie. Die raadpleging van gestandaardiseerde kernwoorde- lyste deur sowel leerboeksamestellers as eksaminatore sou die

onsekerheid en rondtasting in hierdie verband kan beëindig.

In die derde plek moet daar ernstige bedenking teen die oordrewe beklemtoning van die grammatika geopper word. Aangesien die grammatika nie 'n doel op sigself is nie maar slegs 'n middel tot taalbemeestering behoort te wees, is dit noodsaaklik om dit aansienlik te besnoei. Daar kan alleen verbetering intree indien besef word dat die „herkenning“ van grammatiese vorms in sekere gevalle voldoende is en dat 'n gedetailleerde studie van die spraakkuns met die oog op 'n lees-kennis van die taal misplaas is. Waar die onderhawige leerboeke veral te kort skiet, is by die funksionele benadering van die grammatika: dit het weinig nut om taalverskynsels in abstraksie te behandel; die uitgangspunt moet te alle tye die lewende taal self wees.

Eindelik vereis die leesstukke in ons handleidings op grond van hulle feite-inhoud radikale hersiening. Daar kan alleen aan ons doelstellings met die studie van Duits reg geskied as die leesstukke spesifiek opgestel word om benewens taalkennis ook kennis van die kultuur van die Duitse volk (Kulturkunde) mee te deel. Dat dit 'n gesigspunt van die onder- rig is wat in Afrikaanse handleidings tot dusver skromelik verwaarloos is, blyk uit die lae punt wat by die waardebe- paling van ons leerboeke daarvoor toegeken is.

(c) Die hele opset van die onderhawige handleidings dui daarop dat die skrywers gedurig deur die leerplanne en die eksamenvereistes aan bande gelê is. Die premie wat hier te lande op die skriftelike gebruik van die taal geplaas word — volgens J.J. Fourie veral in die O.V.S. en Kaapland <sup>1)</sup> — verplig leerboeksamestellers om hierdie taalvermoë voorop te stel. Dit is duidelik dat daar eers 'n kentering in die leerplanne sal moet kom alvorens daar 'n koersverandering by die leerboeke kan plaasvind: 'n geslaagde handleiding moet in die allereerste plek met die vereistes van die leerplan rekening hou.

---

1. Fourie: Ons Middelbare Skoolstelsel, 139.

HOOFSTUK VIII

'N ONTLEDING VAN ENKELE OORSESE LEERBOEKE VIR DUTS

1. Moontlike leidrade uit die buiteland

(a) Ontwikkelinge gedurende die twintigste eeu — veral na die Tweede Wêreldoorlog — het ten oorvloede aan die lig gebring dat 'n beleid van afsondering in die huidige tydsgewrig nie meer moontlik is nie; gedagtewisseling en oorlegpleging in die raadsale van die volkere het in die bestek van 'n paar jaar 'n nuwe betekenis gekry en 'n faktor geword waarmee staatsmanne noodgedwonge rekening moet hou.

Eweneens is daar op die gebied van die opvoedkundige teorie en praktyk nouer onderlinge samewerking en word navorsing deur die wêreldorganisasie, UNESCO, gekoördineer. Die opvoedkundige wat tot 'n gefundeerde en ewewigtige standpunt ten opsigte van onderwysvraagstukke — ook van sy eie land — wil geraak, moet sy blik verruim deur van die bevindings in ander lande kennis te neem en na te gaan of die navorsing in daardie lande nie tot op sekere hoogte reeds sy probleem oplos nie. Dit wil nie sê dat één staat die stelsel van 'n ander klakkeloos kan oorneem nie. Inteendeel; die „Einmaligkeit“ van elke stel gegewens maak so 'n oornamen, sonder meer, juis onmoontlik.

'n Onderzoek na die vraagstuk van leerboeksamstelling sal hierdie bevinding bevestig. Handleidings wat met die oog op vreemdetaalstudie van Bengaalse of Duitse leerlinge gepubliseer is en in dié lande met vrug gebruik word, sal waarskynlik vir die onderrig in Amerika of Suid-Afrika heeltemal ondoeltreffend wees. Die bestudering van sodanige werke sal nietemin vir die aspirant-leerboekopsteller dié waarde hê dat dit sy blik verruim en bepaalde fasette van die onderrig uit 'n nuwe standpunt belig.

Om hierdie rede kan daar in die onderhawige verhandeling nie met die waardeskatting van slegs Suid-Afrikaanse leerboeke vir Duits volstaan word nie maar moet ook vasgestel word wat die stand van sake in ander toonaangewende lande is. Daar mag veel by ons ouer stamlande te leer wees; stellig ook by die Verenigde State.

Uit die magdom oorsese leerboeke wat 'n mens kan ontleed, moet daar vanselfsprekend 'n keuse gedoen word want dit sal min waarde hê om slegs 'n beknopte beskouing oor 'n hele aantal werke te gee. Wil ons ons perspektief verdiep, sal die gewenste modus operandi wees om 'n vry breedvoerige uiteensetting oor 'n aantal verteenwoordigende leerboeke uit 'n drie- of viertal kultuurlande te gee en aan die hand van ons bevindings dan tot bepaalde gevolgtrekkings te geraak.

(b). My keuse het in die eerste plek op twee van ons stamlande, Holland en Engeland, geval. In eersgenoemde land neem vreemdetaalstudie sowel aan die M.U.L.O.-skole (Meer Uitgebreed Lager Onderwys) as aan die H.B.S. (Hogere Burgerschool) en die Gymnasium 'n sentrale plek in; veral Engels, Frans en Duits word gedoseer. Die aardrykskundige ligging van Nederland maak dit essensieel dat die landsburgers die tale van die groter buurstate sal ken en dat 'n hoë peil ten opsigte van taalvaardigheid beoog sal word. In hoër mate nog geld dit van Engeland wat as handelsland en koloniale moondheid direkte voordeel uit die studie van vreemde tale te put het.

Om redes wat in Afdeling A uiteengesit is, was die Verenigde State vir my 'n logiese volgende keuse <sup>1)</sup>. Die uiteensetting oor Amerikaanse leerboeke vir Duits sal ten oorvloede aantoon dat hierdie land in 'n verhandeling oor vreemdetaalstudie nie agterweë mag bly nie. Afsluitend —

---

1. Vgl. bl. 29 vorentoe in hierdie geskrif.

sowel by wyse van vergelyking as teenstelling — word slegs na één Skandinawiese land, Noorweë, verwys.

In die geval van Engeland en Amerika het ek die name van 'n voorlopige lys werke deur bemiddeling van hulle onderwysersverenigings gekry<sup>1)</sup> en in die geval van Holland deur persoonlike kontakte. Wat Skandinawië betref was my keuse heel beperk en moes ek aanvaar wat ek deur die boekhandelaars kon verkry. Die finale keuse van werke ter bespreking is deur my gedoen. Daar is getrag om sover moontlik verteenwoordigende werke te kies; bowendien is alleen dié wat na die Tweede Wêreldoorlog verskyn het, in aanmerking geneem.

Uit die lys werke wat in die Bibliografie verskyn, het ek dié van J. Rivers<sup>2)</sup> en W.E. Anderson<sup>3)</sup> (Engeland), G. Klem- H. Nerdrum<sup>4)</sup> (Skandinawië) en J.K.L. Bihl<sup>5)</sup>, L. Fehling- W. Paulsen<sup>6)</sup> en A. Holske- H.J. Meessen- P.M. Palmer<sup>7)</sup> (Amerika) vir bespreking gekies. Bepaalde gesigspunte in verband met leerboeksamestelling in die Verenigde State kan naamlik die beste verduidelik word deur beurteilungen na verskillende werke te verwys.

(c) Al die jongste handleidings uit Nederland staan in die teken van die naoorlogse besnoeiing van vreemdetaalleerplanne — in die besonder geld dit vir die leerplanne van Duits. Die drastiese vermindering van die aantal lesure vir Duits het meegebring dat die reeds bestaande leerboeke heraangepas moes word of dat nuwes gepubliseer moes word. Ek het nie 'n enkele werk uit Holland ontvang waarin nie in die voorwoord na hierdie noodgedwonge besnoeiing van die leerstof verwys word nie. Waar die verskillende leerboeke

- 
1. Vgl. Bylae II.
  2. Rivers: A New German Course.
  3. Anderson: Aufenthalt in Deutschland.
  4. Klem og Nerdrum: Tysk Grammatikk.
  5. Bihl: German One.
  6. Fehling and Paulsen: Elementary German.
  7. Holske, Meessen and Palmer: Auf deutsch, bitte!

met die oog op die tweejarige kursusse van die H.B.S., die Middelbare Meisjesschool en die Gymnasium opgestel is, kan ons aanneem dat hulle alleen die „capita selecta“, die uiterste minimum, bevat.

Om enersyds vas te stel waarop die nadruk in die Hollandse stelsel val en andersyds hoe daaraan deur middel van die handleidings uitvoering gegee word, kan die beste geskied deur vergelykenderwys op die twee werke van C. Brouwer-G. Ras<sup>1)</sup> en G. Dieperink- J. Loopstra<sup>2)</sup> in te gaan en aanvullend na die metode van P. Kieft<sup>3)</sup> te verwys. Weliswaar sal dit by so 'n bespreking nie deurgaans doenlik wees om dieselfde indeling deur te voer wat by die waardebeplanning van Suid-Afrikaanse leerboeke vir Duits gevolg is nie; nogtans het ek met die oog op gelykvormigheid en sisteem g'n ander keuse gehad as om hier dieselfde hoofde te onderskei nie.

## 2. 'n Waardebeplanning van Duits-leerboeke uit Nederland

### (a) Korrektheid van taalgebruik

(1) Daar kan onomwonde verklaar word dat die taal in al drie die leerboeke puik is; ek het nie 'n enkele onjuistheid teëgekome nie — selfs nie vorms wat verouderd is nie. Hierby het ek in die eerste plek op die „Rechtschreibung“ gelet en bevind dat die jongste spel- en skryfwyse soos in „Duden“ aangegee, gevolg word. Dieselfde geld ten opsigte van die idiomatiese gebruik van die taal. 'n Mens het ruimskots geleentheid om na te gaan of daar byvoorbeeld Nederlandismes voorkom want dit sal nêrens so maklik ingesluip het as juis by die leesstukke nie. Die (wat my betref eienaardige) prosedure om konsêkwent die Nederlandse ekwiwalent saam met die Duits te gee, maak dit vir die ondersoeker maklik om vas te stel of die vreemde taal nie miskien hier en daar spore van moedertaalbeïnvloeding vertoon nie.

---

1. Brouwer en Ras: Twee jaar Duits.  
2. Dieperink en Loopstra: Beknopte Cursus Duits.  
3. Kieft: Kurz und Gut.

Die volgende staaltjie <sup>1)</sup> wat as vry verteenwoordigend van die taal van die leerboeke in die algemeen kan geld, sal aantoon dat die skrywers besondere aandag aan die taalversorging bestee het en veral op die alledaagse idiomatiese Duits bedag was.

Das Ladenfräulein stand von ihrem Sitz auf und fragte:  
"Etwas gefällig, meine Herrschaften?"  
"Wären Sie so freundlich und zeigten mir, wo es hier zu der Schwimmanstalt geht? Wie lange geht man dahin?"  
Bei dem Ansteigen in die Elektrische las ich: Die Unterhaltung mit den Fahrgästen ist dem Wagenführer untersagt.

De winkeljuffrouw stond van haar zitplaats op en vroeg:  
Heeft u iets nodig, dames en heren?  
Zoudt u zo vriendelyk willen zyn my te wyzen, hoe men hier by de zweminrichting komt?  
Hoe lang is het lopen?  
By het instappen in de tram las ik: Het is de wagenbestuurder verboden met de passagiers gesprekken te voeren.

(11) Daar sal eweneens niks in te bring wees teen die taal wat in Kieft se werk voorkom nie. Hy het hom wyslik by prosastukke met 'n tipies Duitse agtergrond bepaal en sodoende die probleem voorkom om ekwiwalente vir Nederlandse begrippe te moet vind. Waar dit verteenwoordigende stukke uit die werk van vooraanstaande Duitse skrywers geld, hoef 'n mens natuurlik nie na taalfoute te soek nie. Daar is onder andere die sprankelende staaltjies uit die werke van moderne Duitse outeurs soos Thomas Mann, Erich Kästner, Waldemar Bonsels en Theodor Kröger wat geen aanbeveling nodig het nie. Die enigste "houterigheid" wat ek teëgekom het, is in die spraakkuns van Dieperink en Loopstra; hulle taalgebruik is, hoewel korrek, vir my tog nie volkome spontaan nie.

---

1. Brouwer en Ras: Twee jaar Duits, Nieuwe Oefeningen I, 30.

(b) 'n Foneties-mondelinge grondslag

(1) Die gedifferensieerde leerplanne van die Nederlandse middelbare skole maak dit vir die leerling moontlik om 'n taal soos Duits volgens eie keuse op 'n laer, gewone of hoër graad te bestudeer; sowel die aantal lesure per week as die duur van die kursus word dienoooreenkomstig bepaal. My bevinding van die verskillende leerplanne is dat die basiese tweejaarkursus vir alle leerlinge dieselfde is en dat in daaropvolgende jare hierop voortgebou word <sup>1)</sup>.

Die klemtoon val in die basiese kursus feitlik uitsluitlik op die bestudering van die Duitse grammatika en oefeninge in die geskrewe taal — „het zeer geringe aantal lesuren moet noodzakelykerwyze grotendeels gebruik word vir die behandeling en de verwerking van de spraakkunst, waardoor voor lezen uiterst weinig tyd oorblyft" <sup>2)</sup>. Die lees van Duitse letterkunde wat deur die Nederlanders as een van die belangrikste eindelike doelstellings beskou word, moet dus tot by die meer gevorderde kursusse bly oorstaan.

Die geploeter te midde van die ingewikkeldhede van die Duitse verbuigings, vervoegings en sintaksis sal stellig min tyd vir mondelinge werk laat. In die gangbare leerboekies word daar altans geen plek aan afgestaan nie. Ek het nie 'n enkele verwysing na die artikulasie van Duitse klanke teëgekomm nie asook geen aanduiding van die besondere sinsmelodie van die taal nie. Dit is lig te begryp dat daar onder sulke omstandighede geen sprake van die aanwending van die fonetiek as leermiddel sal wees nie, om nie te praat van 'n verduidelikende vokaalkaart nie.

Die enkele aanwysings ten opsigte van die artikulasie van geïsoleerde woorde wat in Dieperink-Loopstra se handleiding verskyn, kan hier werklik buite rekening gelaat word.

---

1. Nederland: Toelatings- en Eindexamenreglementen, 13.  
2. Kieft: Kurz und Gut, Band 1, 3.

Die aanduiding van die klemtoon by woorde soos regièren en studièrt <sup>1)</sup>, kām en erschrāk <sup>2)</sup>, of Proféssor en Professóren <sup>3)</sup> — dit is die enigste wat ek teëgekóm het — is van so geringe waarde dat dit ewewel ook maar agterweë kon gebly het.

(11) Selfs as ons aanneem dat die eintlike mondelinge werk in Holland tot ná die inleidende kursus uitgestel word en dat so 'n prosedure selfs (uit hulle besondere standpunt gesien) verdedigbaar is, is dit nogtans moeilik om in te sien hoe 'n vreemde taal sonder gebruikmaking van elementêre klankleer onderrig kan word. Sowel die onderwyser as die leerling moet noodwendig klanke en woorde in die taal uitspreek; dis ondenkbaar dat hulle twee jaar lank sal stombly en dan eensklaps met die artikulasie moet begin. Die vrae vir mondelinge beantwoording in die oefeningboekies dui trouens daarop dat in Holland nie met skriftelike werk volstaan word nie. Brouwer en Ras het in hulle „Nieuwe Oefeningen“ direk van die begin af kort vragies vir beantwoording, en dié word in die tweede bandjie voortgesit.

Teen die aanvanklike vrae het 'n mens baie beswaar. Dit is vir die praktiese onderwyser van Duits nie duidelik hoe 'n beginner die opgaaf op bladsy 13 kan doen nie — selfs al is dit op 'n gelese prosastuk gebaseer. 'n Verdedigbare standpunt is dat sodanige vrae niks meer as die herrangskikking van die woorde moet verg nie. Hier word egter subiet in drie van die vier sinne 'n kennis van die konjunktief veronderstel asook van die indirekte rede. Hou sou die volgende vrae anders beantwoord kan word?

1. „Was sagte der Vater, als Karl nach Hause kam?“
2. „Was antwortete Karlchen?“
3. „Weshalb tadelte der Vater seinen Sohn?“
4. „Was sagte Karlchen nun?“

Nadat ek al die vrae in die eerste deeltjie van Brouwer

---

1. Dieperink en Loopstra: Beknopte Cursus Duits, 13.  
2. Ibid., 39.  
3. Ibid., 49.

en Ras nagegaan het, is my gevolgtrekking dat daar wel hier en daar 'n paar voorkom wat die beginner kan doen maar dat hulle merendeels veels te ingewikkeld is. Afgesien van die feit dat die haas uitsluitlike gebruik van die vraende voor-naamwoord „was" baie eentonig word — waarom nie vraende woorde soos „wie", „warum", „wo", „wann", „weshalb", „welch", „wessen" en dergelike ook gebruik nie? — is die indirekte rede gedurende die eerste twee studiejaar heeltemal misplaas: die leerling het dan nog selfs nie eens die uitgange van die werkwoorde in die aanvoegende wyse teëgekome nie.

Die vrae wat myns insiens op hierdie stadium wel geskik is en wat die leerling ook selfvertroue sal gee omdat hy hulle redelik maklik kan beantwoord, is van die volgende tipe:-

Was brachte das Mädchen herein? (bl. 18).  
Weshalb begann der Hund zu bellen? (bl. 39).  
Was tut Frau Säuberlich jeden Tag? (bl. 65).  
Wer hilft beim Grossreinemachen mit? (bl. 66).

(iii) In die Nederlandse leerboeke is daar ten opsigte van die mondelinge werk nog veels te veel droë hout wat sonder skade verwyder kan word. Ons Suid-Afrikaanse handleidings sou hulle hierby in menige opsig tot 'n model kan dien; ek het altans bevind dat hulle in hierdie verband niks aanbied wat ons nie reeds het nie.

(c) Woordeskat, idioome en clichés

(1) Vir sover dit die keuse van woorde betref is daar geen wesentlike verskil tussen die Nederlandse en Afrikaanse leerboeke nie — in albei gevalle geskied die keuse na willekeur. 'n Studie van die handleiding van Brouwer en Ras gee 'n goeie denkbeeld van die gehalte van die woordeskat in die Nederlandse leerboeke. Hieruit blyk dat die alledaagse woorde — dié met 'n hoë frekwensiewaarde — ruim benut word maar dat daar ook telkens ander insluip

wat in die lys van Kotzé <sup>1)</sup> g'n plek vind nie en selfs in die Morgan-lys <sup>2)</sup> ontbreek.

Uit die 146 woorde wat Kotzé nie onder die meesgebruiktes reken nie maar wat by Brouwer-Ras wel voorkom, is daar 'n aantal wat 'n Nederlandse stempel dra. Voorbeelde hiervan is „Windmühle“, „Blumenzwiebel“ en dergelike. 'n Tweede groep sluit ten nouste by die skool- en sportlewe aan; dit verklaar waarom woorde soos „Torwart“, „Zensur“ en „Studienrat“ wel voorkom. Baie bedenkliker word dit as daar woorde onderrig word wat selfs buite die 6000 van die Morgan-lys val. Indien „Fassade“, „Hyazinthe“ en „Metzger“ — om maar drie voorbeelde uit Brouwer en Ras se werk te neem — geleer moet word, kan ek nie insien hoe die woordeskat vir die junior kursus uiteindelik tot minder as 10,000 of 15,000 beperk sal kan word nie.

(ii) In die Nederlandse handleidings word daar nie aan die herhaling van woorde soveel aandag bestee as in die Afrikaanse leerboeke nie. Moeilike woorde kom in baie gevalle hoogstens twee keer voor; soms verskyn hulle slegs een maal. Dit is wel bekend dat „alleen zeer intelligente leerlingen“ in Nederland na voltooiing van die volk-skoolkursus tot die H.B.S. of Gymnasium toelating kry <sup>3)</sup>; miskien moet dit verklaar waarom die opstellers van leerboeke in daardie land dit nie nodig vind om 'n woord 'n hele aantal keer in agtereenvolgende lesse te herhaal nie.

(iii) Dieselfde verskynsel is ten opsigte van idiome en clichés op te merk. 'n Mens kry die indruk dat die idiomatiese gebruik van die taal op 'n heel terloopse wyse uit die leesstukke geleer moet word. Daar is nie 'n samevatting van reeds behandelde uitdrukkings en spreekwoorde

---

1. Kotzé: Woordeskatstudies in Duits op Transvaalse Skole.  
2. Morgan: German Frequency Word Book.  
3. Fourie: Ons Middelbare Skoolstelsel, 434.

nie; selfs in die vertalings tref 'n mens maar 'n sporadiese hersiening daarvan aan.

As tipiese voorbeelde van die idiomatiese taalgebruik wat in die prosastukke voorkom, kan die volgende geneem word:-

Es klopft  
Pech haben  
Zu unserem Bedauern  
Auf einige Wochen  
Sich entschliessen  
Verspätung haben  
Einen kleinen Bummel machen

Teen die behandeling van uitdrukkings wat so 'n hoë verskyningswaarde het, kan niks ingebring word nie. Of die Nederlandse vertalings wat deurgaans langs die Duitse leesstukke gegee word voldoende is om die memorisering van sodanige idiomatiese uitdrukkings te verseker, is 'n vraag waarop 'n mens nie sonder meer 'n antwoord kan gee nie.

(d) Leesstukke

(1) In die meeste gangbare leerboeke vir Duits is die leesstuk die fondament waarop die taalwerk gebaseer word; in die Nederlandse publikasies word die leesstuk egter in 'n aparte band saam met die taal oefeninge uitgegee. Dit slaan hoofstuk vir hoofstuk met die spraakkuns saam en beklemtoon dieselfde aspekte van die taal wat in die ooreenstemmende paragrafe van die handleiding behandel word. Die verband tussen die leesstukke en die grammatika word dus wel gehandhaaf.

Te oordele na die gehalte van die prosa wat in die aanvanklike lesse van die eerste oefeningboek voorkom, is daar nie ruimte vir vereenvoudigde taal nie: standaard-Duits word gebesig en die Nederlandse vertaling daarby gegee. Die leesstukke is besonder kort; die enkelvoudsuitgang van swak en sterk werkwoorde word byvoorbeeld in leesstukke van 70 woorde aangetoon en die drie vorms van

die aangesproke persoon word aan die hand van 'n prosastuk van 120 woorde afgehandel.

Gelet op die ruim aantal leesstukke — Brouwer-Ras se werkie bevat 12 gewone leesstukke en 'n agttal Duitse paragrawe wat ook maar as sodanig beskou kan word — is daar teen die hoeveelheid lektuur niks te opper nie. Die prosastukke is egter beslis moeilik — dit sou altans te moeilik vir Afrikaanssprekende leerlinge wees. Die skrywers skyn daarvan bewus te wees en gee òf die volle Nederlandse vertaling langesaan òf verwys in uitgebreide voetnote na al die moeilike woorde en konstruksies. Ten spyte van hierdie tegemoetkoming is die vereistes wat ten opsigte van die taalgebruik gestel word, nog te hoog. Die volgende staaltjies sal dit voldoende aan die lig bring:-

„Der Notar, dessen Auto auf einem unbewachten Bahnübergang von einem Zuge zerschmettert wurde, ist nahezu unverletzt geblieben. Der Rundfunk, dessen Bedeutung für die moderne Welt allgemein anerkannt wird, bringt jeden Abend die Tagesneuigkeiten und die Wetternachrichten" 1)

(ii) Nederlandse leerboeksamestellers gee oënskynlik geen aandag aan die kulturele inhoud van die leesstukke nie maar bied neutrale leesstof aan. 'n Mens tref prettige vertellings soos „Das Schreckenskind" en „Die Notbremse" aan wat leerlinge op hierdie stadium stellig sal geniet <sup>2)</sup>; daar is 'n Switserse persverslag oor die troonbestyging van koningin Juliana van Nederland <sup>3)</sup>. Dog tevergeefs soek 'n mens na iets met 'n tipies Duitse agtergrond. Dit ontbreek geheel en al aan mededelings oor Duitsland, oor verhoudings aldaar en oor die volk self.

Wat hierdie aangeleentheid betref is daar in die leerboek nie eens die gewone gediggies en volksliedjies wat 'n

- 
1. Brouwer en Ras: Twee jaar Duits, Nieuwe Oefeningen I, 59.
  2. Ibid., 31.
  3. Ibid., 53.

Duitse gees adem nie. Die geïsoleerde stukkies moderne Duitse prosa wat aan Switserse koerante ontleen is sowel as die uiteensetting oor naoorlogse toestande in Holland sal seker nie daartoe bydra om die leerling se belangstelling vir die Duitse buurstaat aan te wakker nie.

(e) Grammatika

(1) Soos hierbo reeds deurgeskemer het, is die grammatika by uitstek dié gesigspunt van die taalstudie wat in Nederland beklemtoon word. So sentraal belangrik word dit beskou dat daar gewoonlik 'n aparte boekdeel voor afgesonderd word en in party gevalle moet selfs twee bande grammatika in die basiese kursus afgehandel word. Asof dit nie genoeg is nie, word die tweede deeltjie soms nog vertaal en as aanvullende grammatikahandleiding gebruik.

Wat Nederlandse leerboekopstellers as die „minimum“ grammatika beskou, is volgens ons begrip 'n omvattende studie veld. Sowel Brouwer as Dieperink-Loopstra behandel in hulle handleidings die hele Duitse spraakkuns. Uit hulle inhoudsopgawe blyk al dadelik dat dit om 'n grondige fundering in alle aspekte van die grammatika gaan; die omvang van die leerboeke (onderskeidelik 72 en 87 bladsye) is in ooreenstemming daarmee. Die Suid-Afrikaanse matriekleerplanne vir Duits skryf niks meer grammatika voor as wat in die Nederlandse leerboeke vir die basiese tweejarige kursus vervat is nie.

Die taalwerk word naasteby in dieselfde volgorde as hier te lande aangebied, met die opvallende verskil dat die werkwoord die uitgangspunt van die Nederlandse leerboek is — nie die lidwoord nie. En dan gaan dit ook nie slegs om die onvoltooid teenwoordige tyd van die werkwoord nie, maar sowel die onvoltooid verlede tyd as die verlede deelwoord en die gebiedende wys (enkelvoud, meervoud en be-

leefde vorm) word gelyktydig behandel.

(ii) Dit bring 'n mens by 'n tweede punt ten opsigte waarvan die Nederlandse leerboeke van ons s'n verskil: hulle handel 'n hele afdeling van die spraakkuns volledig af alvorens tot 'n volgende oor te gaan. 'n Tipiese voorbeeld is die naamvalsbeheersing van voorsetsels. Die vier groepe word een na die ander in dieselfde les aangegee, nie alleen die mees gebruiklikes nie maar almal voor die voet. So moet die beginner reeds datiefvoorsetsels soos „nebst“, „samt“, „gemäss“ en genitiefvoorsetsels soos „mittels“ en „infolge“ ken.

Dat dit hierby, nie net om 'n passiewe kennis van die grammatika gaan nie, blyk uit die feit dat daar formele reëls in die leerboeke aangegee word. Die meervoudsvorming van selfstandige naamwoorde en die bepaling van die geslag is hiervan sprekende voorbeelde. Die skolier word selfs geleer waarom riviere soos „die Berkel“ en „die Havel“ vroulik is maar „der Main“ en „der Tiber“ manlik <sup>1)</sup>.

(iii). Sonder om verdere voorbeelde uit die leerboeke aan te gee, kan daar samevattend van die plek van die grammatika in Nederlandse handleidings gesê word dat dit die spil is waarom alles draai. Met hulle aandrang op 'n gedetailleerde kennis van selfs onbelangrike onderdele van die spraakkuns en hulle sterk beklemtoning van die aktiewe taalvermoëns is die Nederlandse leerboeke inderdaad nog nagenoeg op dieselfde peil as die werke van 'n dertig of veertig jaar gelede.

Dit is ewe waar van die wyse waarop die grammatika aangebied word. Behalwe dat die woordjie „reël“ dikwels deur „opmerking“ vervang word, gaan dit hier in werklikheid nog om die tradisionele leerboek wat reëls en uitsonderings

---

1. Dieperink-Loopstra: Beknopte Cursus Duits, 86.

op reëls op die voorgrond gestel het. Die leerling kry nie die geleentheid om aan die hand van sinne of paragrawe self afleidings betreffende die taal te maak nie; hy moet eenvoudig die formele grammatika memoriseer. 'n Spreekende voorbeeld wat die aard van Nederlandse Duits-leerboeke in die algemeen sal aantoon, is die volgende:-

1. De tyd, waarin het werkwoord staat, heeft geen invloed op de naamval.
2. Als één van deze voorzetsels met „bis" verbonden is, regeert het de vierde naamval.
3. über regeert:  
de vierde naamval, als het „over" betekent;  
de derde of vierde naamval, als het „boven" betekent.
4. Als het niet duidelyk uit te maken is, of een „zich bevinden" of een „komen" wordt uitgedrukt, staat na auf meestal de vierde, na de overige voorzetsels meestal de derde naamval 1)

(iv) Daar is 'n baie noue ooreenkoms tussen hierdie handleidings en die „Beknopte Duitse Grammatika vir Skole" <sup>2)</sup> wat jare gelede in Suid-Afrika 'n groot afset gehad het. Die lang lyste selfstandige naamwoorde, die reekse uitsonderings en die talle reëls wat in so 'n hoë mate ooreenstem, billik die gevolgtrekking dat die jongste Nederlandse leerboeke dit ten opsigte van die grammatika-aanbieding nie verder as ons ouer handleidings bring nie.

(f) Taal oefeninge

(1) Die taal oefeninge is op één vlak met die grammatika en is duidelik daarop ingerig om die leerling die taal te leer skryf. Skriftelike take oorheers van die begin af en tref ons veral om hulle eenselwigheid. Herhaaldelik lui die opdrag: „Schryf op". Die heel eerste oefening is die vervoeging van moeilike swak werkwoorde soos „atmen", „sich ankleiden" en „beobachten" in die onvoltooid teenwoordige tyd; die tweede is 'n vertaling van losstaande sinnetjies uit Nederlands in Duits.

---

1. Brouwer en Ras: Twee jaar Duits, Nieuwe Spraakkunst, ll.  
2. Biesenbach-Gonin: Beknopte Duitse Grammatika vir Skole.

„Vertaal" en „Schryf op" is die twee opdragte wat soos klokslag na elke les volg. Behalwe hierdie verbuigings en vertalings en die mondelinge taaloefeninge waarna reeds verwys is, is daar ook inderdaad min in die boekie. By die hersiening van die voorsetsels word byvoorbeeld 'n paar stukke prosa gegee waarvan die uitgange voltooi moet word; by die behandeling van die meervoude is daar sinne wat van die enkelvoud na die meervoud oorgebring moet word. Dit is die enigste taaloefeninge wat hierdie leerboek bied.

(11) Die oordrewe waarde wat in die Nederlandse stelsel aan vertalings geheg word, blyk uit die feit dat daar 'n afset is vir werke wat uitsluitlik prosastukke ter vertaling bevat. Kieft se Duitse leergang<sup>1)</sup> bestaan uit 28 sodanige uittreksels wat in Nederlands vertaal moet word. Die enigste taak van die skrywer was oënskynlik om die keuse van stukke te doen en hier en daar in die kantlyn die Nederlandse ekwiwalent vir 'n Duitse woord op te teken: die prosa van Jakob Wassermann, Thomas Mann en dergelyke moderne skrywers word onveranderd vir vertaling in die junior kursus gegee. Eén staaltjie is voldoende om aan te toon watter hoë peil verwag word:-

„Auf der Notre Dame hatten die Ältern den Jungens das Gruseln beigebracht. In den langen, schwülen Nächten, wenn die Phantasie üppig wucherte, hatten sie düster drohend und geheimnisvoll von der Taufe gesprochen wie von etwas ganz Ungeheuerlichem. Es sollten ja furchtbare Proben zu bestehen sein ....."<sup>2)</sup>

Terwyl daar ten minste niks teen die inhoud van hierdie leesstukke in te bring is nie, lyk die sinne wat vir vertaling uit Nederlands bedoel is, in party gevalle te gek. 'n Mens kry die indruk dat hulle opsetlik saamgeflans is om sekere woorde te hersien of om bepaalde konstruksies in die taal te verduidelik. Dit is

---

1. Kieft: Kurz und Gut.  
2. Ibid., 7.

opvallend dat hierdie verspotte of futlose sinne almal in die vreemde taal — haas nooit in die moedertaal nie — oorgesit moet word. Die volgende voorbeelde uit die leerboeke sal aantoon hoe ook moderne Nederlandse skrywers sinne vermink om hulle in die kader van vertalings te laat pas:-

De vreugde is groot, maar de eetlust van oom is nog groter, van iedere schotel neemt hy iets <sup>1)</sup>

Welke leerlingen hebben gisteren drie potloden en deze twee vulpennen hier laten liggen? <sup>2)</sup>  
Gedurende myn ziekte heeft deze jonge Fransman, met wie ik onlangs kennis gemaakt had, my ieder dag bezocht <sup>3)</sup>

(iii) Nòg die vertalings nòg die algemene taal-oefeninge in die Nederlandse handleidings is daarop bereken om die studie vir die leerling te veraangenaam: hulle stuur op skriftelike uiting in die taal af. Dit is hoofsaaklik die tipe taalwerk wat 'n mens in die tradisionele leerboeke vir Grieks en Latyn teëkom; van die vernuwing wat byvoorbeeld uit Amerikaanse werke spreek, is hier nog g'n spoor nie.

(g) Globale indruk

(1) By die bepaling van die totaalindruk is die belangrikste oorweging of die leerboeke aan ons doelstellings beantwoord. Dit is met 'n oogopslag duidelik dat niks meer as die onmiddellike doelstellings beoog word nie. Sowel die uiteindelijke as die meer verwyderde doelstellings — waardering vir die skone sowel as sosiale aanpassing — word tersyde gestel en alle aandag word op die praktiese aspekte van die taalonderrig toegespits. Maar aangesien daar in die tweejarige kursus gelyktydig op begrip van die gesproke taal en op mondelinge en skriftelike uiting

- 
1. Brouwer en Ras: Twee jaar Duits, Nieuwe Oefeningen I, 19.
  2. Ibid., 56.
  3. Ibid., 68.

in die taal afgestuur word, is dit twyfelagtig of die leerboek aan één van hierdie doelwitte reg laat geskied.

Vir die skoliere wat Duits as vak vir die kursus aan die H.B.S. (A of B), die Meisjesschool of die Gymnasium en die Lyceum gaan kies, bied hierdie handleidings 'n goeie inleidende studie: die werke fundeer hulle in die grammatika en skerp hulle begrip vir korrekte Duits in. In geval van voortgesette studie sal die gedifferensieerde leerplanne dus des te geredeliker aangepas kan word om in die uiteenlopende behoeftes van verskillende leerlinge te voorsien.

Die beswaar teen die gangbare leerboeke is dat hulle 'n kursus bied wat so min oorgaafwaarde ("surrender value") het. Die leerling wat die studie van Duits aan die end van twee jaar staak, sal nou wel van die grammatika kennis dra en eenvoudige vertalings kan doen maar hy sal nie in staat wees om die taal met gemak te lees nie — by uitstek dié vermoë wat hom sy hele lewe deur 'n onvervreembare besitting kan bly.

(11) Behalwe dat die leerboek aan die doelstellings met die studie van die vak reg moet laat geskied, moet die onderdele daarvan as 'n eenheid aangebied word. Dit gebeur in die Nederlandse handleidings wel ten opsigte van die spraakkuns — dit is om die werkwoord heen gegroepeer en word konsentries uitgebrei. By die leesstukke, daarenteen, ontbreek die eenheid en maak die leerling met 'n aantal onderwerpe kennis wat totaal los van mekaar staan. Die feit dat Nederlandse leerboeksaemstellers verkies om die leerstof vir elke studiejaar in 'n aparte band saam te vat en dan boonop nog 'n kunsmatige skeiding tussen die spraakkuns en die taal oefeninge handhaaf — dit beteken dat daar vir die junior kursus vier afsonderlike boekies is — bring mee dat die onderdele

minder heg skakel en dat daar nie deurgaans die mate van integrasie is wat in één band moontlik sou gewees het nie.

(h) Eksterne oorwegings

(i) Daar is niks op die uiterlike van die Nederlandse leerboeke te sê nie. Uitgewers soos Wolters, Thieme, Willink en dergelike kan nie bekostig om werke te publiseer wat ten opsigte van die afwerking en band 'n swak indruk maak nie. Wat 'n mens egter dadelik opval, is dat die uitgewers die leerboekies in twee verskillende uitgawes beskikbaar stel — met harde of sagte buiteblad. In die geval van die gebruiklike naoorlogse werkies is die prysverskil gewoonlik 'n halwe gulde of minder; die verskil in die gehalte van die twee uitgawes is egter opvallend.

Wat die uiterlike van hierdie leerboeke betref val dit 'n mens op dat hulle tipografies beter versorg is as die Suid-Afrikaanse. Dit geld beide die sagter kleure van die omslag en die uiteensetting van die titel, die skrywer se naam en dergelike op die buiteblad en die titelblad. As sodanig maak die Nederlandse handleidings 'n minder saaklike indruk. Maar ook tref dit 'n mens dat die leerstof in die afsonderlike lesse doelbewus beperk is. Die werk is so ingedeel dat die leerling nie deur 'n teveel op één bladsy oorweldig word nie; hier en daar is dele van bladsye blanko gelaat omdat elke afdeling op 'n nuwe bladsy begin word.

(ii) Daar word deurgaans van Romeinse simbole gebruik gemaak; dit is in ooreenstemming met die jongste ontwikkelinge in Duitsland self. Kursiewe druk en vetdruk word oordeelkundig aangewend om die skoliere se aandag op bepaalde konstruksies en uitgange te vestig.

Dit het my egter in geeneen van die leerboeke opgeval dat daar 'n te kwistige gebruik van hierdie hulpmiddel gemaak word en dat dit dus sy waarde verloor nie.

(iii) Aan illustrasies word daar in die Nederlandse handleidings baie min gedoen. Die enigste werkie wat ten opsigte daarvan iets aanbied, is dié van Brouwer en Ras. By die derde druk van hulle Nieuwe Oefeningen, in 1949, kom daar 'n aantal illustrasies van die tekenaar Hugo Prahł by. Dié is onteenseglik skitterend gedoen en vergelyk goed met ander dergelike sketse in oorsese publikasies. As daar enige beswaar teen die tekeninge in te bring is, dan is dit dat hulle soms net één gesigspunt van die leesstuk belig en die res van die inhoud links laat lê. Sonder uitsondering is dit persone wat in een of ander lagwekkende situasie uitgebeeld word; dit is deurgaans die komiese wat beklemtoon word.

By 'n beoordeling van die sketse moet in aanmerking geneem word dat die tekenaar met die inhoud van die lesse rekening moes hou en die illustrasies daarvolgens moes maak. Dat die afdrukke nie aan ons norme beantwoord nie, moet die samestellers van die leerboek ten laste gelê word. Indien al die gebeure in hulle handleiding teen 'n Duitse agtergrond afgespeel het, sou dit moontlik gewees het om illustrasies en afbeeldings te ontwerp wat vir die leerlinge prikkelend is en wat hulle terselfdertyd oor sekere aspekte van die Duitse leefwyse inlig.

### 3. 'n Waardebepaling van Duits-leerboeke uit Engeland

#### (a) Korrektheid van taalgebruik

'n Mens moet dit wel as vanselfsprekend aanvaar dat daar in 'n leerboek vir 'n bepaalde taal nie foute in die taalgebruik self mag voorkom nie. 'n Studie van die

oorsese Duits-leerboeke wat in my besit gekom het, bring aan die lig dat daar met die grootste omsigtigheid te werk gegaan word om te verseker dat alleen die standaardtaal aangewend word. Veral in Engeland en Amerika waar daar so 'n groot aantal leerboeke vir Duits is om uit te kies en waar jaarliks nog tientalle nuwes verskyn, is die mededinging tussen die verskillende uitgewers besonder skerp. Hulle sou dan kwalik kan bekostig om hulle aan die kritiek bloot te stel dat daar in hulle publikasies onjuisthede ten opsigte van die taal voorkom. Die Engelse handleidings van W.E. Anderson <sup>1)</sup> en J. Rivers <sup>2)</sup> wat in die onderhawige hoofstuk ter sprake kom, munt dan ook deurgaans uit deur die suiwerheid van die taal wat aangewend word.

(b) 'n Foneties-mondelinge gróndslag

(1) Die noue ooreenkoms tussen die klankstelsels van Duits en die Dietse tale sou 'n mate van regverdiging wees om die behandeling van Duitse fonetiek in Afrikaanse en Nederlandse handleidings vir die taal agterweë te laat. Waar dit egter 'n radikaal verskillende taal soos Engels geld, is dit ondenkbaar dat aan die uitspraak van Duits reg sal kan geskied as daar nie minstens 'n oorsigtelike beskouing oor die klankstelsel van die taal gegee word nie.

Reeds in die ouer Engelse handleidings vir Duits is daar sodanige uiteensettings — die werkies van Dent en Ripman het selfs aansienlike ruimte daaraan afgestaan. Dit is verblydend dat die nuutste leerboeke hierdie voorbeelde navolg en die leerling sowel as die onderwyser sodoende van die belangrikheid van die klankleer as hulpmiddel by die onderrig bewus maak.

---

1. Anderson: Aufenthalt in Deutschland.  
2. Rivers: A New German Course.

(11) In Rivers se leerboek <sup>1)</sup> word 'n studie van die fonetiese vooropgestel — „speech should come before writing“. Daar is ten eerste 'n deeglike uiteensetting van die medeklinkers en 'n aanduiding van hoe hulle van die Engelse konsonante verskil; vervolgens verskyn daar 'n driehoekige vokaalkaart om die artikulasiebasis van die verskillende klinkers aan te toon; daarna is daar 'n groot aantal voorbeelde van Duitse woorde (die vergelyking met Frans is myns insiens gevaarlik omdat die klankverbindings maar net by benadering dieselfde is); eindelik volg die tweeklanke en die tipies Duitse stembandklapper.

In Anderson se leerboek <sup>2)</sup> word daar naasteby dieselfde ruimte vir die behandeling van die uitspraak afgestaan. Omdat hierdie skrywer egter die mening toegedaan is dat die onderwyser self weë en middele vir die bestudering van die uitspraak sal vind, verskyn die fonetiese leidraad agter in die leerboek. Anderson beklemtoon die noodsaaklikheid om noukeurig op die tong- en lippestand te let en hy gee dan ook heelwat aanwysings om 'n foutiewe artikulasie te vermy. Sowel ten opsigte van die klinkers as die medeklinkers en die stembandklapper word teen die tipiese foute van Engelssprekendes wat Duits leer, gewaarsku.

Die fonetiese simbole word alleen in party gevalle aangegee, want in hierdie leerboek gaan dit meer om die praktiese toepassing van die klankleer as om 'n formele studie van die fonetiese skrif. Die skrywer se benadering van die vraagstuk is korrek; hy kon miskien nog net meer voorbeelde aangegee het as dié wat op bl. 172 tot 175 verskyn.

'n Leemte wat 'n mens in albei die bogenoemde handleidings opmerk, is dat daar slegs een keer na die uit-

---

1. Rivers: A new German Course.  
2. Anderson: Aufenthalt in Deutschland.

spraak van Duits verwys word. Toegegee dat daar ook iets aan die inisiatief van die onderwyser oorgelaat moet word, staan dit tog vas dat die leerling meer van die belangrikheid van 'n suiwer uitspraak in die taal oortuig sou raak as daar in 'n aantal lesse na verwys was. Insonderheid by die voordrag en die gesamentlike sang sou 'n waarskuwing teen moontlike struikelblokke stellig groot waarde gehad het.

(iii) Aangesien die leerboeksamestellers terdeë aan die vraagstuk van artikulasie aandag gee, is dit logies om te verwag dat mondelinge uiting in die taal ook nie agterweë sal bly nie. Rivers se eerste boekie is met opset so ingerig dat die direkte metode of enige variasie daarvan by die studie aangewend kan word. Reeds ten opsigte van die vier inleidende leesstukkies is daar 'n aantal vrae vir mondelinge beantwoording wat veel geskikter as dié is wat in Nederlandse leerboeke voorkom. Die deursneeskolier sal nie moeite ondervind om die volgende vrae korrek te beantwoord nie en dit sal hom selfvertroue gee as hy dit fouteloos kan doen:

- "Wer ist eine Frau?"
- "Ist es warm heute?" (bl. 3)
- "Wie ist die Wand?"
- "Haben wir alle Tinte?" (bl. 6)
- "Wessen Buch ist das?"
- "Wer spielt zuweilen?" (bl. 11)

Die mondelinge werk in Anderson se leerboek is min of meer op dieselfde peil, behalwe dat die aanvanklike vragies nog eenvoudiger is en feitlik slegs die herhaling van 'n aantal woorde vereis. Die volgende voorbeelde sal dit duidelik laat blyk:-

- "Ist der Stuhl grün?"
- "Ist das das Pult?" (bl. 11)
- "Was ist dieser Junge?"
- "Bin ich eine Lehrerin?" (bl. 15)

Die vereistes word geleidelik verhoog en die vrae veronderstel algaande meer insig in die taalwese en 'n

vermoë om bysinne in antwoord op die vrae te voltooi. Dit lê voor die hand dat leerlinge wat korrek op die volgende tipe vrae kan reageer, reeds goeie insig in die buigings- en sinsleer van Duits moet hê:-

- "Worauf sollte er sich im kommenden Jahre freuen?"
- "Was wollten Roberts Eltern wissen?" 1)
- "Wie lässt sich das Gesetz der Pfadfinder zusammenfassen?"
- "Wie entwickelt man am besten den Charakter eines Knaben?" 2)

(iv) Die slotsom waartoe die ondersoeker ten opsigte van die mondelinge werk geraak, is dat dit kwantitatief bevredig en dat dit oordeelkundig gegradeer is. Na afhandeling van die oefeninge in die genoemde leerboeke behoort die skolier met betrekking tot hierdie afdeling van die taalstudie voldoende georiënteer te wees.

(c) Woordeskat, idiome en clichés

(1) Aangesien Anderson in sy leerboek die woordeskat teen 'n Duitse agtergrond behandel, sal dit waarde hê om na te gaan of hy aanmerklik van die bestaande kernwoordeskat afwyk en in welke mate daar ooreenstemming tussen sy werk en dié van Bouwer en Ras <sup>3)</sup> is..

Dit blyk dat Anderson 168 woorde behandel wat nie in Kotzé <sup>4)</sup> se lys voorkom nie, dit wil sê ongeveer 14% meer as in die Nederlandse handleiding. Hierby merk 'n mens veral woorde op wat in verband met die sportlewe en reisbeskrywings staan; "Paddelboot", "Torwächter", "Strafstoss", "Katheder" en "Studienrat" is kenmerkende voorbeelde. Daar is slegs 18 woorde buite die lys van Kotzé, wat in albei leerboeke voorkom.

Hulle is:-

Abteil	bedeuten
Anzug	Büro
aufgeregt	Einkäufe
Aussicht	Ergebnis

- 
1. Anderson: Aufenthalt in Deutschland, 162.
  2. Rivers: A New German Course, 127.
  3. Bouwer en Ras: Twee jaar Duits.
  4. Kotzé: Woordeskatstudies in Duits op Transvaalse Skole.

erleichtert	schlendern
feiern	Ueberraschung
Film	Universität
Hotel	verpassen
Kino	verteidigen

'n Hele aantal woorde met 'n lae frekwensiewaarde — hulle kom selfs nie in die omvattende Morgan-lys voor nie — is deur Anderson opgeneem. Watter afmetings 'n lukraak behandeling van die woordeskat kan aanneem, blyk uit die opname van selfstandige naamwoorde soos „Etui“, „Kompott“, „Bude“ en „Kathedr“ — om nou maar van die frap-  
pantste gevalle te noem.

(ii) In die Engelse leerboeke word baie ruimte vir die behandeling van idiome en clichés afgestaan. Van die begin af kom alledaagse uitdrukkings onder die aandag. Dit is dan ook met die oog op die diepgaande verskille tussen die Duitse en Engelse idioom essensieel om hieraan noukeurige aandag te gee en te verhoed dat verkeerde denkbeelde by die leerling posvat. En wat meer is, die algemeen gebruiklike clichés maak dit vir die leerling al gou moontlik om hom mondeling in die taal te uit. Van die ruim aantal behandelde idiomatiese uitdrukkings met 'n hoë kredietwaarde is die volgende vyf kenmerkend:-

Auf Wiedersehen.  
Keine Eile haben.  
Vor allem.  
Was gibt's?  
Wie geht es Ihnen?

Hierteenoor gee Anderson egter ook verskeie minder algemene sinwendinge aan wat vir Engelssprekendes in die junior klasse moeilik verstaanbaar sal wees. Idiome soos die volgende vier — hulle is voor die voet geneem — sou eerder in die finale jaar as aan die begin van die kursus behandel kan word:-

Nämlich immer in Sorge sein.  
Jemandem Bescheid sagen.  
Sich nach Kräften bemühen.  
Zeit in Anspruch nehmen.

(iii) Die deeglike wyse waarop die skrywer vir die herhaling van die woordeskat en idiomatiese uitdrukkings voorsiening maak, vergoed enigsins vir soveel wat werklik op hierdie stadium te moeilik is. In teenstelling met die gangbare Nederlandse handleidings vind ons dat die nuwe woordeskat van die leesstukke in hierdie leerboek by wyse van oefeninge aan die end van lesse nog eens onder die aandag kom. Boonop verskyn daar vervolgens 'n lys wat die nuut aangeleerde woorde en uitdrukkings saam met hulle Engelse ekwiwalente bevat.

Die gevaar is hierby ewewel dat die leerlinge te veel tot die memorisering van die woordelyste sal oorgaan. 'n Paar hersieningstoetse soos op bladsy 165 — daar is ongelukkig slegs die één — sou veel bygedra het om te verseker dat die leerlinge minstens 'n passiewe kennis van die groot aantal woorde opgedoen het.

(d) Leesstukke

(1) Dit is veral Anderson se leerboek<sup>1)</sup> wat ten opsigte van leesstukke 'n nuwe geluid laat verneem en om dié rede sal met 'n verwysing na sy werk volstaan word. Die skrywer gaan, volgens sy voorwoord, van die veronderstelling uit dat daar in die klas gereeld vir die lees van 'n maklike boekie tyd afgesonder word; gevolglik hoef daar nie 'n baie ruim hoeveelheid leesstof in sy grammatikahandleiding vervat te wees nie.

Nietemin is daar met die oog op hierdie twee- tot driejarige kursus altesaam veertig leesstukke in die twee deeltjies vervat. Uiteraard bestaan die eerste paar lesse eintlik meer uit los sinne as paragrawe — dit gaan om die uitbouing van 'n woordeskat en nie om die mededeling van 'n gebeure nie. Die skrywer het sy aanvanklike leesstukke wyslik heel kort gebou; daar is gemiddeld 130 woorde

---

1. Anderson: Aufenthalt in Deutschland, I en II.

in die eerste vyf. Namate die leerlinge vorder, word die prosastukke langer totdat daar in die tweede deeltjie van die handleiding eenhede van 'n bladsy en langer voorkom (350 tot 500 woorde). Dit is sedert jare die gebruik om die leesstukke tot hierdie lengte te beperk en te verhoed dat die handleiding te lywig word.

(ii) Die skrywer het sorg gedra dat die aanvanklike leesstukke baie elementêr is en met die simpatieke leiding van die onderwyser geredelik deur die leerlinge begryp sal word. Die vierde les kan as model voorgesien word vir sover dit op 'n eenvoudige wyse die agtergrond van die hele werkie aandui en die familieverhoudings in verstaanbare taal uiteensit:-

"Hans Weber ist ein Junge. Er wohnt in Rheindorf in Deutschland. Sein Bruder heisst Karl, und seine Schwester heisst Maria. Sie wohnen auch in Rheindorf. Sie gehen alle drei zur Schule. Ihr Vater ist ein Mann, und ihre Mutter ist eine Frau .....

Die gegradeerde prosastukke dra daartoe by dat die leerling steeds ingewikkelder Duits onder oë kry en dat hy ongemerk daartoe kom om die alledaagse taal met begrip te lees. Aan die end van die kursus wat in Anderson se handleiding aangebied word, moet die leerling in staat wees om 'n staaltjie soos die volgende (uit die sestende les) te verstaan:-

"Franz der Erste sass einmal, von seinen Rittern und den Damen des Hofes umgeben, vor seinem Löwengarten, in dem ein Tierkampf bald stattfinden sollte. Auf einen Wink vom König wurde der grosse Zwinger geöffnet, und ein Löwe trat mit bedächtigen Schritt in den Garten hinein, sah sich stumm um, gähnte, schüttelte die Mähne, streckte sich und legte sich nieder".

(iii) Die leesstukke in hierdie werk bevredig kwantitatief en is goed gegradeer. Die belangrikste ooreenwagting is egter of hulle feite-inhoud aan die gestelde

norme voldoen, dit wil sê, of die skolier ten opsigte van die Duitse kultuur voldoende ingelig word. Soos die titel reeds aandui, vind al die handeling teen 'n Duitse agtergrond plaas: dit gaan om die lewe van die gesin Weber in Rheindorf en die besoek van die Engelse seun, Robert. In die tweede deel van die handleiding word die besoeker se ondervindings in Duitsland meegedeel.

Daar is dus ruim geleentheid om op 'n terloopse wyse wetenswaardighede oor die land, die volk en die volksgewoontes mee te deel. Dat die skrywer hom dit ten doel gestel het, blyk uit leeslesse soos die volgende:-

Das deutsche Studentenleben <sup>1)</sup>  
In einer deutschen Jugendherberge <sup>2)</sup>  
An der Weser <sup>3)</sup>

Die brief wat Karl uit Weimar aan Robert skryf, bevat veel wat die belangstelling gaande maak en met genot deur die meeste leerlinge gelees sal word. 'n Kort uittreksel kan die beste aantoon hoe die skrywer die besonderhede oor die „stad van Goethe“ meedeel:-

„Keine Stadt kann sich wohl mit grösserem  
Recht den Mittelpunkt des geistigen Deutschlands  
nennen. Stelle dir bloss die Namen vor, die  
mit dieser Stätte der Kultur verbunden  
sind. Nicht nur Goethe und Schiller, sondern  
auch Herder, Wieland und Nietzsche wohnten  
zu ihrer Zeit hier. Für Musiker wird es  
interessant sein zu erfahren, dass J.S. Bach ... <sup>4)</sup>

Ten opsigte van die leesstukke staan Anderson se werk ver bo dié van sy Britse tydgenote soos Rivers en Ripman. Weliswaar bevat dit nie die ryke verskeidenheid mededelings wat 'n kenmerk van sommige Amerikaanse leerboeke is nie; maar wat hier wel aangebied word, is onteenseglik waardevol om die leerling met die Duitse kultuur vertrouwd te maak.

- 
1. Anderson: Aufenthalt in Deutschland II, 9.
  2. Ibid., 65.
  3. Ibid., 71.
  4. Ibid., 17.

(e) Grammatika

(1) Die Engelse opsteller van 'n leerboek vir Duits moet noodwendig met die vereistes van die School Certificate-eksamen rekening hou. Dit beteken dat daar binne die bestek van twee of drie jaar aan 'n hele aantal uiteenlopende doelstellings reg moet geskied. Anderson wil in sy werk die grammatiese deeglikheid van die ouer tipe handleiding behou en beoog daarby boonop om die leerling 'n goeie idiomatiese styl in gesproke en geskrewe Duits te besorg. Dit lei daartoe dat die hele Duitse spraakkuns behandel word, soos ten oorvloede uit die inhoudsopgawe blyk. Beginnende met die lidwoord en die vervoeging van die werkwoord „sein“ in die onvoltooid teenwoordige tyd en voortgaande met die besittlike voornaamwoorde, word agtereenvolgens die verskillende aspekte van die Duitse buigingsleer met inbegrip van naamvalsbeheersing en meervoudsvorming behandel.

Anderson se „grammatical thoroughness at all points“ blyk uit die feit dat selfs die lydende vorm en die aanvoegende wys volledig in die handleiding ter sprake kom — gesigspunte van die taal wat in Suid-Afrika eers na die tweede jaar formeel gedoen word. Inderdaad is daar dan geen onderdeel van die spraakkuns wat agterweë bly nie.

Vir die te veel aan grammatika word wel enigsins vergoed deurdat die skrywer die leerstof op 'n oordeelkundige wyse rangskik. So, byvoorbeeld, behandel hy in die eerste deel van sy handleiding altesaam slegs die drie onvoltooid tye. Dit moet die skolier dan in staat stel om in die tweede studiejaar die orige drie tye en die voorwaardelike vorms maklik onder die knie te kry. Ten opsigte van die voorsetsels word dieselfde prosedure gevolg. By

elke groep word die minder gebruiklikes weggelaat, sodat daar by dié wat die datief beheers, slegs agt voorkom — „samt“, „entgegen“, „gemäss“ en andere ontbreek. Aanvanklik word daar drie genitief-voorsetsels uitgesonder; veel later kom nog twee by. Die groot aantal wat in so baie leerboeke volledig aangegee word, bly agterweë.

(11) Hierdie voorbeelde is voldoende om aan te toon dat die leerling wel 'n aktiewe kennis van 'n groot hoeveelheid grammatika moet hê maar dat uitsonderlike konstruksies deurgaans beperk word. 'n Kardinale vraag ten opsigte van die grammatika is vervolgens of dit nog op die tradisionele wyse deduktief benader word of nie.

Beide Rivers en Anderson gebruik die leesstuk as uitgangspunt vir die grammatika. Die leerling moet die grammatiese verskynsel eers 'n hele aantal keer „in aksie“ teëkom voordat dit geïsoleer en behandel word. Ter verduideliking van hierdie skrywers se aanbieding van die grammatika kan na die les oor die trappe van vergelyking verwys word. In die leesstuk „Das deutsche Studentenleben“ word daar op onopvallende wyse twaalf voorbeelde van die vergrotende en oortreffende trap gebruik — 'n voldoende hoeveelheid om die „reël“ aan te toon. Dit is dan die onderwyser se taak om die leerling eers self verskillende afleidings te laat maak alvorens die leerboek se samevatting „Grammatik“ te bespreek en te laat leer.

Die handleidings van Rivers en Anderson munt daarin uit dat hulle die grammatika deurgaans funksioneel benader. Ten einde geen twyfel te laat oor waarop afgestuur word nie, word daar in die inhoudsopgawe by elke les aangedui watter gesigspunt van die verbuiging, vervoeging en dergelike ter sprake is. By so 'n behandeling kan dit lig gebeur dat die skrywer 'n bepaalde verskynsel

oorbeklemtoon en 'n mens kry dan paragrawe of leesstukke wat heeltemal onnatuurlik is. Dat hierdie twee skrywers dié gevaar op 'n voorbeeldige wyse omseil het, blyk uit haas elke prosastuk wat met die oog op die onderrig van grammatiese verskynsels ingesluit is. Dit kan afdoende aangetoon word deur na die leesstuk wat as inleiding tot die studie van die voorsetsels met die derde en vierde naamval dien, te verwys. 'n Mens vind geen sweem van geforseerdheid in 'n paragraaf soos die volgende nie <sup>1)</sup> :-

„Das Wetter ist heiss, und in dem Wohnzimmer ist es sehr schwül. Karl kommt in das Wohnzimmer.  
Er trägt seinen Badeanzug über dem Arm, denn er geht schwimmen. Nicht alle Leute können in dem Rhein schwimmen, denn dieser Fluss fließt sehr schnell, besonders in der Nähe von Rheindorf“.

(iii) Waar die Engelse opstellers van leerboeke vir Duits onder die dwang van eksamenvereistes nog op die spraakkuns konsentreer, het hulle in alle geval die tradisionele grammatikastudie laat vaar. Hulle benadering is funksioneel; hulle metode is induktief.

(f) Taal oefeninge

(i) Dit skyn 'n vaste gebruik in Engeland te wees om alle leesstukke, grammatika en taal oefeninge vir die kursus in dieselfde band saam te vat. Sover my bekend volg alle skrywers die prosedure om direk na die leesstuk 'n lys woorde te laat verskyn (die opskrif is „Vocabulary“ of „Vokabeln“). Dan volg die „Grammar/Grammatik“ en ten laaste is daar die „Exercises/Aufgaben“. Dit is die vaste patroon van al hulle leerboeke vir Duits.

(ii) Die taal oefeninge — hulle kan mondeling of skriftelik gedoen word — is in alle gevalle op die voorafgaande grammatika gebaseer en moet meehelp om die taalwerk in die geheue vas te lê. 'n Studie van hierdie

---

1. Anderson: Aufenthalt in Deutschland, I, 55.

oefeninge lei tot die slotsom dat hulle deurgaans doelgerig is. Of dit nou om die uitgang van die werkwoord, die geslag van die voornaamwoord, die woordorde of wat ook al gaan, daar kan geen twyfel oor die skrywer se doelwit met die betrokke opgawes wees nie: hulle moet uiteindelik tot die vermoë lei om die taal korrek te skryf.

Daartoe het die Britte nie 'n groot verskeidenheid oefeninge nie — altans niks meer as wat in moderne Nederlandse of Afrikaanse handleidings voorkom nie. Afgesien van die vrae vir mondelinge beantwoording tref 'n mens die volgende tipes taaloefeninge aan:-

Formele verbuigings.  
Aanvullings.  
Werkwoordvervoeging binne die sinsverband.  
Verandering van getal.  
Woorde om in sinne te gebruik.  
Lydende en bedrywende vorm.  
Indirekte rede.  
Opstelle.

Vertalings — beide in Duits en uit Duits — verdien hier afsonderlike vermelding. Die leerboeksamestellers weerhou hulle konsekwent daarvan om aan die end van die eerste en tweede lesse vertalings as een van die take te gee. Maar direk hierna begin dit en kom dan soos klokslag in elke stel taaloefeninge voor; ja, daar word tot vervelens toe op gehamer.

Die sterkste beswaar het 'n mens weer eens teen die tipe sinne wat ter vertaling gegee word, sinne wat seker in die gewone omgangstaal nooit gebruik sal word nie. Dit is verbasend dat leerboeke van na 1950 nog onbenulligheid soos die volgende bevat:-

The ceiling is white, but every blackboard is black 1)  
This man is not our teacher, for this school is not our school. 2)  
Sometimes our form-master praises this schoolboy's work 3)

---

1. Anderson: Aufenthalt in Deutschland, I, 16.  
2. Ibid., 20.  
3. Ibid., 40.

The lark, <sup>1)</sup> the thrush and the blackbird are not singing now  
Why was he ill on the way <sup>2)</sup>?  
The roofs and houses were quite wet after the rain <sup>3)</sup>

(iii) Die eenselwigheid van die taaloefeninge en vertalings in die Engelse leerboeke is baie opvallend. Dit is wel te verstaan dat hulle hier en daar ander gesigspunte van die taal as ons sal beklemtoon — dit is aan die opvallende verskil tussen die Duitse en Engelse sinsbou toe te skryf. Maar behalwe hierdie spesifieke oefeninge oor die sintaksis bevat die leerboeke uit Engeland niks nuuts nie; die opstellers van handleidings vir Duits sal hulle in hulle soeke na nuwe denkrigtings elders moet wend.

(g) Globale indruk

(i) Daar kan betreffende hierdie leerboeke sonder omhaal van woorde gekonstateer word dat hulle uitluitlik op die onmiddellike doelstellings afstuur. Eensyds word die mens se uiteindelijke bestemming as kind van God totaal buite rekening gelaat; andersyds word daar maar baie terloops aan die sosiale vorming en die estetiese ontwikkeling van die mens aandag bestee. Maar vervolgens bied Rivers se handleiding ook nie veel wat tot 'n beter begrip van die Duitse mentaliteit sal bydra nie. Afgesien van die vertellings van Münchhausen is daar slegs één leesstuk wat tipies Duits is, te wete "Deutsche Osterbräuche" <sup>4)</sup>. In hierdie opsig is Anderson se werk, soos in verband met die leesstukke aangetoon, veel geskikter.

Let 'n mens daarenteen op die estetiese aspek van die vreemdetaalonderrig, word bevind dat die eersgenoemde

- 
1. Rivers: A New German Course, 23.
  2. Ibid., 27.
  3. Ibid., 55.
  4. Ibid., 66.

leerboek veel meer te bied het. Terwyl Anderson maar sporadies iets uit die Duitse letterkunde aanbied (onder ander oor Peter Schlemihl) is daar in Rivers se handleiding 'n twaalftal bekende gedigte ter memorisering. Oor sy besondere keuse sal daar noodwendig meningsverskil bestaan; hoofsaak is dat hy wel 'n aantal verteenwoordigende gedigte wat vir die eerste studiejaar voldoende is, opgeneem het en sodoende die skoonheid van die Duitse letterkunde aan die leerlinge bekend gestel het.

(ii) Die prosedure wat in hierdie twee Engelse publikasies gevolg word, verseker dat die eenheid tussen die onderdele wel gehandhaaf bly. Elke les begin deurgaans met 'n leesstuk en daarop volg die woordeskat. Vervolgens is daar die uiteensetting oor die grammatika en uiteindelik kom die oefening. Deur hierdie indeling vol te hou word elke les 'n eenheid; deur met die lidwoord te begin en in die volgende lesse die verdere grammatiese verksynsels daaromheen op te bou groei die hele spraakkuns tot 'n geheel uit.

In die geval van Anderson se leerboek is daar ook 'n skakel tussen die prosastukke wat almal oor 'n besoek aan Duitsland handel. Rivers het in sy werk die voorbeeld van die ouer handleidings gevolg en van losstaande eenhede gebruik gemaak. 'n Vergelyking van die twee publikasies bring aan die lig dat daar in die geval van die eersgenoemde werk 'n baie hegte verband tussen die onderdele verkry word.

(h) Eksterne oorwegings

Die Engelse leerboeke is sterk gebind en die papier is van 'n goeie gehalte. Hulle prys is in Suid-Afrika dan ook hoër as dié van Nederlandse handleidings van dieselfde omvang.

Die uitgewers in Engeland gaan in die jongste tyd daartoe oor om heelwat illustrasies in hulle handleidings in te sluit. In Anderson se leerboek is daar by elke leesstuk 'n bypassende skets wat met die leesstof in verband staan en 'n goeie denkbeeld van die Duitse landskap, instellings en sosiale verhoudings gee.

Daar word uitsluitlik van Romeinse skryftekens gebruik gemaak, behalwe dat Rivers dit nog nodig vind om die Gotiese alfabet te behandel en in die latere lesse heelwat voorbeelde daarvan te gee. Die druk is standaard grootte. Vir die aanduiding van grammatiese vorms waarop spesiaal gelet moet word, gebruik die skrywers beide kursiefskrif en vet druk, terwyl sinsdele in enkele gevalle onderstreep word.

Ten opsigte van die band, die afwerking en die tipografiese versorging van die leerboeke is die bevinding dat hulle op één vlak met die Nederlandse en ander vastelandse publikasies van hulle soort is. Hulle maak 'n saaklike indruk en gryp nie op grond van hulle uiterlike die verbeelding aan nie. Die uitgewers skyn aan te neem dat handleidings vir die hoërskool alleen om hulle inhoud hoof uit te munt en dat dit op uiterlikhede minder aankom — 'n siening wat, soos uit die volgende afdeling van hierdie verhandeling sal blyk, radikaal van dié van hulle Amerikaanse kollegas verskil.

#### 4. 'n Waardebepaling van Duits-leerboeke uit Amerika

##### (a) Korrektheid van taalgebruik

Dit is opvallend hoe suiwer die taal is wat in die handleidings uit Amerika gebesig word. Enersyds kan dit daaraan toegeskryf word dat vreemdetaalonderrig in die Verenigde State sedert baie jare reeds besondere aandag geniet maar andersyds ook wel aan die feit dat die

skrywers van die handleidings bedrewe vakmanne is. In die meeste gevalle is hulle dosente aan universiteite of kolleges; in ander gevalle word die finale redaksie deur Duitssprekende kollegas of professore gedoen.

Veral word 'n mens deur die frisheid van die taal getref. Die tipiese „boek-Duits“ vind hier geen plek nie. In die dialoog — wat so 'n belangrike bestanddeel van al die werke is — maak die leerling deurgaans met die ongedwonge omgangstaal kennis. Voorbeelde daarvan tref 'n mens ten oorvloede in die handleiding van Holske-Meessen-Palmer<sup>1)</sup> aan. My ondersoek het aan die lig gebring dat die Amerikaners nie alleen op die korrektheid van taalgebruik bedag is nie maar dat hulle ook sorg dra om die sprankelende segging van die omgangstaal voorop te stel.

(b) 'n Foneties-mondelinge grondslag

(1) Dit staan vas dat mondelinge werk vandag in Amerika die sluitsteen van die vreemdetaalonderrig is. Afgesien van die doelstelling wat 'n leerboeksamesteller beoog, bly die uitgangspunt deurgaans die mondelinge taalbenadering en word die vermoë om die taal in gesproke vorm te verstaan en te besig deur almal op die voorgrond gestel. Die standpunt van Fehling-Paulsen — „we wish to affirm our belief that German requires a strong emphasis on oral work“<sup>2)</sup> — kan as verteenwoordigend van die mening van al die hedendaagse Amerikaanse leerboeksamestellers beskou word.

Fundering in die fonetiek is om dié rede van sentrale belang. Heelwat ruimte word aan die bespreking van die uitspraak van Duitse klinkers, medeklinkers en tweeklanke afgestaan; die metode van aanbieding verskil van skrywer

---

1. Holske, Meessen and Palmer: Auf deutsch, bitte!  
2. Fehling and Paulsen: Elementary German, v.

tot skrywer <sup>1)</sup>. Fehling-Paulsen sowel as Bihl <sup>2)</sup> gee 'n breedvoerige uiteensetting oor die klankleer en wys daarop dat 'n uitspraakwoordeboek soos dié van T. Siebs <sup>3)</sup> nog boonop geraadpleeg behoort te word. Die wyse waarop hierdie skrywers Duitse klanke in terme van Engelse ekwiwalente aandui, lyk vir my nietemin gevaarlik: die vergelyking van „p” met „a(y)” of „o” met „oh” kan alleen verwarring stig. Dent se bekende leerboekies omseil die probleem deur Duitse fonetiese simbole aan te wend en kan vir die Amerikaners daarin tot 'n model dien.

Die aanwysings ten opsigte van die tongstand, die lipperonding en die trilling van die huig sal veel bydra om korrekte artikulasie te verseker. Eweneens sal die verduideliking insake die stembandklapper die nie-Duitse leerling voldoende bewus maak van dié besondere verskynsel.

(11) Die Amerikaanse leerboeke skiet in dié opsig te kort dat hulle alleen analities is. Die afsonderlike klanke word ontleed en hiermee word volstaan. Die volgende stap is ewe essensieel: om aan te toon hoe die klanke in die gesproke taal tot 'n eenheid saamvloei en hoe die kenmerkend Duitse sinsritme en -aksent tot stand kom.

Die aanduiding van die sintese is met die oog op die mondelinge aanwending van die taal inderdaad belangriker as die omskrywing van geïsoleerde klanke. 'n Mens verwag in die leerboek dus die fonetiese transkripsie van gewone Duitse sinne soos T.H. le Roux en P. de V. Pienaar dié ten opsigte van die vlugge omgangstyl aangee <sup>4)</sup>.

Dergelike stukke hoef nie veel ruimte in beslag te

- 
1. a) Goedsche, Flygt and Spann: A Modern Course in German, 359.
  - b) Rose: Fliessend Deutsch, 257.
  2. Bihl: German One.
  3. Siebs: Deutsche Bühnenaussprache - Hochsprache.
  4. Le Roux en Pienaar: Afrikaanse Fonetiek, 190 en 209.

neem nie. 'n Tiental sinne in die eerste les saam met enkele herhalings in die daaropvolgende lesse van die eerste semester sou voldoende wees om dit by die leerling tuis te bring dat hy nie net op die artikulasie van geïsoleerde woorde moet let nie maar dat die intonasie eweneens noukeurige studie vereis.

(111) Die aandrang op vaardigheid in mondelinge uiting in Duits bring mee dat spreekoefeninge deur al die Amerikaanse leerboeksamestellers op die voorgrond gestel word. Hulle wil die leerlinge daartoe bring om hulle met gemak in die taal uit te druk deur in die taal te dink — sover moontlik sonder die tussenkoms van Engels.

Skrywers soos Holske, Meessen en Palmer bestee die hele eerste afdeling van hulle werk aan „Conversational Material” (103 bladsye) waarin ons 'n samevatting kry van 25 dialoë oor 'n verskeidenheid situasies soos „Auf dem Bahnhof”, „Im Theater” en „Eine Autofahrt”. Ten aanvang word die leerling met clichés wat 'n wye gebruiksfere het, bekend gestel sodat hy direk kan begin om na iemand se welstand te verneem, om dag te sê, vragies te stel en hoflik op vrae te antwoord. Aangesien die Engelse vertaling van hierdie redewendinge saam met die Duits afgedruk word, is daar nie gevaar dat 'n wanbegrip kan ontstaan nie. Derhalwe word 'n groot aantal sinnetjies (van 25 tot 40) in elke eenheid saamgevat, en word dit verwag dat dié eers in die klas mondeling aangebied word.

Memoriserings deur te luister en hardop na te sê („aural-oral mimicry-memorization”) is die sluitsteen van hierdie metode. Die leerling moet gaandeweg die taalgevoel ontwikkel deur beurtelings individueel en saam met die klas vrae te stel of te beantwoord. Eers sodra die leerstof drie of vier maal mondeling herhaal is, mag hy die Duitse sinne ook te sien kry.

Afgesien van die gesprekstemas in Afdeling I is daar vervolgens nog die vrae oor die leesstukke in Afdeling II — vrae van dieselfde aard en gehalte as wat in die Afrikaanse handleidings voorkom. Na die afhandeling van hierdie werk word daar van die skolier verwag om korrekte antwoorde op betreklik ingewikkelde vrae soos die volgende te verstrek:-

„Was werden Sie machen um ein anderes Zimmer zu bekommen?“

„Leiden Sie an Schlaflosigkeit? Was tun Sie dagegen?“

„Was hat die Fortschritte der modernen Medizin ermöglicht?“

„Woher kommt das Wort Quarantäne?“ 1)

Dit is opvallend hoe prikkelend die mondelinge werk is wat in die Amerikaanse leerboeke behandel word. Aanvanklik moet daar noodwendig met 'n beperkte woordeskat volstaan word en kan eie segging nie verwag word nie. Maar sodra die leerlinge oor die nodige taalmiddele beskik, word die mondelinge oefeninge op werklik interessante stof gebaseer. Die volgende vragies uit Bihl se leerboek sal aantoon hoe getrag word om die skolier se belangstelling vir die moderne Duitsland te wek:-

„Wer war der Führer der antidemokratischen Deutschen?“

„Wer wurde in dem Krieg besiegt?“

„Von wem wird der Nationalismus der Vergangenheit verurteilt?“

„Gibt es eine deutsche Zukunft ohne Demokratie?“ 2)

(iv) Die sterk beklemtoning van beide klankleer en mondelinge werk getuig van die waarde wat Amerikaanse taalmeesters aan hierdie gesigspunte van die studie heg. Wil ons let op wat oorsese leerboeke ons te leer het, is die aanwending van die mondeling metode in die Verenigde State — gedurende alle stadia van die onderrig — iets wat ons noukeurigste aandag verdien.

---

1. Holske, Meessen und Palmer: Auf deutsch, bitte!, 208.  
2. Bihl: German One, 134.

(c) Woordeskat, idiome en clichés

(1) Aanleiding tot die grootskeepse aanwending van kernwoordeskatte by die samestelling van leer- en leesboeke in Amerika was die bevindings van die „Modern Foreign Language Study“ wat in die twintiger jare 'n reeks gesaghebbende werke oor vreemdetaalonderrig gepubliseer het en onder andere in 1928 die „German Frequency Word Book“ die lig laat sien het <sup>1)</sup>. Na aanleiding hiervan het E.F. Hauch die jaar daarop die mees voorkomende Duitse idiome gepubliseer <sup>2)</sup> en sodoende saam met B.Q. Morgan vir toekomstige leerboeksamestellers waardevolle baanbrekerswerk verrig. Sedertdien het daar verskeie ander gestandaardiseerde woordelyste verskyn, waaronder dié van C.M. Purin (1931) <sup>3)</sup> veral genoem moet word. In hersiene vorm het dit ses jaar later sy finale beslag gekry <sup>4)</sup>; dit word tans nog algemeen gebruik.

Binne afsienbare tyd het verskeie werke verskyn — veral leesboekies — wat daarop gebaseer was. Besonder bekend is die „Heath-Chicago German Series“ wat die bewys gebring het dat leerboeke wat van 'n gegradeerde woordeskat uitgaan, wel opgestel kan word. In elke deeltjie (daar is altesaam 13 opeenvolgende boekies) word van 70 tot 150 nuwe woorde en 15 tot 40 nuwe idiome by die reeds behandelde gevoeg, sodat die leerling aan die end van die kursus 1815 woorde en 301 idiome ken.

(11) Na my wete is daar geen ander land waar soveel van die kernwoordeskat gebruik gemaak word as in Amerika nie. Die handleidings wat sedert die dertiger jare en tot na 1950 verskyn het, hou in mindere of meerdere mate met hierdie gepubliseerde woordelyste rekening.

- 
1. Morgan: German Frequency Word Book.
  2. Hauch: German Idiom List.
  3. Purin: A Standard German Vocabulary of 2000 Words and Idioms.
  4. Ibid: Standard German Vocabulary of 2932 Words and 1500 Idioms.

E. Rose <sup>1)</sup> se uitgangspunt is dat 'n inleidende leerboek die algemeen gebruiklike woordeskat moet behandel en hy verwys dan ook met goedkeuring na die bestaande lysste.

Aangesien alleen die Morgan-lys uit Amerika hier te lande beskikbaar is, sal aan die hand daarvan en aan die hand van Kotzé se lys nagegaan moet word hoedanig die aanwending van die mikrokosmos in die Leerboeke uit die Verenigde State is.

'n Mens hoef maar die Duits-Engelse woordelyste agter in die leerboeke na te gaan om te beseef dat die verskillende skrywers nie deurgaans dieselfde woorde beklemtoon nie. Weliswaar is daar nie naasteby so 'n radikale afwyking van die Morgan-lys as wat in ander oorsese leerboeke die geval is nie — Fehling en Paulsen gebruik byvoorbeeld slegs 47 woorde wat in die genoemde mikrokosmos nie voorkom nie. Let 'n mens op die aard van hierdie woorde, dan val dit dadelik op dat hulle merendeels neologismes is wat dus uiteraard by Morgan moet ontbreek. „Atom“, „Augenmensch“, „Inflation“ en „Kino“ is hiervan karakteristieke voorbeelde.

Verder is 'n hele aantal van die woorde wat Fehling en Paulsen wel opgeneem het, ook maar dié wat ander leerboeksamestellers behandel, ten spyte van die feit dat hulle nie in die mikrokosmos verskyn nie. Baie woorde wat gemeenskaplik in verskillende leerboeke voorkom, kon kwalik weggelaat gewees het. „Amüsieren“, „Auto“, „Bach“, „Brille“, „Film“ en „Trinkgeld“ — om maar enkels te noem — is goeie voorbeelde van sodanige woorde.

Dog eindelik kom 'n mens selfs in die Amerikaanse leerboeke 'n aantal woorde teë, vir die insluiting waarvan ek geen regverdiging kan vind nie. Indien sulke heel

---

1. Rose: Fliessend Deutsch, viii.

besondere woorde soos „Lebertran“, „Lungenentzündung“, „Laufmasche“ en „Kirschblütenseifenflocken“ behandel word, is dit moeilik om in te sien waar die grens hoegenaamd getrek sal word.

(iii) Met hulle besondere beklemtoning van die spreekvermoë op alle stadia van die onderrig is dit verstaanbaar dat die Amerikaners volle aandag aan idioome en clichés sal bestee. Die titel van Rose se werk spreek in hierdie verband vir homself <sup>1)</sup>; die lys uitdrukkings wat Fehling-Paulsen aangee <sup>2)</sup>; sowel as die benadrukking van alledaagse clichés en segswyses deur Holske en andere <sup>3)</sup> bewys afdoende dat dit vir hierdie skrywers nie net op 'n kennis van geïsoleerde woorde aankom nie maar dat getrag word om die leerling met die besondere idiomatiese taalgebruik van Duits vertrouwd te maak.

(iv) Stelselmatige herhaling van vroeër behandelde woorde en uitdrukkings is 'n kenmerke van die beste Amerikaanse leerboeke. Hoe dit bereik word, kan bes aangetoon word deur na Goedsche en andere se handleiding te verwys <sup>4)</sup>. Tesame met die leesstuk verskyn daar woorde wat met 'n sterretjie aangedui is en wat spesiaal geleer moet word. Hierdie woorde word almal in 'n verdere leesstuk, aan die end van die les, saamgevat om te toets of die leerling hulle werklik ken en dan word hulle nog in 'n Duits-Engelse lys saamgevat. Die vyfde herhaling geskied 'n bietjie later — aan die end van die volgende les — wanneer die leerling twee lyste (Duitse en Engelse) woorde kry om te sorteer en langs hulle ekwiwalente neer te skryf.

---

1. Rose: Fliessend Deutsch.

2. Fehling-Paulsen: Elementary German, XIX.

3. Holske, Meessen and Palmer: Auf deutsch, bitte!

4. Goedsche, Flygt and Sparrn: A modern Course in German.

Waar baie van hierdie woorde dan nog later in die vorm van aanvullende taaloefeninge onder die aandag kom — dit is vanselfsprekend onmoontlik om almal so te hersien — is dit soveel as wat die leerboeksamesteller vermag. Diegene wat na vyf en meer herhalings nog nie die woorde ken nie, sal dan noodgedwonge die lys in die bylae moet memoriseer: dit kan geen kwaad stig om woorde van buite te leer waarmee vroeër reeds herhaaldelik kennis gemaak is nie.

(d) Leesstukke

(1) In sy Voorwoord tot die leerboek "German One" (met die ondertitel "A cultural approach") haal Bihl met instemming die uitspraak van N.M. Butler aan: die hoofdoel met die studie van Duits is om 'n begrip van en waardering vir Duitsland te kry <sup>1)</sup>. Dat dit ook die standpunt van sy Amerikaanse tydgenote is, blyk ten oorvloede uit wat dié in hulle handleidings sê. Die uitlating van Holske, Meessen en Palmer kan in hierdie verband as verteenwoordigend beskou word: "the readings have been composed with the intention of giving the student insight into German civilization and daily life" <sup>2)</sup>

In ooreenstemming met hierdie uitgangspunt behandel Bihl al sy leesstukke teen 'n Duitse agtergrond. Die heel eerste les gee in eenvoudige woorde 'n beskrywing van die aardrykskundige ligging, stede en riviere van die land. In daaropvolgende lesse word meer in besonderhede van die rol van Duitsland as Europese moondheid vertel en dan kom die Duitse klimaat, landbou, nywerhede en beroemde geboue ter sprake. Die verdere leesstukke is eweneens ryk aan gegewens oor die Duitse bydrae tot die Westerse beskawing en wil die leerling deeglik ten

- 
1. Aangehaal deur Basilius: Language Study and the Humanities in S. and S., Feb. 1948, 129.
  2. Holske, Meessen and Palmer, Auf deutsch, bitte! xiii.

opsigte van die kultuur van hierdie volk oriënteer. Die opskrifte van enkele van die leesstukke sal reeds aandui waarop gemik word:-

Über Theater und Musik  
Das Wichtigste aus der deutschen Geschichte  
Die deutschen Stämme  
Ostern in Tirol

(ii) In dieselfde trant is die leesstukke in Holske, Meessen en Palmer se leerboek. Daar is altesaam 25 stukke oor die alledaagse Duitse lewe, die Duitse geskiedenis, wetenskap en dergelike. Terwyl die eerste lesse die woordeskat om die klaslokaal en die ouerhuis heen opbou (daar is wel korrelasie met Afdeling A van die leerboek), bied die volgende lesse byna uitsluitlik inligting oor Duitsland. Die leerling raak bekend met huislike gebruike in Duitsland, daar is interessante mededelings oor middeleeuse en moderne stede en dan volg 'n kort maar belangwekkende uiteensetting oor die geskiedenis van die land. Hoofstukke wat met groot byval deur die skoliere gelees sal word, is onder andere die volgende:-

Der Sport in Deutschland.  
Kurze Geschichte der deutschen Reichsbahn.  
Ein Rundgang durch München (vor dem Kriege).

(iii) Die inhoud van die leesstukke bevredig dus allesins en die volgende vraag wat ontstaan, is of daar met die leerling se ontwikkelende taalvermoë rekening gehou word. In die onderhawige leerboeke word verskillende middels aangewend om te verseker dat die leesstukke op alle stadia verstaan sal word. Holske en andere wat sterk op mondelinge werk toespits en die woordeskat van die begin af uitbou, vind dit nogtans nodig om ter inleiding vereenvoudigde leesstukke op te neem. Daarby word met groot omsigtigheid 'n uittreksel van moeiliker

uitdrukkings gemaak en die Engelse ekwiwalent in 'n kolom langsaan gegee. Afsluitend volg nog die woordeskat wat eweneens in besonderhede behandel word en 'n waardevolle leidraad is.

'n Effens ander prosedure tref 'n mens in Bihl se leerboek aan. Die opskrifte by sy inleidende leesstukke wek die indruk as sou dit hier om ingewikkelde feite-inhoud gaan. Dit is egter nie die geval nie; deur 'n ruimskootse aanwending van paronieme word alles vereenvoudig en die leerling sal min moeite ondervind om die inhoud te verstaan. In alle geval is daar aan die end van die leerboek nog 'n omvattende Duits-Engelse woordelys wat geraadpleeg kan word.

Wat hierdie skrywer in sy Voorwoord sê, blyk inderdaad die geval te wees: die leesstukke word geleidelik langer en ingewikkelder. Terwyl die eerste lessies in baie eenvoudige taal opgestel is, word daar in die laaste drie lesse 'n styl aangewend wat van 'n opgevoede, volwasse Duitser verwag kan word <sup>1)</sup>.

Dit dui daarop dat die Amerikaanse leerboeksamestellers wel van die noodsaaklikheid van gegradeerde leesstukke bewus is en dat hulle op 'n oordeelkundige wyse stap vir stap van die eenvoudige tot die meer ingewikkelde oorgaan.

(e) Grammatika

(1) In die Amerikaanse skole word nie aan formele grammatika veel tyd bestee nie en wanneer die leerling met die studie van vreemde tale begin, het hulle maar 'n vae begrip van die grammatiese terminologie. Om hierdie rede vind leerboeksamestellers dit selfs nodig om vooraf saaklike definisies van rededele en dergelike aan te gee <sup>2</sup>

Die grammatika word dan ook net bestudeer vir sover

---

1. Bihl: German One, vi.

2. Fehling and Paulsen: Elementary German, 111.

dit kan bydra om die skooler die vreemde taal te leer lees; met ander woorde, die klem val op die funksionele grammatika. Die beperking van die formele spraakkuns blyk baie duidelik uit al die jongste handleidings wat onder my aandag gekom het.

(11) Daar dien by die waardebeplanning van leerboeke uit die Verenigde State steeds in gedagte gehou te word dat die „College Entrance Examination Board“ die stelsel van A-, B- en C-kursusse (onderskeidelik na 4, 3 en 2 jaar studie van die vak) aanvaar het en dat daar dus vir gedifferensieerde leerplanne voorsiening gemaak is <sup>1)</sup>. In wese kom dit ooreen met die beleid wat op die vasteland en in Engeland <sup>2)</sup> geld.

Hierdie reëling bring mee dat die grammatika kwantitatief en kwalitatief sal wissel al na gelang van die kursus wat gekies word. Een en dieselfde leerboek moet dan gelyktydig in die behoeftes van drie verskillende groepe leerlinge voorsien. Hoe dit geskied, blyk uit 'n ontleding van die spraakkuns in Amerikaanse leerboeke.

Die onderskeiding tussen herkenningsgrammatika en aktiewe grammatika is hier fundamenteel. Vir die praktiese toepassing daarvan is Fehling-Paulsen se handleiding insiggewend. Met die oog op 'n blote lees kennis van Duits is die herkenningsgrammatika voldoende, terwyl die aktiewe grammatika deur diegene bestudeer moet word wat die vreemde taal wil leer skryf.

'n Leerling wat kan vasstel watter naamval die selfstandige naamwoorde en voornaamwoorde in 'n stuk Duits is en wat daarby sy antwoord kan motiveer, het die herkenningsgrammatika ten opsigte van naamvalsgebruik bemeester.

- 
1. College Entrance Examination Board: Examination Questions in German, 5.
  2. University of London: General Certificate of Education Examination, Nov., 1952.

aktiewe grammatikakennis daarvan besit hy eers sodra hy in staat is om die naamwoorde en voornaamwoorde volledig te verbuig. Voorbeelde van die twee tipes spraakkuns kom in elke les van Fehling-Paulsen se leerboek voor.

(iii) Alle Amerikaanse leerboeke wat ek ken, neem die leesstuk as uitgangspunt vir die bestudering van die grammatika. Daar word sorg gedra dat die leerling 'n bepaalde konstruksie eers herhaaldelik in die sinsverband teëkom alvorens dit funksioneel bespreek word. Tref-fende voorbeelde hiervan vind 'n mens by Fehling-Paulsen se behandeling van die ablaut by sterk werkwoorde <sup>1)</sup> en Bihl se uiteensetting oor die trappe van vergelyking <sup>2)</sup>. Hulle lewer daarmee onteenseglik die bewys dat dit moontlik is om 'n bepaalde grammatiese verskynsel te beklemtoon en terselfdertyd belangwekkende feite-inhoud mee te deel in 'n taalvorm wat nie die minste as onnatuurlik of geforseerd aandoen nie.

Die vry uitvoerige grammatiese uiteensettings in elke les is iets wat 'n mens alleen in Amerikaanse leerboeke aantref. Die skrywers skyn self bewus te wees dat dit die handleidings 'n bietjie lomp maak en dat so 'n fragmentariese aanbieding van die spraakkuns die leerling kan verwar. Om hierdie rede gee hulle nie alleen 'n opsomming van die hoofpunte by elke afdeling nie maar vat in 'n bylae die hele Duitse grammatika beknop saam (20-30 bladsye).

Hierdie oorsig sluit alles in wat in gewone leerboeke voorkom — selfs die verbuiging van onreëlmatige selfstandige naamwoorde soos „Herz" en minder gebruiklike voorsetsels soos „samt". Dit bly nietemin 'n gerieflike samevatting wat deur individuele onderwysers volgens eie

---

1. Fehling-Paulsen: Elementary German, 109.  
2. Bihl: German One, 48.

behoeftes minder of meer volledig onderrig kan word en wat met die oog op hersiening wel waarde het.

(f) Taal oefeninge

(1) Dit ly geen twyfel nie dat die mondelinge werk by die taal oefeninge in Amerikaanse leerboeke oorheers. 'n Mens vind by hulle om hierdie rede veel minder oefeninge waarin met losstaande woorde gewerk word; met die oog op spreekvaardigheid sou dit min baat om byvoorbeeld die trappe van vergelyking van 'n byvoeglike naamwoord te ken as 'n mens nie geleer het om dit spontaan in die sinsverband aan te wend nie. Die volgende taak wat deur Holske en andere opgegee word, sal aantoon waarop daar gemik word:-

Shift the forms in bold type to comparative and superlative:

1. Wer viel arbeitet, verdient gut.
2. Der alte Wein ist teuer <sup>1)</sup>.

(11) Al die verskillende tipes taal oefeninge wat in die Europese en Afrikaanse handleidings voorkom, vind 'n mens in die Amerikaanse werke terug. Op hulle hoef dus nie verder ingegaan te word nie. Maar dan is daar ook 'n aantal nuwe oefeninge wat die aandag verdien.

Hieronder moet die wissel oefeninge ("substitution exercises") wat Palmer <sup>2)</sup> so ruim aanwend, eerste genoem word. Die volgende tipe taak — deur Holske en andere aangegee <sup>3)</sup> — kan met 'n minimum tydsverbruik benut word om 'n hele reeks verbuigings en nuwe woorde te hersien:

Put the English expressions in parentheses into German

1. (Our new/his old/my first/many an old/which young)  
Lehrer raucht gern (this cheap/the best German/  
very good/a strong) Tabak,

---

1. Holske, Meessen and Palmer: Auf deutsch, bitte!, 261.  
2. Palmer: New Method Grammar.  
3. Holske et al., — op. cit. 260.

2. (This cheap/the best German/no very good/a strong)  
Tabak wird von (our new/his old/my first/  
many an old/which young) Lehrer geraucht.

In hierdie oefeninge is dit moontlik om die moeder-  
taal heeltemal uit te skakel deur slegs woorde te ver-  
vang. Die basiese sin kan dan tot die voltooiing van 'n  
haas onbepaalde aantal ander sinne aanleiding wees.

Goedsche en andere bied hiervan mooi voorbeelde:-

"Ich mache mich über meinen Zimmergenossen lustig.  
Du machst dich über deinen Zimmergenossen lustig.  
Mein Onkel macht sich über diesen Anzug lustig.  
Die Schüler machen sich über ihren neuen Lehrer  
lustig" 1)

Vervolgens is daar die oefeninge wat slegs passiewe  
taalkennis wil verseker. 'n Leesstuk word gegee en dan  
volg 'n lys woorde wat in plaas van dié in die leesstuk  
gebruik moet word. Die leerling hoef dus alleen die  
sinonieme te herken. Rose 2) maak ruim daarvan gebruik.

'n Interessante variasie van dié oefening vind ons  
in Goedsche en andere se leerboek 3). Daar word 'n sin  
gegee wat met één van drie alternatiewe voltooi kan word.  
Geen aktiewe taalkennis word vereis nie, maar begrip van  
die inhoud is essensieel om die korrekte aanvulling te  
vind. Die volgende voorbeeld kan dien om die geskiktheid  
van hierdie tipe oefening aan te toon:-

Complete by means of the suitable clause or phrase:-

1. Nachdem sie ein paar Schüsse gewechselt  
hatten,
  - a. lief der Verbrecher davon.
  - b. kam er tief in Gedanken aus dem Kino.
  - c. wollte er sich die Photographie ansehen.
2. Er hat sich immer wieder fragen müssen,
  - a. weil er bei Bauer Sauerkraut und  
Schweinsfüsse ass.
  - b. was er seiner Frau sagen sollte.
  - c. obgleich der Mann ein gesuchter Verbrecher  
war.

Oefeninge met betrekking tot die woordorde in Duits  
neem in al die Amerikaanse handleidings 'n belangrike plek

- 
1. Goedsche, Flygt and Spann: A Modern Course in German,  
55, 75.
  2. Rose: Fliessend Deutsch, 77.
  3. Goedsche et al: A Modern Course in German, 237.

in. Die verskeidenheid daarvan kan die beste deur 'n aantal voorbeelde uit die verskillende werke aangedui word. E.E. Cochran <sup>1)</sup> gee dikwels kort sinne waarvan saamgestelde sinne gevorm moet word — die Engelse voegwoord verskyn tussen hakies:-

1. Mann nimmt den Hut ab. Man grüsst eine Dame. (when)
2. Sie trägt eine Brille. Sie will besser sehen. (because)
3. Besuchen Sie mich. Ich werde böse auf Sie sein. (or)

Goedsche en andere <sup>2)</sup> gee min of meer dieselfde oefeninge, behalwe dat die Duitse verbindingswoord in plaas van die Engelse hier langsaan verskyn. Ietwat ingewikkelder is die sinne wat deur Holske en andere <sup>3)</sup> ter voltooiing gebied word:-

Rearrange the following sentences to include the words in parentheses.

1. (voriges Jahr, oft) Wir sind ins Kino gegangen.
2. (dieses Jahr, selten) Man sieht ihn.
3. (besser, diesmal) Der Film hat mir gefallen.

(iii) In hierdie handleidings vind 'n mens dus 'n ryke verskeidenheid taaloefeninge waarvan party in aangepaste vorm ook in Suid-Afrika met vrug gebruik kan word. Met hulle beklemtoning van die ingewikkelde konstruksies en woorde wat gedurig verkeerd gebruik word, dra hulle tot taalbemeestering by en groei hulle met die leesstukke en die grammatika tot 'n eenheid uit.

#### (g) Globale indruk

(1) 'n Mens hoef maar die skrywers se Voorwoord te lees om te besef dat daar by die onderrig van Duits in Amerika uitsluitlik op die nabysynde en meer verwyderde doelstellings gelet word; dit ontbreek aan daardie opperste doelstelling wat deur die Christelike wêreld- en

---

1. Cochran: Practical German Review Grammar, 210.  
2. Goedsche et al: A Modern Course in German, 252.  
3. Holske et al: Auf deutsch, bitte!, 275.

lewensbeskouing 'n bepaalde gestalte en samestelling ontvang en aan al die ander ondergeskikte doelstellings hul spesifieke kleur en konkrete inhoud verskaf<sup>1)</sup>. Van die vorming van die mens met die oog op sy uiteindelijke lotsbestemming word daar nie in één van die handleidings gerep nie. In die uitsluitlike beklemtoning van wat vir die aardse bestaan nuttig is, is die Amerikaanse leerboeke vir Duits net so eensydig as dié wat in die hoofstukke hierbo ter sprake gekom het.

(ii) Daarenteen word alles in die werk gestel om die skolier tot waardige burgerskap op te voed en hom tot 'n begrip van die Duitse denkwys te bring — soos uit Amerikaanse standpunt gesien. By die bespreking van die leesstukke het ten oorvloede geblyk hoe getrag word om die skolier met die Duitse kultuur vertrouwd te maak en sodoende verdraagsaamheid teenoor ander groepe en ander volke te bevorder. Van indoktrinasië is die werk ewewel nie volkome vry te spreek nie. Beide uit die leesstukke en in die daaropvolgende mondelinge werk blyk die vooringenomenheid van verskillende skrywers ten opsigte van die demokratiese regeringstelsel en word die onbesonne optrede van die Duitsers en hul leiërs gedurende die Tweede Wêreldoorlog aan die kaak gestel<sup>2)</sup>.

(iii) Die estetiese aspek van die opvoeding kom deurgaans tot sy reg. In die eerste plek bevat al die leerboeke verwysings na die Duitse letterkunde. Daar verskyn verteenwoordigende voorbeelde uit die poësie van vooraanstaande digters — in enkele gevalle selfs met die musiek daarby<sup>3)</sup>. Aan prosa deur bekende skrywers ontbreek dit ook nie. Benewens die vereenvoudigde vertellings soos

---

1. Keyter: Opvoeding en Onderwys, 136.

2. Bihl: German One, 127.

3. Holske et al: Auf deutsch, bitte!, 262 en 285.

deur Goedsche en andere saamgevat <sup>1)</sup> tref 'n mens selfs opsommings van meesterwerke soos die „Faust“ van Goethe in die leerboeke aan <sup>2)</sup>.

Ten tweede word daar in die leesstukke oor beroemde Duitse stede van die musiek en die skilderkuns van die groot meesters gewag gemaak en op die skoonheid daarvan gewys. Afbëeldings van beroemde skilderye deur Von Uhde, Von Schwind, Dürer en andere is geen seldsaamheid in leerboeke soos dié van Rose nie. Maar die leerling se sin vir die skone sal veral deur die keurige afdrucke van argitektonies volmaakte geboue (katedrale, kastele en musea) — hiervan is daar in die handleidings etlike — aangewakker word.

(iv) Dit ly geen twyfel nie dat die jongste Amerikaanse leerboeke aan die praktiese aspek van die taalstudie reg laat geskied. Die gehalte en omvang van die leesstukke, grammatika en taaloefeninge is sodanig dat die individuele onderwyser 'n keuse kan doen al na gelang hy op hierdie of daardie taalvermoë wil toespits.

Die eenheid van die verskillende afdelings word nie alleen deur die aard van die leesstukke verseker nie maar ook deurdat daar gedurig na vorige of volgende hoofstukke verwys word. Die vier of vyf afdelings in elke boek word maar net onderskei om die werk stelselmatig te kan aanbied; dit is slegs 'n uiterlike skeiding van leerstof wat 'n eenheid vorm.

(h) Eksterne oorwegings

(1) Die uiterlike van al die Duits-leerboeke wat ek uit Amerika ontvang het, getuig van die materiële welvaart van hierdie land. Daar is oënskynlik geen koste

---

1. Goedsche et al: A modern Course in German, 333-355.  
2. Holske et al: Auf deutsch, bitte!, 215.

ontsien om die voorkoms so aantreklik moontlik te maak nie. 'n Mens word dadelik getref deur die besonder sterk band waarop daar, in kleure, bypassende afbeeldings aangebring is. Eweneens keurig afgewerk is die titelblad wat op die skutblaaie volg.

Dit verbaas dus nie dat die prys van hierdie leerboeke in vergelyking met soortgelyke Hollandse en Engelse publikasies besonder hoog is nie. Drie dollar en hoër (dit is, meer as £1) is die gemiddelde prys per eksemplaar.

(ii) Die smaakvolle tipografiese afwerking is ewe opvallend. In hierdie verband verdien die rangskikking van die materiaal eerste vermelding; die feit dat die leerboeke 400 en meer bladsye beslaan, maak dit vir die drukkers moontlik om kwistig met ruimte te werk en opeengedrongendheid van die leerstof uit te skakel.

Maar wat die Amerikaanse leerboeke by uitstek van dié van ander lande onderskei, is die uitmuntende illustrasies daarin. Benewens 'n kaart van Duitsland en sy buurstate voor in die handleidings is daar nog 'n groot verskeidenheid afdrucke van riviere, landskappe en besienswaardighede ter aanvulling van die leesstukke. Die mate waarin hierdie illustrasies kan bydra om die leerling se belangstelling gaande te maak en hom 'n begrip van die „Deutschkunde“ te gee, sal geredelik deur die onderwyser van Duits besef word.

Daar word in die meeste handleidings van die gebruik van Duitse skrif afgesien. Vir sover dit wel nog aangewend word, wys die leerboeksamestellers daarop dat dit alleen geskied om die leerlinge in staat te stel om Duitse werke wat voor die Tweede Wêreldoorlog verskyn het, te lees.

##### 5. 'n Waardebepaling van 'n Skandinawiese leerboek

Die enigste leerboek wat ek uit die Skandinawiese lande kon bekom, is dié van Klem en Nerdrum<sup>1)</sup> wat hier

---

1. Klem og Nerdrum: Tysk Grammatikk.

slegs by wyse van teenstelling met die Amerikaanse handleidings genoem hoef te word.

Dit blyk al dadelik dat daar in Noorweë 'n groot premie op skriftelike werk en vertaling geplaas word en dat die onderrig van Duits hier meer "formeel" is as wat in Amerika die geval is <sup>1)</sup>. Die onderhawige leerboek is in sy geheel niks meer nie as één afdeling uit die gewone Amerikaanse handleiding — die grammatikaopsomming.

Beginnende met die lidwoord (bepaald en onbepaald) word agtereenvolgens al die rededele behandel en word hulle verbuiging en vervoeging in besonderhede bespreek. Dat dit hierby bloot om die memorisering van reëls gaan, blyk byvoorbeeld uit die behandeling van die Preposisjoner (voorsetsels) wat verskillende naamvalle beheers <sup>2)</sup>.

Daar is g'n enkele leesstuk aan die hand waarvan die taalwerk behandel word nie — van 'n induktiewe benadering van die grammatika is daar dus geen sprake nie. Eweneens ontbreek dit aan taaloefeninge van enige soort — dié moet waarskynlik met behulp van 'n afsonderlike handleiding gedoen word.

So 'n leerboek kan nie aan die doelstellings wat in Afdeling A van die onderhawige verhandeling ter sprake gekom het, reg laat geskied nie. Die leerling sal daaruit alleen die formeelste kennis oor die taal opdoen; funksionele begrip van die spraakkuns en insig in die wese van die lewende taal kan dit hom nie bybring nie.

---

1. Fourie: Ons Middelbare Skoolstelsel, 300.  
2. Klem og Nerdrum: Tysk Grammatikk, 55.

A F D E L I N G C.

SAMEVATTING:

DIE SAMESTELLING VAN DIE IDEALE

LEERBOEK IN DUTS.

Schreiben ist ein Missbrauch der  
Sprache ; stille für sich lesen ein  
trauriges Surrogat der Rede.

Goethe

HOOFSTUK IX

LEERPLANNE EN LEERBOEKE VIR DUIJS IN

SUID-AFRIKA

1. Die noodsaaklikheid van 'n kentering in ons vreemde-taalonderrig

(a) In Afdeling A hierbo is aangetoon hoe moderne vreemde tale eintlik eers sedert die neëntiende eeu in die skoolstelsels van die buiteland 'n plek verower het en dat dit 'n opdraande stryd was om gelyke erkenning met die klassieke tale te verkry. Die algemeen aanvaarde meerderwaardigheid van Grieks en Latyn was dan ook daarvoor verantwoordelik dat nie alleen die leerplanne van moderne tale op die lees van die klassieke geskoei is nie, maar dat selfs die onderrigmetode klakkeloos oorgeneem is — in elke opsig is die voorbeeld van dié twee tale slaafs gevolg.

'n Dergelike toedrag van sake het gedurende die tweede helfte van die neëntiende eeu aan die Kaap geheers. Die Britsgeoriënteerde skoolstelsel van hierdie kolonie het geen afwyking van die Engelse denkrigting gedoog nie en volkome by die destydse onderwysbeleid in Brittanje aangesluit. Dieselfde afsydigheid wat die twee groot universiteite, Oxford en Cambridge, tot selfs in die huidige eeu teenoor moderne vreemde tale aan die dag gelê het — die tripos hierin is byvoorbeeld eers in 1917 gemoderniseer — het ook vooraanstaande leiers (onder wie Gladstone) geopenbaar. Dit is g'n wonder nie dat die universiteitstoelatingseksamen in die Kaapkolonie dientengevolge so 'n premie op die studie van die klassieke geplaas het.

Selfs toe vir die keuse van moderne tale voorsiening gemaak is, het die „skaduwee van Rome" nog lank nie ver-

dwyn nie. Die opvallendste het die invloed van Latyn ten opsigte van die leerplanne vir Duits en Frans aan die dag gekom. Die eensydige toespitsing op 'n kennis van die formele grammatika en vaardigheid in vertaling is ten oorvloede aan die hand van die leerplanne en die vraestelle by openbare eksamens aangetoon <sup>1)</sup>.

Hierdie onwil om van die tradisie los te breek en nuwe bane in te slaan, blyk uit die tans bestaande Duitsleerplanne wat wesentlik dieselfde is as dié wat veertig jaar en meer gelede in swang was <sup>2)</sup>. Die grootskeepsse hervorming wat in die buiteland op die gebied van vreemdetaalonderrig plaasgevind het, het hier te lande geen weerklank gevind nie. Te oordele na die Stoïsieme waarmee die status quo deur die huidige geslag onderwysers van vreemde tale aanvaar word <sup>3)</sup>, is daar maar geringe vooruitsig dat uit hierdie oord op 'n vernuwing van die onderrig aangedring sal word.

Dit is slegs die enkelinge wat tot dusver hul stem verhef het en om 'n veranderde uitgangspunt by vreemdetaalonderrig gepleit het. So, byvoorbeeld, wys prof. J.C. Coetzee in 'n insiggewende artikel in een van ons tydskrifte gedurende 1948 daarop dat dit vir die hoërskoolleerling essensieel is om Duits te kan lees en verstaan maar dat die skryf en praat daarvan werklik nie nodig is nie <sup>4)</sup>. Twee jaar later loods J.J. Fourie in sy verhandeling 'n striemende aanval op die leerplanne wat nog steeds skriftelike uiting in die vreemde taal as doelstelling vooropstel <sup>5)</sup>.

Daarby berus die aangeleentheid voorlopig.

- 
1. Vgl. vorentoe in hierdie geskrif, bl. 48 vlg.
  2. De Jager: 'n Kritiese Onderzoek na die Leerplanne en Leerboeke vir Duits op die Suid-Afrikaanse Skole, 1.
  3. Vgl. vorentoe in hierdie geskrif, bl. 57 vlg.
  4. Coetzee: Is ons tale-studie op die Afdraand? in D.R., 6/2/48.
  5. Fourie: Ons Middelbare Skoolstelsel, 141.

(b) Die fundamentele swakhede in ons stelsel van vreemdetaalonderrig staan in relief uit as ons vergelyken-derwys let op wat in die buiteland in hierdie verband gedoen word. Naas veel wat ons in Suid-Afrika wel bereik, is ons bevinding dat daar in menige opsig nog ruimte vir verbetering is.

(i) Organisasories gesien, is die eerste leemte dat dit hier te lande nog geheel en al aan 'n verkenningsprogram en prognostieke toetse in verband met vreemde tale ontbreek. Dit lei noodwendig daartoe dat leerlinge wie se intellektuele bekwaamheid radikaal uiteenlopend is, hulle in dieselfde klas bevind en dieselfde kursus moet volg. Hierdie probleem sal veral in die Transvaal waar die nuwe basis van bevordering van leerlinge tans in swang is, direk onder die oë gesien moet word indien die owerhede volslae chaos wil voorkom.

(ii) Ten tweede verg die onrekbaarheid van ons huidige leerplanne die aandag. Die toestand hier te lande is dat die leerling hom na die besondere kursus moet skik in plaas daarvan dat die kursus by die behoeftes en vermoëns van die leerling aangepas word. Die buitelandse stelsel van gedifferensieerde leerplanne wat aan onderwyser en skolier groter vryheid laat, verdien ernstige oorweging.

(iii) Ten derde moet daar ernstige bedenkinge teen die lae oorgaafwaarde (West: „surrender value”) van die tans bestaande leerplanne geopper word. Ongelukkig is daar nie gegewens beskikbaar om aan te toon watter persentasie leerlinge na skoolverlating enige voordeel van hulle studie van Duits het nie, maar die ondersoeker kry die vermoede dat die grote gros dit na 'n vierjarige

studie nog nie so ver bring dat hulle blywende waarde vir hulle inspanning verkry het nie.

Die grondoorsaak hiervan is die gebrek aan realisme by die opstellers van ons leerplanne. Deur te veronderstel dat dit vir die deursneeskolier moontlik is om binne die bestek van 'n tweejarige kursus die taal te leer lees, praat, verstaan en skryf, word daar veel skade berokken; eindelik kom daar van geeneen van hierdie vermoëns veel tereg nie. Die lae oorgaafwaarde van die huidige vreemdetaalkursusse tree veral sterk na vore in die geval van leerlinge wat die hoërskool na 'n een- of tweejarige studie verlaat. Meestal is die enigste vrug op hulle arbeid 'n geringe kennis van die ingewikkeldhede van die Duitse grammatiese stelsel. As ons die onderrig van vreemde tale wil regverdig, sal dit nodig wees om op 'n doel af te stuur wat wel bereikbaar is, 'n doel wat tot die vorming van die volwaardige persoonlikheid kan meehelp.

(iv) Eindelik is dit die aksentuasie in die leerplaninhoud wat hersiening vereis. In geen opsig is die tekortkoming meer frappant as ten opsigte van die geringe aandag wat aan die studie van die Duitse kultuur gegee word nie. Op 'n tydstip in die geskiedenis waar opvoeding met die oog op goeie internasionale verstandhouding as 'n besondere taak van die skool beskou word <sup>1)</sup>, is dit die aangewese weg om die studie van vreemde tale as die uitgangspunt daarvoor te neem. Dit is op stuk van sake alleen kennis van die standpunt en strewe van ander volke wat in staat is om vooroordeel en 'n vyandige gesindheid teenoor hulle te bekamp. Die studie van wat teenswoordig in Engeland en Amerika in hierdie verband gedoen word, is 'n vingerwysing na die ernstige leemte in die Suid-

---

1. Board of Studies for Foreign Languages: A Survey of some Aspects of Modern Language Teaching in E.R., June 1953, 213.

Afrikaanse leerplanne vir vreemde tale.

(c) Al hierdie tekortkominge kan uit die weg geruim word indien ons bereid is om die saak by sy kern aan te pak en die verouderde leerplanne oorboord te gooi. Aan presedente ontbreek dit hierby nie. Die Gemeenskaplike Matrikulasieraad het in 1951 reeds daartoe oorgegaan om die tradisionele vyf afdelings van die leerplan vir vreemde tale tot drie in te kort en 'n veel hoër punt vir die begripstoetse in verband met die voorgeskrewe boeke toe te ken <sup>1)</sup>. Eweneens het die Kaaplandse Onderwysdepartement 'n gewysigde leerplan vir die junior sekondêre kursus die lig laat sien <sup>2)</sup>. Afgesien van geringer veranderinge is die uitgangspunt egter in albei nagenoeg dieselfde as vroeër.

In my uiteensetting oor die plek van Duits in ons skoolstelsel van die toekoms het ek aangetoon dat halwe maatreëls tot niks sal lei nie en dat 'n totaal nuwe benadering in die plek van die ou stelsel sal moet kom <sup>3)</sup>.

Die uur het in Suid-Afrika aangebreek om prognostieke toetse vir die verskillende vakke te ontwerp en die groot-skeepse tydverkwisting wat deur die huidige beleid meegebring word, te voorkom. Maar totdat sodanige toetse gestandaardiseer is, kan die leemte ten opsigte van prognose alleen te bowe gekom word indien alle leerlinge (behalwe dié in die klas vir vertraagdes) gedurende die eerste hoërskooljaar (st. 6) verplig word om onder andere twee tale uit die groep Latyn/Duits/Frans/Bantoe te bestudeer om op dié wyse hulle aanleg vir tale vas te stel. Die ideaal skyn te wees dat die st. 6-jaar enersyds vir die algemene vorming van die leerling benut moet word maar andersyds ook

- 
1. Gemeenskaplike Matrikulasieraad: Handboek vir die Matrikulasie-eksamen, 1953.
  2. Provinsie Kaap die Goeie Hoop: Die Junior Sekondêre Kursus in Onderwysgaset, 4 Sept. 1952, 1503.
  3. Vgl. Hoofstuk II vorentoe in hierdie geskrif.

om skoliere se vermoëns bloot te lê vir sover dit in die laerskool nie afdoende kon geskied nie. Hierdie ontdekkingsprogram wat reeds gedeeltelik aan baie Transvaalse hoërskole in swang is, sal dit moontlik maak om die leerlinge aan die begin van st. 7 dié vakke te laat kies waarvoor hulle aanleg het, dit wil sê, nadat hulle reeds daadwerklike bewys van hulle aanleg gelewer het.

Met die oog op die besondere samestelling van die junior hoërskoolkursus wat in die toekoms as die minimum geleerdheidspeil van die hele blanke skoolbevolking beskou moet word, is dit my oorwoë mening dat al die normale en bonormale leerlinge minstens tot aan die end van st. 8 'n derde taal moet bestudeer — nagenoeg dieselfde standpunt as wat prof. J.C. Coetzee enkele jare gelede soos volg gestel het: „Vir die voortbestaan van ons volk as kultuurvolk is dit noodsaaklik dat alle leerlinge op die middelbare skole verplig word om minstens drie tale te leer”<sup>1)</sup>.

Skakel ons die sleurwerk van die huidige junior kursus uit en spits ons van die begin af op die verkryging van leesvaardigheid toe, dan kan daar binne die bestek van drie jaar ten opsigte van die derde taal iets bereik word wat vir die leerling blywende waarde sal hê. Vir sowel diegene wat daarna die skool verlaat as dié wat hulle studie aan die beroeps- en tegniese hoërskole voortsit, sal die derde taal sodoende 'n oorgaafwaarde verkry wat dit tans nie het nie.

Die aanbeveling dat leerlinge wat na st. 8 tot die meer akademiese senior hoërskool toegelaat word ook eers hier dieselfde basiese kursus moet volg, mag die vraag laat ontstaan of dit moontlik sal wees om in die oorblywende twee jaar die nodige peil vir die universitêre toelatingseksamen te bereik. Met die oog daarop dat ek

---

1. Coetzee: Is ons tale-studie of die Afdraand?  
in D.R., 6/2/48.

hoegenaamd nie vir 'n verlaging van standaard in die junior kursus pleit nie maar alleen vir 'n aksentverskuiwing van aktiewe na passiewe taalbeheersing, bestaan daar geen rede waarom die gewenste peil met betrekking tot aktiewe taalkennis nie binne die volgende twee jaar bereik sal word nie.

Daar dien in gedagte gehou te word dat indien die denkrigting van die De Villiers-verslag deur die betrokke owerhede as beleid aanvaar word, 'n veel meer homogene groep leerlinge hulle in die senior hoërskool van die toekoms sal bevind as wat tans die geval is. Dit sal meebring dat daar teen 'n sneller tempo met die werk voortgegaan kan word en dat die moontlike agterstand ten opsigte van bepaalde afdelings van die taalwerk geredelik ingehaal sal word. Die moontlike instelling van gedifferensieerde A-, B- en C-kursusse vir vreemde tale sal tewens meebring dat die onderwyser met nog beter geselekteerde klasse te doen kry en dat hy sodoende 'n baie hoër peil kan bereik.

## 2. Leidrade by die opstelling van die leerboek vir die toekoms

(a) Hierbo is ten oorvloede aangetoon dat hervorming van die leerplanne, ooreenkomstig bepaalde maatstawwe, essensieel is alvorens daar tot die opstelling van nuwe leerboeke oorgegaan kan word. Die feit dat die st. 8-eksamen tans in die meeste gevalle nie meer 'n eksterne eksamen is nie maar deur die skole self afgeneem word, bring wel mee dat die individuele onderwyser meer vryheid het om self te bepaal wat hy met sy klasse wil behandel. Terselfdertyd bly hy egter gedurig daarvan bewus dat hy sy leerlinge met die oog op die skoleindeksamen moet afrig en om dié rede is hy in 'n mate verplig om met die vereistes van daardie eksamen rekening te hou. In die praktyk

kom dit daarop neer dat die onderwyser nie die ou paaie verlaat nie maar eenvoudig soos vroeër voortgaan om van meet af aan dié aspekte van die taalonderrig te beklemtoon waaroor daar in die eindeksamen vrae gestel sal word.

Dat die afskaffing van die eksterne st. 8-eksamen geen noemenswaardige verandering by die onderrig van vreemde tale gebring het nie, word bewys uit die feit dat daar in Suid-Afrika tot dusver nog nie 'n enkele nuwe leerboek vir Duits verskyn het nie en dat die werke van Loubser, Du Preez en andere nog net so 'n flink afset as vantevore geniet. Dit is selfs twyfelagtig of 'n handleiding wat radikaal van die tans bestaandes verskil, aangekoop sal word: die huidige werke het oor jare die bewys gelewer dat hulle met die oog op die tradisionele leerplanne heeltemal doeltreffend is.

Maar wat meer is, die onwil van die onderwysowerhede om vir goed van die ou bane af te wyk, tree telkens weer aan die lig. So vind 'n mens wel 'n mate van vernuwing in die hersiene Kaaplandse Duits-leerplanne vir die junior sekondêre kursus maar as dit by die puntetoekening kom, is daar dieselfde eksentuasië as vroeër — „plus ça change, plus c'est la même chose". Selfstandige stelwerk en vertaling in Duits bly nie agterweë nie hoewel daar uitdruklik verklaar word dat die klem meer op die begrip van die taal as op die skriftelike gebruik daarvan moet val <sup>1)</sup>.

(b) Wanneer daar ten opsigte van ons leerplanne vir moderne vreemde tale finaliteit bereik is, sal daar ook noodwendig vir die publikasie van leerboeke voorsiening gemaak moet word om aan sodanige leerplanne reg te laat geskied. Luidens die antwoorde wat Suid-Afrikaanse onderwysers in Duits op my enquête gedurende 1952 verstrek het,

---

1. Provinsie Kaap die Goeie Hoop: Die Junior Sekondêre Kursus  
in Onderwysgaset, 4 Sept. 1952, 1509.

is hulle eerste oorweging by die keuse van 'n leerboek of dit by die voorgeskrewe leerplan aansluit. Teenoor die 17 wat in die Transvaal, Kaapland en die O.V.S. eksamen-uitslae pertinent as die belangrikste kriterium vir 'n leerboek stel, is daar nie minder as 38 onderwysers nie wat in die eerste plek daarop let of die werk die leerplan doeltreffend vertolk.

Die standpunt van diensdoende onderwysers moet in aanmerking geneem word wanneer tot die opstelling van handleidings oorgegaan word; dit is op stuk van sake hulle wat die finale oordeel vel.

In die tweede plek sal 'n kritiese studie van die tans bestaande leerboeke waardevol wees en 'n goeie aanduiding gee van hoe verskillende afdelings van die taalwerk gerangskik en behandel moet word. Handleidings wat die toets van die tyd deurstaan het en aan die besondere leerplan- en eksamenvereistes van die hede en die verlede beantwoord het, kan heelwat lig op die vraagstuk van vreemdetaalonderrig werp; in baie gevalle sal die lesse wat hulle ons leer meer waarde hê as alle teoretisering. In laaste instansie kan die waarde van 'n handleiding eers vasgestel word deur dit te gebruik; 'n mens kan dit net so min teoreties beoordeel as wat jy die gehalte van seep op grond van sy voorkoms en reuk kan bepaal.

Ten laaste moet ons ook kennis neem van wat andere ons in verband met leerboeksamstelling te leer het. In die buiteland waar vreemde tale al langer as in Suid-Afrika onderrig word, is uiteraard reeds ruimer ervaring in verband daarmee opgedoen en in baie gevalle is daar grootskeeps geëksperimenteer. Gevolglik is dit vir die ondersoeker essensieel om vas te stel wat die bevindingsten opsigte van vreemdetaalonderrig in toonaangewende oorsese lande is en na te gaan tot op watter hoogte ons

in Suid-Afrika hiervan gebruik kan maak.

Vanselfsprekend kan ons nóg die leerplanne nóg die metode wat daar gevolg word — hoe voortreflik dié ook al met die oog op hulle besondere omstandighede mag wees — hier te lande voetstoots oorneem. Ons het ons eiesoortige vraagstukke wat andere nie vir ons kan oplos nie omdat hulle alleen doeltreffend uit 'n Suid-Afrikaanse oogpunt ondersoek kan word en in die lig van ons besondere benadering en uitgangspunt besien moet word.

Maar ten spyte van fundamentele verskille — die studie van Duits lewer vir die Deenssprekende byvoorbeeld ander probleme as vir die Afrikaanssprekende — is daar tog gemeenskaplike vraagstukke waaroor ons van mekaar kan leer. Die kritiese bespreking van enkele oorsese leerboeke (in Afdeling B) het aan die lig gebring dat veral in die Amerikaanse en Engelse publikasies rigtings ingeslaan word waarvan ons moet kennis neem en wat waardevolle leidrade kan verskaf wanneer daar in Suid-Afrika tot die samestelling van nuwe leerboeke oorgegaan word. Deur elke keer net die voorbeeld van inheemse leerboeke te volg en geen „nuwe bloed“ van elders toe te laat nie, maak ons ons aan inteling skuldig — meestal 'n gevaarlike prosedure.

(c) Die uiteensetting in die eerste twee afdelings van hierdie verhandeling sou maar min waarde hê as dit tot niks verders voer nie. Deur alleen 'n kritiese beskouing oor Suid-Afrikaanse en oorsese handleidings te gee sonder dat daaruit 'n nuwe siening van die vraagstuk van leerboeksamestelling kristalliseer, sou ons net halwerweë gevorder het. Die analise moet op sy beurt tot 'n sintese lei, 'n sintese wat in hierdie geval kulmineer in 'n samevatting van wenke vir die opstelling van die ideale leerboek vir die toekoms.

Met die oog op aansluiting by en vergelyking met die voorafgaande hoofstukke sal hier agtereenvolgens dieselfde afdelings van die leerboek bespreek word as wat telkens in Hoofstukke VII en VIII onderskei is.

### 3. Die ideale leerboek

#### (a) Korrektheid van taalgebruik

(1) Dit sou 'n baie bedenklieke toestand van sake weerspieël indien die taal in 'n handleiding wat vir die studie van Duits opgestel is, nie in elke opsig onberispelik is nie; dit is geen oordrywing nie om te sê dat al sou 'n handleiding ten opsigte van alle ander vereistes wat gestel kan word, bevredig en dit skiet wat die suiwerheid van taal betref te kort, moet dit nogtans nie vir gebruik aan skole oorweeg word nie.

Om in 'n bepaalde werk voorbeelde van foutiewe taal aan te toon is betreklik maklik maar dit is 'n ander saak om wenke aan die hand te doen hoe taalsuiwerheid in 'n leerboek verkry kan word; vanselfsprekend is dit ondoenlik om staaltjies van „goeie taal” wat dan as model vir die handleiding kan dien, in 'n afsonderlike hoofstuk saam te vat. Die enigste alternatief is dat ons sekere maatstawwe stel waaraan die taal moet voldoen.

(11) Alleen die Nieu-Hoogduitse „Bühnensprache” — dit is die algemeen-beskaafd — mag onderrig word; dialektiese vorms moet deurgaans vermy word. In hierdie verband is daar 'n hele aantal standaardwerke wat die leerboeksamesteller kan raadpleeg. Die onlangse herdruk (1952) van die Sprachbrockhaus moet eerste genoem word omdat dit afdoende antwoord op al die volgende vrae verstrek:— „Ist dieser Ausdruck gutes Deutsch, oder ist er mundartlich? Kanzleistil? Veraltet?” 'n Verdere vraagbaak is die bekende Duden wat oor aspekte van gewestelike taal en aan-

verwante probleme uitsluitel gee.

Vervolgens sal die skrywer van 'n leerboek vir Duits op die besonder groot aantal moderne werke oor taal en styl aangewys wees. Benewens die algemene handleidings oor die grammatika is daar die monografieë van L. Reiners<sup>1)</sup>, F. Thierfelder<sup>2)</sup> en andere wat as bronne vir naslaan-doeleindes van onskatbare waarde is.

Dit word veronderstel dat die opsteller van 'n hand-leiding nie alleen met hierdie werke vertrouwd sal wees nie maar dat hy verder ook van die oeuvre van vooraanstaan-de Duitse skrywers van ons tyd kennis sal dra. Moderne romans soos dié van Bergengruen, Kasack, Andres en soveel andere kan wat die taalgebruik betref as verteenwoordigend van die beste wat daar is, beskou word en as sodanig as modelle aanvaar word. Dieselfde geld van die taal wat teenswoordig in die groot aantal Duitse tydskrifte van naam gebesig word.

My aandrang dat veral heel onlangse publikasies met die oog op die taalgebruik as modelle moet dien, word geregverdig deur die oorweging dat ons steeds die oog op die behoeftes van die hede en die toekoms moet hou. Terwyl die taal van die klassieke meesters soos Lessing en Goethe wel vir alle tye as modelle van Duitse prosa sal geld, het dit vir die huidige skoolgeslag groter waarde om in die eerste plek die taal wat deur hulle tydgenote gebesig word, te leer. Die argaïsmes en verouderde sinswendinge uit vorige eeue is vir die hedendaagse leerling meestal onnodige ballas. Neologismes, daarenteen — die noodsaaklike skepping van die atoomeeu — moet ter wille van hulle aktuele waarde erkenning kry, natuurlik vir sover hulle algemene bruikbaarheid dit regverdig.

- 
1. Reiners: Deutsche Stilkunst.
  2. Thierfelder: Wege zum besseren Stil.

(111) Ten slotte moet die leerboeksamesteller in verband met die suiwerheid van taalgebruik hom van 'n verdere vraag rekenskap gee: gaan hy die alledaagse omgangstaal wat in die mondelinge verkeer aangewend word as uitgangspunt neem of gaan hy die geskrewe taal van vooraanstaande outeurs — die boektaal — as model aanvaar?

In oorsese handleidings vir vreemde tale word daar teenswoordig al meer clichés opgeneem wat wel in die alledaagse omgang algemeen gebruiklik is maar in die skryftaal nog nie erken word nie. Uit 'n puristiese standpunt gesien is baie van hierdie redewendinge foutief en behoort die gebruik daarvan deur die skool ontmoedig te word. Wat moet die houding van die Suid-Afrikaanse leerboeksamesteller met betrekking tot die grammatikaal en stilisties afwykende of ongeoorloofde sinswendinge van die omgangstaal wees?

Aangesien leesvaardigheid in die basiese kursus van die junior hoërskool vooropgestel word en dit op grond van ons land se aardrykskundige ligging nie so noodsaaklik is om die spreekvermoë met die oog op verkeer met Duitsers te ontwikkel nie, behoort die klem op die korrekte geskrewe vorm eerder as op die vlugge omgangstyl te val. Die toets vir die geslaagdheid van die basiese kursus is juis of dit aan die leerling 'n fondament verskaf waarop hy later kan voortbou al na gelang hy behoefte mag hê om 'n besondere vaardigheid soos die spreekvermoë of skriftelike uiting in die taal te ontwikkel. Het hy dus eers die boektaal bemeester, sal hy ook wel die segging wat aan die volksmond eie is, geredelik leer aanwend.

Dit slotsom waartoe die bostaande uiteensetting lei, is dat die opstelling van 'n leerboek 'n taak is wat alleen deur iemand met 'n diepgaande kennis van die taal aangedurf moet word. Die skrywe van selfs die mees gewone

dialogoos verg dié mate van aanvoeling vir die taal wat 'n mens gewoonlik net by persone aantref wie se moedertaal dit is.

(b) Die foneties-mondelinge taalbenadering

(1) Dit ly geen twyfel nie dat die hedendaagse vreemdetaalmetodiek in die Westerse lande hoofsaaklik op die mondelinge gebruik van die taal gebaseer is. Die mees onlangse ondersoek waarvan ek kennis dra — dié van die Birminghamse universiteit gedurende 1953 — bring byvoorbeeld aan die lig dat 77% van die betrokke skole die spreekvermoë in Duits en Frans as eerste doelstelling plaas en dat die orige 23% dit nagenoeg almal tweede plaas <sup>1)</sup>.

Geografiese faktore in die Europese lande en utilitaristiese oorwegings in kosmopolitiese Amerika sal wel in die eerste plek vir hierdie besondere beklemtoning van spreekvaardigheid verantwoordelik wees; in die tweede plek het voorstanders van die direkte metode (of variasies daarvan) oor baie jare heen in die praktyk bewys dat die mondelinge taalbenadering die meeste vrug afwerp.

Wat Suid-Afrika betref is daar uit 'n utiliteitstandpunt (mondelinge verkeer met persone wat Duits- of Franssprekend is) stellig minder regverdiging vir aandrang op die spreekvermoë. Nogtans hou die owerhede in al die provinsies sedert jaar en dag vol — deur middel van die voorgeskrewe leerplanne en met die medewerking van inspekteurs van onderwys — dat mondelinge werk die sluitsteen van die taalstudie sal wees. Dit is 'n bewys dat die waarde van die mondelinge metode van owerheidsweë besef word. <sup>2)</sup>

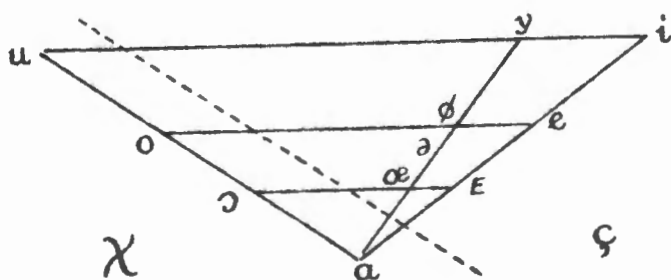
- 
1. Board of Studies: A Survey of Some Aspects of Modern Language Teaching in E.R., June 1953, 197.
  2. Vir sover my ervaring as Duits-onderwyser gewig dra, kan ek my onomwonde by die pleitbesorgers van 'n mondelinge metode skaar; wat meer is, dit is my standpunt dat skriftelike werk deurgaans tot 'n minimum beperk kan en moet word.

Wat R. Hildebrand reeds in die vorige eeu as sy vasstaande oortuiging gestel het, kan vandag nog tot op groot hoogte as die suiwere siening van die vraagstuk geld:-

„Das Hauptgewicht sollte auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene .....<sup>1)</sup>

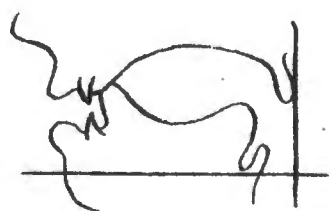
(11) As dit dan juis is dat die gesproke taal die uitgangspunt van die studie moet wees, is dit ook logies dat die leerling van die begin af korrek moet leer praat. Daar is noukeurige studie nodig om te verseker dat hy suiwer sal artikuleer<sup>2)</sup>. Nou is dit waar dat hy deur nabootsing kan leer om bepaalde klanke uit te spreek, nabootsing van die onderwyser — mits dié se artikulasie juis is. Maar in die tweede plek sal daar ook fisiologiese verduideliking nodig wees om hom presies aan te toon waar en hoe 'n sekere klank gevorm moet word.

Dit is hier waar die leerboek die nodige leiding moet gee. Myns insiens kan dit die beste geskied aan die hand van 'n vokaalkaart wat in die inleidende hoofstuk oor die Duitse uitspraak verskyn. In ooreenstemming met die jongste gebruik in naoorlogse Duitsland is die volgende driehoekige diagram opgestel om aan te dui waar elke klinker presies gevorm word. Die stippellyn vorm die skeiding tussen die vokale wat agter gevorm word (u, o, ɔ, a) en die voorvokale (i, e, E, œ, ə, ø, y). Die  $\chi$  en  $\zeta$  verteenwoordig onderskeidelik die stemlose velaar en palataal in die twee woorde „ach" en „ich".

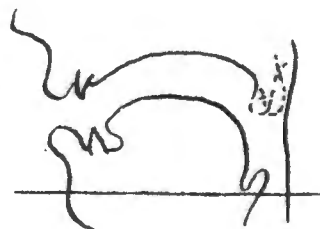


1. Hildebrand: Vom deutschen Unterricht in der Schule, 53.  
2. Kuhlmann: Deutsche Aussprache, 1.

Aansluitend by die vokaalkaart is dit verder essensieel om met behulp van verduidelikende sketsies van die spraakorgane — of altans van die tong- en lippestand — by die uitspraak leiding te gee. In 'n ideale leerboek moet daar ten opsigte van elke klinker en medeklinker wat 'n ander artikulasiebasis as die Afrikaanse ekwiwalent het, so 'n tekening opgeneem word. Daar dit in die onderhawige hoofstuk nie om die daadwerklike samestelling van 'n leerboek gaan nie maar alleen om die aanduiding van riglyne, sal die volgende illustrasies betreffende die Duitse l, r, i en o voldoende wees om te verduidelik hoe danig die tekeninge moet wees. Indien dit die prys van die leerboek nie te hoog sou maak nie, kon selfs die tipe skets wat C.P.E. Lecoutere en L. Grootaers aangee, daarin opgeneem word <sup>1)</sup>.



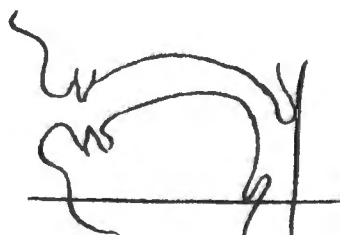
holle L



huig R



i



o

(iii) Die waarde wat volgens bevoegde beoordelaars <sup>2)</sup> van die begin af aan 'n suiwer uitspraak geheg moet word — dit is vir hulle belangriker as al die grammatika — sal meebring dat daar in die leerboek heelwat ruimte aan die behandeling van die fonetiek afgestaan word. Hoewel die tans bestaande handleidings hier te lande daar

---

1. Lecoutere en Grootaers: Inleiding tot de Taalkunde, Bylae 8 vlg.  
2. Kaulfers: Modern Languages for Modern Schools, 30.

niks van rep nie, is dit geen rede om by die basiese kursus van die gebruik van fonetiese simbole af te sien nie.

Ek kan my nie vereenselwig met die prosedure om Duitse spraakklanke in terme van die Afrikaanse ekwiwalente te interpreteer nie; die fyn onderskeidings wat die wese van die taal uitmaak, gaan daarby so lig verlore. Waartoe hierdie „klankbarbarisme" aanleiding kan gee, blyk uit 'n handleiding wat gedurende 1945 in opdrag van die Amerikaanse leër die lig gesien het <sup>1)</sup>. In hulle poging om die gebruik van fonetiese simbole te omseil en nogtans aan die uitspraak reg te laat geskied, het die skrywers die stommiteit begaan om Duitse woorde op Engels te spel. Tot watter gedrogtelikhede dit aanleiding gee besef 'n mens eers as jy in die boekie vorms soos „nain", „vain" „tsuh-ruk" en „blouh" (vir „nein", „Wein", „zurück" en „blau") teëkom. Hulle onderskei selfs „dehr, dass and dih-nouns"!

In ons model-leerboek mag so iets nie voorkom nie, maar moet die uitspraak aan die hand van die simbole van die I.F.A. behandel word. Die leerling sal inderdaad in die eerste les oor artikulasie uitsluitlik met fonetiese tekens kennis maak en wel met die tekens van dié woorde wat die hoogste frekwensie het. Vervolgens sal 'n leesstuk soos dié op bl.348 hom uitmuntend tot die behandeling van die klankleer leen omdat al die moeilike klanke soos u, ü, ö, ä, ch, l, z, r en s daarin vervat is. Twee of drie verdere leesstukke (sê in Les 4, 8 en 15) wat in fonetiese skrif opgestel is, is voldoende om die leerling van die belangrikheid van 'n suiwer artikulasie bewus te maak. Onder andere sal gedigte soos dié wat Bihl met die oog op die uitspraak in sy leerboek saamgevat het, hulle uitmuntend hiertoe leen <sup>2)</sup>. Die aspirant-leerboeksamesteller kan hom

---

1. Moulton and Moulton: Spoken German.  
2. Bihl: German One, 1-4.

verder ook op die model van W. Kuhlmann verlaat <sup>1)</sup> en sodoende verseker wees dat die gegewens wat verstrekk word, in elke opsig volkome juis is. In sy leesstukke gee hy nie net die internasionale fonetiese simbole aan om die korrekte uitspraak te verseker nie, maar dui selfs deurgaans die taalmelodie aan. Die belangrikheid van die fonemiek as aanvulling van die fonetiek, waarop in Hoofstuk V ingegaan is, sal sodoende onderstreep word en in Suid-Afrika die erkenning kry wat daaraan toekom.

Wat in die verdere lesse vervolgens nog nodig is, is die periodieke beklemtoning van geïsoleerde woorde waarvan die uitspraak moeilikheid oplewer. Voorbeelde hiervan is „werden“, „sich“, „wie“, „wollen“, „all“, „stehen“, „für“ en „Tag“ (almal onder die 100 mees gebruikte woorde in Kotzé se lys) sowel as „Monat“, „also“, „französisch“, „herein“ en die hele reeks ander wat Kuhlmann as die „schwierige Lautverbindungen“ bestempel <sup>2)</sup>. Die erkende vraagbaak ten opsigte van die artikulasie van Duits bly nog steeds T. Siebs se uitspraakwoordeboek waarmee in 1906 in Berlyn 'n begin gemaak is — 'n werk wat met die oog op die fonetiese transkripsie in die leerboek onontbeerlik is <sup>3)</sup>.

(iv) Deur met behulp van die handleiding doelbewus die vraagstuk van 'n suiwer artikulasie onder oë te sien — 'n prosedure wat die befaamde E.F. Engel ook voorstaan <sup>4)</sup> — meen ek dat die Afrikaanssprekende leerling Duits gedurende die eerste studiejaar reeds korrek sal kan uitspreek. Daartoe is dit egter noodsaaklik dat die vorming van verkeerde spraakgewoontes van die begin af voorkom word en dat die leerboek in verband daarmee die juiste

---

1. Kuhlmann: Deutsche Aussprache, Lesestücke.

2. Ibid., 33.

3. Siebs: Deutsche Bühnenaussprache - Hochsprache.

4. Engel: The utility Method in Beginning German, 5.

aanwysings gee.

(c) Woordeskat, idiome en clichés

(1) Die belangrikheid van 'n kennis van woorde en clichés met die oog op die ontwikkeling van 'n leesvermoë in die basiese kursus van die junior hoërskool is in die voorgaande hoofstukke voldoende aangetoon. Ons ondersoek het eweneens aan die lig gebring hoe noodsaaklik dit is om die aantal woorde te beperk deur in die eerste plek dié te behandel wat 'n hoë verskyningskrediet (frekwensie) het en algemeen bruikbaar is.

Dit is nie 'n maklike taak om te bepaal watter woorde in 'n leerboek opgeneem moet word nie; die onderhawige ondersoek het bewys dat daar ten opsigte van hierdie vraagstuk groot meningsverskil by die verskillende samestellers van handleidings bestaan en dat daar deur individuele skrywers radikaal uiteenlopende woordeskatte behandel word. By ontstentenis van 'n geskikter vraagbaak en tot tyd en wyl daar verdere navorsing gedoen word, sal die Suid-Afrikaanse opsteller van 'n handleiding vir Duits op die bevindings van J.C. Kotzé aangewys wees <sup>1)</sup>. Die 2338 woorde wat hy gerangskik het, sal in 'n hoë mate vir die kursus van die junior hoërskool geskik wees.

M. West se bevinding dat 'n leerling met 'n Engelse woordeskat van 2500 „John Halifax Gentleman” maklik kan lees, hou vir my die versekering in dat naasteby dieselfde aantal basiese Duitse woorde voldoende is met die oog op die ekstensiewe lees van gewone publikasies in die taal.

By die samestelling van leesstukke met behulp van 'n basiese woordeskat kan die uitstekende werke van P. Hagboldt en E.F. Engel in Amerika en dié van die Oxfordse universiteit in Engeland tot modelle dien. Dit sal dadelik opval dat die voornoemde drie uitgawes van heelwat

---

1. Kotzé: Woordeskatstudies in Duits op Transvaalse Skole.

minder as die 2338 woorde wat ek as basis voorstel, gebruik maak, te wete tussen 1600 en 1815. Regverdiging vir die ruimer woordeskat wat ek aan die hand doen, is die feit dat Afrikaanssprekende Duits-leerlinge in 'n ietwat gunstiger posisie as Engels-eentaliges is: daar is 'n groot mate van ooreenkoms tussen die woordeskat van Afrikaans en Duits.

Die eerste 100 woorde in Kotzé se lys sal in enige leerboek so veelvuldig voorkom dat hulle gerus buite rekening gelaat kan word. Gaan 'n mens die orige 2228 na, dan kom aan die lig dat daar altesaam slegs 518 woorde is wat die st. 6-leerling nie met behulp van sy kennis van Afrikaans en Engels sal herken nie. Hierdie getal sluit selfs 'n hele aantal woorde in wat twyfelagtig is en waarvan die betekenis miskien ook wel gesnap sal word, soos Leute (liede?), hinten (behind?), Krug (kruik?) en Gabel (gaffel of vurk?).

Dit is opvallend dat daar onder die eerste 500 woorde net 49 is wat nie paronieme in Afrikaans het nie; onder die volgende 500 is daar 103, vanaf 1000 tot 1500 vind ons 101 en vandaar tot by 2338 word 'n verdere 265 aangetref. Dit is dus eers op 'n gevorderde stadium dat die leerling 'n geringer aantal stamverwante woorde in die vreemde taal teëkom. Mits daar voldoende herhalings van hierdie woorde is, is daar geen gevaar dat hy nie minstens 'n passiewe kennis van hulle sal opdoen nie.

Wat van woorde as sodanig geld, geld ook van die olichés wat in die modernetaalonderrig so ruimskoots erkenning geniet<sup>1)</sup>. Met die oog op die ontwikkeling van die spreekvermoë word alledaagse idiomatiese uitdrukkings of geykte woordkombinasies (Jespersen se "formulas") uit die staanspoor aangeleer. Ten opsigte hiervan is daar in

---

1. Rowland: The Use of Proverbs in Beginners' Classes in the Modern Languages in M.L.J., Vol. XI, 1926, 89-91.

ons land nog niks gedoen nie; voorlopig sal die ondersoek van E.F. Hauch <sup>1)</sup> dus nog as leidraad moet dien. Ter verifikasie van die korrektheid van sekere idioome is daar sekere standaardwerke wat geraadpleeg kan word; dié van L. Wirth sal daarby stellig nie agterweë mag bly nie <sup>2)</sup>.

(11) Nuwe woorde en uitdrukkings is soos nuwe kennis: 'n mens moet hulle 'n aantal kere teëkom voordat jy hulle ken, Die leerboeksamesteller sal dus met inagneming van die mnemoniese wette moet sorg dra dat daar 'n voldoende aantal herhalings voorkom om die nuwe leerstof in die geheue vas te lê. Soos A.S.V. Barnes tereg aantoon, het ons vandag nog nie 'n afdoende antwoord op die vraag hoeveel keer 'n bepaalde woord of uitdrukking moet verskyn voordat die leerling dit ken nie; daarvoor is nog verdere navorsing nodig <sup>3)</sup>.

Met 'n oordeelkundige gebruikmaking van die leesstukke, vrae en taal oefeninge lyk dit vir my prakties moontlik om alle woorde en clichés van vier tot vyf keer in die leerboek te behandel; dit behoort te verseker dat die leerling wel 'n passiewe kennis daarvan dra. Wat in dié verband vas staan, is dat 'n bepaalde digtheid ten opsigte van nuwe woorde en idioome deur die hele handleiding heen gehandhaaf moet word. Dit sal voorkom dat die leerling oorlaai word en dat hy die leerstof later nie alles kan assimileer nie.

Die bevinding van West dat die digtheid van nuwe woorde in die geval van tale wat nie met die skolier se moedertaal verwant is nie 16 per 1000 kan wees <sup>4)</sup>, het met

- 
1. Hauch: German Idiom List.
  2. Wirth: Synonyme, Homonyme, Redensarten.
  3. Barnes: 'n Tentatiewe Kernwoordeskat in Afrikaans, 99.
  4. West: The Problem of "Weaning" in Reading a Foreign Language in M.L.J., Vol. XV, 1931, 483.

betrekking tot die aanleer van Duits deur Afrikaanssprekendes maar min waarde. Voordat op dié vraag 'n antwoord gegee kan word, sal daar eers eksperimentele werk gedoen moet word. Maar uitgaande van West en ander se vasstelling sou ek nie aarsel nie om met die oog op Duits-onderrig aan Afrikaanssprekendes minstens 40 nuwe woorde per 1000 in te voer; 'n aansienlik hoër verhouding mag ook nog die gewenste resultaat afwerp.

(iii) Waar die woorde in ouer leerboeke meestal geïsoleer en in kolomme aangebied is, sal ons modelhandleiding op 'n ander benadering aangewys wees; reekse losstaande woorde het met die oog op taalbemeestering weinig waarde. Ten einde die direkte assosiasie tussen die benaming en die voorwerp te verseker word daar vandag ruim van afbeeldings gebruik gemaak en word die nuwe woord by voorkeur binne die sinsverband behandel. Slegs wanneer dit onmoontlik is om die betekenis van 'n woord op dié wyse bekend te maak, word 'n vertaling daarvan in die kantlyn of in 'n voetnota aangegee.

Die leerboek van die toekoms sal dus deur 'n afwesigheid van lyste woorde en paradigmas gekenmerk word; in plaas hiervan sal daar verduidelikende sketse en illustrasies aangebring moet word om as hulpmiddel vir die begrip van nuwe woorde te dien. Waar dit dan in enkele gevalle boonop nodig mag wees om die Afrikaanse ekwiwalent aan te dui, sal dit die geskikste metode wees as die vertaling in die kantlyn verskyn — 'n prosedure wat in die huidige Nederlandse handleidings gevolg word.

Die keuse van die woordeskat behoort in alle geval sodanig te wees dat daar spaarsaam van hierdie hulpmiddel gebruik gemaak hoef te word. Dit is in die meeste gevalle moontlik om die gebruik van woorde wat buite ons kernwoordeskat val, uit te skakel. Enersyds geskied dit deur woorde

wat algemeen omskryf te verkies bo dié wat die besondere omskryf. „Sagen" sal sodoende voorkeur kry bo sinonieme soos „behaupten, aussetzen, einwenden, bemerken, äussern" en dergelike; „tun" sal in baie gevalle in plaas van werkwoorde soos „leisten, erledigen, schaffen en treiben" diens kan doen.

Deur die vervanging van woorde wat 'n besondere gevoelswaarde het en dus nie 'n hoë verskyningskrediet besit nie, is dit moontlik om 'n prosastuk wat met die eerste oogopslag heel ingewikkeld lyk grootliks te vereenvoudig. Sinonieme of omskrywings word in hierdie verband teenswoordig grootskeeps aangewend. Mark Twain het op dié wyse reeds sy „Tom Sawyer" vereenvoudig sodat dit vir kinders maklik verstaanbaar kan wees.

(iv) Die woordeskat en die leesstukke vorm 'n eenheid; die twee word in hierdie verhandeling alleen maar met die oog op 'n sistematiese bespreking geskei. Gevolglik sal dit toelaatbaar wees om by die behandeling van die leesstukke aan te toon hoe die aanleer van woorde in die vreemde taal vergemaklik kan word.

(d) Leesstukke

(i) In Afdeling B is aangetoon dat die leesstukke in 'n handleiding vir vreemde tale eintlik die spil is waarom alles draai en dat hulle met die grootste omsigtigheid opgestel moet word. Dit geld veral ten opsigte van die basiese kursus waar intensiewe lees vooropgestel word; in die gevorderde kursus waar daar 'n hele aantal werke vir ekstensiewe lees beskikbaar is en waar die leerling reeds op eie houtjie boeke aandurf, kan leesstukke selfs oorbodig word.

Met die oog op die ontwikkeling van goeie leesgewoontes is dit noodsaaklik om in die handleiding alleen prosa

en poësie op te neem wat die leerling op die betrokke stadium geredelik sal kan verstaan. 'n Oordeelkundige aanwending van beskikbare kernwoordeskatte, soos hierbo onder (c) aangetoon, sal verseker dat die werk nie te moeilik word nie en dat die leerling dit aangenaam vind om selfstandig die betekenis van 'n gegewe stuk af te lei.

(ii) Met inagneming van ons uitgangspunt dat die handleiding nie aprioristies taal- en grammatikareëls mag aanbied nie maar dat hierdie verskynsels inductief behandel word, sal elke leesstuk met die oog daarop saamgestel moet wees. Baie van die ouer leerboeke het verkeerdelik van die standpunt uitgegaan dat die enigste funksie van die leesstuk is om grammatiese reëls te illustreer en het sodoende staaltjies aangebied wat aan die lewende taal vreemd is. Dit is wel moontlik om enersyds die spontaneïteit van die taal te behou en andersyds sorg te dra dat daar soveel voorbeelde van 'n bepaalde verskynsel voorkom dat die leerling op eie houtjie sy afleidings kan maak.

Aangesien die middelbare skool van die toekoms nagenoeg alle leerlinge van st. 6 tot st. 8 by die studie van vreemde tale sal betrek <sup>1)</sup>, sal daar uiteraard in elke klas diegene wees wat nie besondere taalaanleg het nie. Ten einde te verseker dat ook hulle uit die studie voordeel kry, moet die werk op 'n elementêre vlak aangebied word en sal daar 'n groter aantal voorbeelde ten opsigte van elke taalverskynsel moet wees as wat in die tradisionele leerboek die geval was. In die twee leesstukke wat ek in hierdie verband opgestel het, word hiermee rekening gehou.

By die studie van 'n taal wat met die skolier se moedertaal verwant is — soos Duits en Afrikaans — kan die behandeling van paronieme die moeilikhede betreffende die

---

1. In Natal word van 1954 af met die onderrig van Duits en Latyn in st. 6 'n aanvang gemaak.

woordeskat aansienlik verlig. Terwyl daar in Amerikaanse leerboeke baie aandag aan hierdie aspek van die taalonderrig bestee word, ontbreek dit in Suid-Afrika nog totaal aan leiding in hierdie verband. Myns insiens is dit die afdeling van die taalwerk waarmee in die eerste hoofstukke begin moet word — direk na die behandeling van die fonetiek en uitspraak. En aangesien ons hier nog in die beginstadium van die onderrig is, moet die voorbeelde elementêr wees. Die beswaar dat die leerling die inhoud van 'n leesstuk te kinderagtig sal vind, geld inderdaad nie. By die aanleer van 'n vreemde taal is hy naamlik bereid om weer eens „kind te word" en belang te stel in stof wat eintlik vir aansienlik jonger skoliere geskik is. Eers nadat hy die elementêre woordeskat en die gebruiklikste grammatiese vorms bemeester het, gaan hierdie fase verby en begin hy feite-inhoud verwag wat by sy verstandsonderdom pas.

Ter verduideliking van die opset van die hele leerboek dien verder daarop gelet te word dat ek dit 'n geskikte prosedure vind om die leerling deur middel van die leesstukke met 'n tipiese gesin in die Duitse stad, Keulen, te laat kennis maak. Sodra hy met die familieverhoudings van die vyftienjarige Peter Mosel vertrou is, daag daar 'n Afrikaanssprekende skolier op — Gert Viljoen — wat drie maande lank by die Mosels kom inwoon voordat hy na die openbare skool in Berlyn gaan. In hierdie tyd onderneem die twee seuns 'n fietstoer deur die Amerikaanse en Britse besettingsones van Duitsland en waag dit selfs tot by familiebetrekkings agter die ystergordyn.

Benewens die bekendstelling van 'n Duitse gesin wil ek met die volgende leesstuk aantoon hoe daar op paronieme in Afrikaans en Duits gelet moet word. Die leerling moet

daardeur leiding kry om in te sien hoe sekere Afrikaanse klinkers en medeklinkers feitlik deurgaans volgens 'n vaste patroon in Duits verander.

Zu Hause

Mein Vater, meine Mutter, mein Bruder, zwei Schwestern und ich wohnen in einem Haus an der Friedrichstrasse in Köln am Rhein. Köln ist eine grosse Stadt in Deutschland und der Rhein ist ein deutscher Fluss. Ich heisse Peter. Mein Bruder heisst Friedrich und die Schwestern heissen Käthe und Ilse. Wir sind die Kinder und der Vater und die Mutter sind unsre Eltern. Die Eltern haben uns lieb und wir haben sie auch lieb.

Wir Kinder nehmen am Morgen unsre Bücher, sagen "Auf Wiedersehen" und gehen zur Schule. Hier lernen wir fleissig und tun unsre Arbeit. Wenn wir aus der Schule kommen, macht die Mutter die Tür auf und sagt "Guten Tag".

Friedrich ist noch sehr jung. Er ist erst sieben Jahre alt. Käthe ist zehn, Ilse zwölf und ich bin fünfzehn. Die Mädchen wollen nicht mit Friedrich spielen; er ist zu klein. Darum spielt er am Tage allein unter dem Baum vor unsrem Haus.

koud/ Wenn es kalt ist, geht er in das Haus.

Unser Vater, Herr Mosel, arbeitet den ganzen Tag in der Stadt um Geld zu verdienen.

bid/ Wenn wir am Abend beten, danken wir Gott dass der Vater gesund ist und uns so lieb hat.

Die leesstuk wat 196 woorde bevat, toon aan dat die Afrikaanse d dikwels in 'n t (tt) in Duits oorgaan. Daarvan tref die skoolier die volgende nege voorbeelde aan: Vater, Mutter, tun, Tür, Arbeit, gut, unter, Mittag en beten. Vervolgens is daar die Afrikaanse k wat (behalwe by die Anlaut) gewoonweg in Duits ch word. Ses voorbeelde hiervan kom voor: Buch, Friedrich, auch, Schule, machen en ich. Die neiging van die Afrikaanse t om in ss of z oor te gaan word aan die hand van sewe verskillende woorde aangetoon, te wete Strasse, gross, heisse, fleissig; zehn, zwei en zwölf.

Die tweeklank ui en die klinker o/oo se Duitse ekwiwalent is merendeels au. Haus, aus; auf, auch en Baum is hiervan illustrasies. Die Afrikaans-Duitse wisseling ou/al word aan die hand van twee voorbeelde, alt en kalt,

aangetoon, die Duitse ei vir die Afrikaanse ee of y tref ons ten opsigte van die woorde mein, allein, ein en klein aan.

Eweneens sou in agtereenvolgende leesstukke op 'n wyse wat vir die leerling bevatlik is, op die verdere implikasies van die Hoogduitse Klankverskuiwing ingegaan kan word, soos dit ten opsigte van die wisseling p/pf of f (Pferd, rufen) en f/b (Dieb) geopenbaar word.

Vervolgens moet aangedui word hoe die leesstuk tot 'n induktiewe benadering van sekere aspekte van die grammatika kan lei. Na die volledige uiteensetting daarvoor in Hoofstuk V is dit hier alleen nodig om één voorbeeld ter illustrasie aan te gee. Die voorsetsels wat die akkusatief beheers, kan in dié verband die tema van die les vorm, dit wil sê, die volgende voorsetsels wat 'n hoë gebruikswaarde het en met die oog op ekstensiewe lees onontbeerlik is:-

durch, für, ohne, um gegen.

Waar ons ons in die bostaande leesstuk tot die eerste 500 woorde van Kotzé se lys beperk het (kalt en beten is die enigste twee wat buite die eerste 500 val) kan daarop gereken word dat die leerling tydens die behandeling van die voorsetsels al 'n passiewe kennis van omstreeks 800 woorde sal hê. Dit is dan ook die grens wat by die opstelling van die volgende leesstuk aanvaar is.

#### Durch Eisenach und Weimar

Peter und Gert fuhren durch den Thüringer Wald nach Eisenach, wo sie gegen späten Abend ankamen. Das Schloss gefiel ihnen am meisten, denn die alte Zeit erwachte hier zu neuem Leben.

Gegen Mitte des dreizehnten Jahrhunderts wohnte Elisabeth, die Gräfin von Thüringen, in diesem Schloss. Sie war eine Frau, die viel für die Armen tat. Die Leute erzählen heute noch wie die Eier und Körbe, die sie eines Tages für die Armen mitnahm, Rosen wurden als ihr Mann sehen wollte, was sie unter dem Arm trug.

Dies war auch das Schloss, wo Martin Luther um das Jahr 1521 das Wort Gottes ohne Hilfe ins Deutsche übersetzte und wo er viele Briefe an seine Freunde schrieb.

In Weimar blieben die beiden Kameraden zwei Tage und besuchten die Häuser wo Goethe und Schiller einmal gelebt hatten. Als sie so ohne Hüte durch die Zimmer wanderten und sich die Bilder ansahen, war es alsob Goethe oder Schiller selbst jeden Augenblick um die Ecke kommen könnte.

Peter und Gert mussten an die schönen Gedichte Schillers, wie "Der Graf von Habsburg", und an Goethes "Heidenröslein" oder "Gefunden" denken.

Dit sal dadelik opval dat 'n hele aantal ander voorsetsels ook hier aangewend is (unter, in, zu, an) om die datiefgebruik nou reeds met die oog op volgende lesse bekend te stel. Die vyf voorsetsels wat in die eerste plek ter sprake is, word elk egter minstens twee keer in die prosastuk gebruik en wel sover moontlik om die beurt by naamwoorde van verskillende geslagte en getal. Vanselfsprekend moet hulle in een of meer van die volgende lesse weer onder die aandag kom.

(iii) Aangesien hierbo by die opstelling van leesstukke in eerste instansie op woorde en grammatiese verskynsels gelet is, mag dit die indruk verwek as sou dit vir ons die belangrikste gesigspunt wees. Feit is egter dat beantwoording aan die opvoedkundige ideaal onses insiens die deurslaggewende oorweging by die beoordeling van die prosastukke moet wees.

Die vorming van die mens tot kind van God staan in hierdie verband voorop. Sonder om die leesstukke in 'n reeks preke te laat ontaard, kan op 'n oordeelkundige wyse gedurig aan die godsdienstige opvoeding aandag bestee word en kan daar in die praktyk iets bereik word waaroor ons in Suid-Afrika veel teoretiseer. Dit is 'n ongelukkige toestand van sake dat die Bybellees nog veelal op dieselfde vlak as die gewone skoolvakke benader word in plaas daarvan

dat al die vakke met die Bybelles geïntegreer is. Eers sodra ons met die studie van al die skoolvakke die Naam van God verheerlik en die kind tot aanbidding van die Here lei, kan daar inderdaad van 'n Christelike opvoeding sprake wees.

Hierbo het ek aangetoon hoe die eerste lesse noodwendig om die gesinslewe heen opgebou moet word ten einde die leerling met die gebruiklikste woorde en uitdrukkings vertrouwd te maak. Die gesinslewe moet ook die eerste aanknopingspunt vir die vorming op godsdienstige gebied wees. Die tafelgebed by maaltye sou nie alleen uitmuntend as „verborgener Miterzieher“ kan dien nie, maar is ook baie geskik vir memorisering deur beginners. Die bekende „Komm, Herr Jesu, sei unser Gast“ kan die kind op 'n terloopse wyse leer dat die mens Christus te alle tye moet ken en dat ons deur Hom die Vader moet dank vir die goeie gawes wat ons elke dag van Hom ontvang.

Vervolgens is daar 'n gunstige geleentheid om die leerling leiding te gee indien daar 'n leesstuk oor huisgoddiens ingesluit sou wees. Benewens aangedebede (soos „Müde bin ich, geh'zur Ruh“) kan die kind hier ook regstreeks dele uit die Bybel onder oë kry. Daar bestaan geen rede waarom ons moet verskoning vra as ons enkele uitgesoekte hoofstukke uit die Woord van God in die leesstukke opneem nie; intendeel, dit is noodsaaklik dat dit wel gedoen word. In E.F. Engel se leerboek <sup>1)</sup> het ons 'n mooi voorbeeld hoe juwele uit die Bybel by die ander leeswerk ingeskakel kan word.

Ons hoef nie geleentheid te soek vir die insluiting van hoofstukke uit die Bybel nie; dié lê voor die hand. Die beskrywing van 'n gereelde opening soggens by die skool (met insluiting van die Onse Vader), 'n vertelling oor

---

1. Engel: Elementary German Reader, 49.

Martin Luther en 'n relaas van die vestiging van die godsdiens in sewentiende-eeuse Duitsland is maar drie voorbeelde van leesstukke wat hulle uitmuntend hiertoe leen. Myns insiens is sekere psalms en die evangelies op hierdie stadium die geskikste aangesien die leerlinge dié in hulle eie taal reeds betreklik goed ken en sodoende nie sal sukkel as daar enkele woorde voorkom wat hulle nog nie van tevore behandel het nie.

(iv) Terwyl die Bybel in die eerste plek as die geopenbaarde waarheid van God beskou moet word, kan dit egter ook as 'n model van letterkundige skoonheid dien en sodoende 'n bydrae tot die ontwikkeling van die skolier se estetiese sin lewer. Daarbenewens is ons egter ten opsigte van die estetiese aspek van die opvoeding in die tweede plek op die werke van vooraanstaande outeurs aangewys. Staaltjies van hulle prosa sal aanvanklik noodwendig vereenvoudig moet word; aan die end van die basiese kursus behoort die leerling egter al oor so 'n groot passiewe woordeskat te beskik dat hy vlot kan lees. In hierdie verband dink 'n mens nie alleen aan kort anekdotes, fabels en dergelike nie maar ook aan die groot skat Duitse poësie en gevleuelde woorde soos dié van Goethe.

Die voorbeelde van skone prosa en poësie sal dan ener syds die leerling se waardering vir wat mooi is, inskerp; andersyds kan hierdie modelle egter ook met die oog op memorisering ingesluit word. Afgesien van die waarde wat die memorisering van gedigte en prosa as hulpmiddel by die aanleer van 'n taal het, is daarby die belangrike oorweging dat die kind 'n liefde vir wat mooi is ontwikkel — 'n doelstelling wat inderdaad by vreemdetaalstudie tot sy reg moet kom <sup>1)</sup>.

---

1. Schwamborn: Das Gedicht im neusprachlichen Unterricht. (D.N.S., Heft 4/5, 1953, 182).

Wat Duits betref ontbreek dit in hierdie verband nie aan modelle nie; die bekende Suid-Afrikaanse publikasies soos dié van Gutsche <sup>1)</sup> en Dekker <sup>2)</sup> bevat alles wat nodig is. Uiteraard sal die keuse van die leerboeksamesteller subjektief wees, maar daar is tog 'n aantal van die ou gunsteling wat 'n mens nie graag wil ontbeer nie. Van hulle noem ek by wyse van voorbeeld slegs die volgende:-

Ein' feste Burg ist unser Gott  
Lebwohl  
Erlkönig  
Heidenröslein  
Lorelei  
Die Teilung der Erde  
Der gute Kamerad  
Der Wirtin Töchterlein  
Du bist wie eine Blume  
Gebet während der Schlacht

'n Groot aantal van hierdie volksliedjies kry hulle volle waarde eers sodra hulle gesing word. Dit sou die bruikbaarheid van ons leerboek vir die basiese kursus in Duits baie verhoog indien die toonsetting van die liedere saam met die leesstukke verskyn. Die balkskrif is maklik in publikasies soos dié van Dörffel <sup>3)</sup> en andere bekombaar.

(v) Op grond van die besondere leemte wat ons huidige leerboeke ten opsigte van die kulturele inhoud openbaar, is dit nodig om met die oog op die samestelling van handleidings vir die toekoms hierdie aangeleentheid breedvoeriger te behandel. Die uitspraak van diensdoende onderwysers in Amerika en Engeland is in dié verband insigwend. Angiolillo wys daarop dat 96% van die hoërskoolonderwysers in die Verenigde State in antwoord op 'n enquete na die Tweede Wêreldoorlog dit as hulle standpunt stel dat die "Deutschkunde" by die onderrig nie agterweë mag bly nie <sup>4)</sup>. 'n Onderzoek in Engeland gedurende 1953 het

- 
1. Gutsche: Die Keur van Duitse Gedigte, I, II en III.
  2. Dekker: Goethe und Schiller.
  3. Dörffel: Liederkrantz.
  4. Angiolillo: Armed Forces Foreign Language Teaching, 301.

aan die lig gebring dat in 22 van die 35 skole wat betrek is, die noodsaaklikheid van die studie van die Duitse kultuur besef word <sup>1)</sup>.

Teenoor hierdie sprekende syfers het ek in antwoord op my vraelys gedurende 1952 gegewens verkry wat daarop dui dat eksamenuitslae en aansluiting by die leerplanne vir die oorgrote meerderheid Duits-onderwysers in Suid-Afrika die belangrikste oorweging is. Slegs 6 van die 98 wat hulle standpunt oor doelstellings gegee het, het studie van die Duitse kultuur vooropgestel. Hierdie toestand sal stellig bly voortbestaan totdat „Kulturkunde“ in die leerplanne erkenning kry en die handleidings doelbewus daaraan begin aandag skenk.

In plaas van soos vroeër leesstukke in te sluit wat oor half-tegniese onderwerpe gaan, is die aangewese weg om die leerlinge met die lewe, die land, die geskiedenis en die literatuur van die vreemde volk vertrou te maak. 'n Rykdom aan materiaal wat hierby aangewend kan word, tref die aspirant-leerboeksamesteller in Kron se keurige publikasie waarvan daar in 1954 nog eens 'n nuwe druk verskyn het <sup>2)</sup>.

Dit sou heeltemal in die voorgestelde kader pas om tydens Peter Mosel en Gert Viljoen se fietstoer (na die Swartwoud, die Suid-Duitse berge, die Harz en die Beierse Alpe) die topografie van Duitsland in die algemeen te behandel; aansluitend by hulle besoek aan beroemde stede sou daar heelwat wetenswaardighede oor geskiedkundige figure soos Frederik die Grote en Barbarossa meegedeel kan word; Strassburg en Weimar sou die aanleiding tot interessante vertellings oor die Duitse argitektuur en letterkunde kan vorm. In gesprekke tussen Peter en Gert sou eersgenoemde veel van die Germaanse mitologie — Wodan, Balder

- 
1. Board of Studies: A Survey of some Aspects of Modern Language Teaching.  
in E.R., June 1953, 198.
  2. Kron: Der kleine Deutsche.

en Loki, die Walkure en Walhalla — kon meedeel. Selfs dele van die Nibelungenlied — oor Siegfried en Kriemhilde — of die Gudrunlied — oor Herwig en sy dapperes — sou groot byval vind en liefde vir die Duitse letterkunde aanwakker.

Met gebruikmaking van die eerste 1600 woorde in die lys van Kotzé en met die oog op die inductiewe behandeling van sekere werkwoorde wat die datief beheers (antworte, danken, diene, volgen, glo, help) kan die volgende leesstuk in verband met Frederik die Grote opgestel word:-

### In Potsdam

Als Gert in das wunderschöne alte Schloss eintrat, erzählte ihm Peter folgendes:-

"Sanssouci war der geliebte Wohnort Friedrichs des Grossen. Du hast ja von diesem deutschen König gehört?"

"Ja", antwortete Gert ihm, "er regierte im 18. Jahrhundert und liebte vor allem Musik und Literatur".

"Richtig. Sein unfreundlicher alter Vater war deshalb böse auf ihn und als der junge Prinz zu fliehen versuchte, liess er ihn vor sich bringen und befahl, dass er sechs Monate im Gefängnis sitzen sollte".

Eine schwere Strafe", meinte Gert. Aber wollte "niemand ihm helfen, zu entfliehen?"

leër/

"Nein, und das Schlimmste war, dass er jetzt noch zehn Jahre lang lernen musste, wie ein König dem Volke dient. Vom frühen Morgen bis zum späten Abend arbeitete er; als einfacher Rekrut wurde er im Heer aufgenommen und mit 28 Jahren war er König".

"Dem Himmel sei gedankt, dass ich es nicht war".

"Ich glaube dir, denn jetzt kam der siebenjährige Krieg gegen Oesterreich, Frankreich und Russland. Es war eine schwere Zeit und oft waren die Schwierigkeiten sogar für seine grosse Arbeitskraft zu viel. Endlich wollten die Russen den Franzosen nicht mehr in den Krieg folgen, und so kam der Friede in 1763".

"Warum nannte man ihn den alten Fritz?"

"Weil das Volk ihn so sehr liebte. Er sorgte für alles wie ein Vater, wachte über alles selbst und wurde scheinbar nie müde. Man erzählt, er schlief nachts nur einige Stunden — schrieb sogar fast alle Briefe selbst".

"Fleiss bricht Eisen, sagt das Sprichwort".

"Oder besser: Not bricht Eisen. Aber komm, wir wollen uns mal das Schloss ansehen".

(vi) Ons ideaal moet wees om die leerling deur middel van die gegradeerde leesstukke so ver te bring dat

hy na 'n twee- tot driejarige studie van die taal in staat sal wees om gewone Duits maklik te lees en die betekenis daarvan te snap sonder dat hy elke keer die ekwiwalente in die moedertaal vir oombliklike begrip hoef by te haal.

'n Kennis van woorde — selfs 'n passiewe kennis — is hiertoe die vernaamste voorvereiste. Om dié rede moet daar in die aanvanklike leesstukke aangetoon word hoe die leerling in baie gevalle die ekwiwalent van 'n nuwe woord in die moedertaal kan bepaal en moet daar deurgaans van beskikbare kernwoordeskatte gebruik gemaak word om die mees algemene woorde en idioome eerste behandel te kry.

Hierbo het ek die bewys probeer lewer dat dit moontlik is om leesstukke op te stel wat enersyds met die beperkings van 'n kernwoordeskat rekening hou en andersyds die klem genoegsaam op sekere grammatiese verskynsels — funksioneel gesien — laat val. Maar bowenal het ek getrag om aan te toon dat sorgvuldig opgestelde leesstukke die aangewese middel is om aan ons doelstellings met die studie van Duits reg te laat geskied vir sover hulle feite-inhoud die kind tot geïntegreerde persoonlikheid help vorm en hom sekere gesindhede teenoor God en sy naaste laat ontwikkel.

(e) Grammatika

(1) Net soos wat ons die behandeling van 'n passiewe woordeskat met die oog op die verkryging van 'n lees kennis kan motiveer, is dit ook moontlik om die studie van die grammatika uit 'n ander standpunt te benader as wat in die tradisionele kursus die geval was. Die geskiedkundige oorsig in Afdeling A het aan die lig gebring hoe die formele grammatikastudie en die leer van reëls oor baie jare heen die sentrale plek by die onderrig van vreemde tale ingeneem het en hoe die sogenaamde "direkte"

metode eers in die neëntiende eeu hierdie toestand van sake enigermate verander het.

Maar solank die fetisj-verheerliking van die vertaling voortgeduur het en solank daar nog nie ten opsigte van die doelstellings by vreemdetaalonderrig tot klaarheid geraak was nie, sou 'n algehele kentering uitbly. Die onwil om van die tradisie af te wyk blyk baie duidelik uit die huidige Duits-leerplanne in Suid-Afrika; in wese staan hulle met die oordrewe beklemtoning van die grammatika nog op dieselfde grondslag as dié van veertig en meer jaar gelede.

Gesien die feit dat die formele spraakkuns in baie oorsese lande teenswoordig algemeen uitgeskakel word <sup>1)</sup> en dat linguïste van naam <sup>2)</sup> hulle ook deurgaans in die sterkste bewoording daarteen uitspreek, is dit bevreemdend dat die leerplanopstellers in Suid-Afrika met die beklemtoning van hierdie taalwerk volhard.

(ii) Die samestellers van leerboeke moet noodgedwonge hierby aansluit. In die meeste gevalle skyn hulle onbewus te wees van die ingewikkeldheid van die grammatiese terminologie en neem subiet aan dat leerlinge sal weet wat 'n bysin, 'n lidwoord, die aanvoegende wyse en dergelike beteken. Die onvermoë van hierdie skrywers om hulle „in loco discipuli" te plaas is werklik opvallend; 'n doelbewuste beperking van die aantal grammatiese terme het gebiedend noodsaaklik geword.

Eweneens sal die hoeveelheid grammatika besnoei moet word. Of 'n bepaalde verskynsel wel behandel moet word, sal daarvan afhang of dit lig werp op die wese van die taal en of dit met die oog op die ontwikkeling van die leesvermoë noodsaaklik is <sup>3)</sup>. In baie gevalle sal die

- 
1. Board of Studies: A Survey of some Aspects of Modern Language Teaching in E.R., June 1953, 204.
  2. Duff: How to learn a Language, 44.
  3. Report of the Harvard Committee: General Education in a free Society, 112.

herkenning van konstruksies voldoende wees; aktiewe kennis daarvan kan tot in die senior kursus oorstaan.

(iii) Die ideale leerboek vir die basiese kursus moet vir aktiewe beheersing van die volgende taalwerk voorsiening maak:-

Die verbuiging van die bepaalde en onbepaalde lidwoorde, met uitsluiting van die byvoeglike naamwoord, die besitlike voornaamwoorde, byvoeglike naamwoorde wat as substantiewe gebruik word. In alle gevalle moet die lidwoorde saam met sterk selfstandige naamwoorde verbuig word.

Die gewone gebruike van naamvalle, te wete:-

Eerste naamval — onderwerp van die sin

Tweede naamval — besitaanduiding

Derde naamval — antwoord op die vraag: aan wie?  
van wie?

Vierde naamval — antwoord op die vraag: wie? of  
wat?

Die vervoeging van die hulpwerkwoorde in die drie onvoltooide tye.

Die vervoeging van swak, sterk en modale werkwoorde in dieselfde drie tye.

Die hoofdele van 'n aantal verteenwoordigende sterk werkwoorde.

Die volgende voorsetsels met die derde naamval:-  
mit, nach, von, bei, zu, aus.

Die volgende voorsetsels met die vierde naamval:-  
durch, für, ohne, um, gegen.

Die volgende voorsetsels met die tweede naamval:-  
während, wegen, trotz, unweit.

Die volgende voorsetsels met die derde of vierde naamval:-

an, auf, hinter, neben, in, über, unter, vor,  
zwischen.

(iv) 'n Passiewe kennis — dit wil sê die vermoë om die vorms te herken wanneer hulle in leesstukke voorkom — is ten opsigte van die volgende grammatiese verskynsels voldoende. In die leerboek moet dan ook duidelik tussen aktiewe en passiewe grammatika onderskei word.

Die volledige verbuiging van lidwoorde en byvoeglike naamwoorde saam met selfstandige naamwoorde; die besitlike voornaamwoorde.

Die vervoeging van werkwoorde in die drie voltooide tye.

Die volledige lys voorsetsels wat verskillende naamvalle beheers.

Die trappe van vergelyking.

Vraende en betreklike voornaamwoorde.

Meervoude op -e, -en, -er en sonder uitgang.

Die gebiedende wys, al drie vorms.

Werkwoorde wat die tweede en derde naamval beheers.

Die lydende vorm.

Die aanvoegende wyse.

(v) Hierdie benadering van die spraakkuns in die leerboek vir die basiese kursus bring dadelik aan die lig dat daar maar 'n geringe aantal grammatiese verskynsels is wat die leerling aktief moet beheers. Daarteenoor is dit noodsaaklik dat die hele gebied van die spraakkuns van die huidige handleidings oorsigtelik behandel sal word. Hierby sluit ek sonder aarseling sowel die lydende vorm as die aanvoegende wyse in — twee afdelings van die werk wat gewoonweg eers in st. 9 en 10 behandel word. Veral in verband met die konjunktief is dit vasstaande dat 'n leerling wat die besondere vorm van die werkwoord nie herken nie, ook nie in staat sal wees om die inhoud van die stuk waarin dit voorkom, korrek te interpreteer nie. Die laaste jaar van die junior kursus lyk my die aangewese tyd om met enkele gebruike daarvan 'n begin te maak; voorwaardelike sinne en voorbeelde van die indirekte rede is voldoende om by die leerling tuis te bring wat die gevoelswaarde daarvan is.

Die ingewikkeldheid van die lydende vorm en die konjunktief tree pas aan die lig wanneer hulle sinne daarin moet oorbring. Die herkenning van die gebruike van die passief en die konjunktief is daarenteen betreklik maklik en ek meen dat dié doeltreffend in die leesstukke aan die hand van 'n aantal voorbeelde soos die

volgende verduidelik kan word:-

Wäre der Krieg nicht gekommen, so wären wir alle in Köln geblieben. Der fremde Mann fragte uns, ob wir bereit seien, sofort abzureisen. Mein Vater antwortete, wir möchten erst mal warten.

'n Passiewe kennis van die hele gebied van die Duitse spraakkuns het nie alleen waarde met die oog op die ekstensiewe lees van gewone werke in die taal nie maar ook met die oog op die voortgesette taalstudie in die senior hoërskool. Hoe meer die leerling in die basiese kursus met sekere konstruksies kennis gemaak het en taalgevoel ten opsigte daarvan ontwikkel het, hoe makliker sal hy op 'n later stadium aktiewe kennis daaromtrent opdoen.

(vi) By die bespreking oor die leesstukke hierbo is die vereiste gestel dat hulle hul tot 'n induktiewe behandeling van die grammatika moet leen en vervolgens is daar twee sodanige leesstukke opgestel om aan te toon hoe dit prakties kan geskied. Die grammatiese uiteensetting wat daarop moes volg, is nie aangegee nie omdat dit in hierdie paragraaf tuis hoort en afsonderlike vermelding verdien.

Die behandeling van die voorsetsels met die vierde naamval sou aan die end van die betrokke leesstuk soos volg kon geskied:-

Watter naamval is die volgende?  
den Wald, die Armen, das Jahr 1521, die Ecke.

Soek vier verdere voorbeelde van hierdie naamval.

Watter vyf voorsetsels staan elke keer voor hulle?

Wat kan jy hiervan aflei?

Leer hierdie vyf voorsetsels van buite.

Let op die naamvalle wat na unter, in, zu en an volg.

Verdere voorbeelde van die induktiewe grammatikabe-handeling insake verbuigings, naamvalsbeheersing en ver-voeging kan hier agterweë gelaat word aangesien die bo-

staande volledig aantoon hoe die leerling gelei moet word om op eie houtjie waar te neem en sy gevolgtrekkings te maak. Dit is 'n radikaal ander benadering as die aanleer van reëls wat aprioristies aangegee word.

(f) Taal oefeninge

(i) Aan ons doelstellings met die studie van Duits kan die beste reg geskied indien die eenheid tussen die verskillende afdelings van die werk deurgaans gehandhaaf bly en grammatika, leeswerk en taal oefeninge nie as afsonderlike eenhede beskou word nie. Dit is verkieslik dat al die taalwerk, met insluiting van die oefeninge, in één leerboek saamgevat word en dat geen afwyking van die basiese uitgangspunt van die handleiding gedoog word nie.

Sowel ten opsigte van die woordeskatuitbreiding as die grammatika is die mondelinge benadering beklemtoon; ook by die taal oefeninge moet dit die sluitsteen vorm. In die tweede plek is daar met die oog op die ontwikkeling van die leesvermoë sterk benadruk dat ons strewe moet wees om die leerling so gou as moontlik 'n passiewe kennis van 'n ruim aantal woorde en grammatiese verskynsels by te bring; aktiewe kennis daarvan het hoofsaaklik eers waarde as die leerling die taal skriftelik wil aanwend (in die senior hoërskoolkursus).

(ii) In Hoofstuk V hierbo is ten opsigte van die taal oefeninge bevind dat hulle kwantitatief moet bevredig. Dit sal in die praktyk meebring dat daar aan die end van elke les 'n aantal oefeninge opgeneem word wat daarop bereken is om die behandelde taalwerk verder te verduidelik en in die geheue vas te lê. Boonop sal nog periodieke hersieningstoetse — sê na elke vyf lesse — wat op al die voorafgaande werk gebaseer is, moet

volg om te verseker dat die leerstof herhaaldelik onder die aandag kom en sodoende bemeester word.

Die taal oefeninge moet vervolgens prikkelend wees. Dit is alleen moontlik indien die werk nie te eenvoudig of te moeilik is nie en indien dit van die skolier meer verg as die blote herroeping van gememoriseerde leerstof. In die meeste huidige handleidings vir Duits word daar nie met die feit rekening gehou nie dat die skolier soms opdragte verwelkom wat 'n uitdaging aan sy vindingrykheid stel.

Hiertoe sal 'n reeks nuwe oefeninge ontwerp moet word. By die bestudering van sowel Afrikaanse as oorsese leerboeke het dit telkens duidelik geword dat die skrywers maar selde met iets oorspronklik voor die dag kom. In hoofsaak bepaal hulle hul by die tradisionele oefeninge en is skynbaar wars van enige vernuwing. Sonder om die waarde van hierdie oefeninge te ontken of hulle summier oorboord te gooi — in baie gevalle beantwoord hulle uitstekend aan hulle doel — moet ons nogtans nuwe terreine ontgin.

(iii) Vir die toetsing van die passiewe woordeskatkennis per se kan die volgende oefening van tyd tot tyd verskyn. 'n Tiental Duitse woorde wat in die leesstuk voorkom word aangegee, elk met drie Afrikaanse woorde langsaan. Die leerling moet dan die korrekte ekwiwalent aandui.

Hierdie oefening het veral dié waarde dat dit foutiewe denkbeelde dadelik aan die lig bring. Dit kan maklik gebeur dat 'n leerling tydens die mondelinge beantwoording van vrae 'n korrekte antwoord verstrek maar nogtans 'n verkeerde opvatting het oor wat hy gesê het. Gestel dat hy soos volg op drie vrae sou antwoord:-

Nein, mein Hund isst kein Lamm.  
Die Kinder spielen auf dem Hausflur.  
Ja, Heinrich war faul.

Dit is goed denkbaar dat „isst“, „Hausflur“ en „faul“ vir hom onderskeidelik die betekenis van is, vloer en vuil mag inhou en dat hy dus 'n totaal verwronge idee oor sake het. Moet hy daarenteen die Afrikaanse ekwiwalent uitsoek, sal hy dadelik van sy verkeerde opvatting bewus word. Ter verduideliking van die belangrikheid van hierdie soort vraag kan die volgende tien voorbeelde geld; die korrekte ekwiwalent is telkens onderstreep:-

ist	eet, <u>is</u> , eis.
faul	vaal, <u>vuil</u> , <u>lui</u> .
also	<u>du</u> s, ook, so.
bekommen	word, <u>kry</u> , bekom.
einstellen	<u>staak</u> , instel, instem.
ordentlich	ordentlik, ordelik, <u>behoorlik</u> .
lustig	lus, lustig, <u>vrolik</u> .
weil	terwyl, <u>omdat</u> , <u>wel</u> .
sich freuen auf der Teich	verheug oor, <u>uitsien na</u> , hoop op. <u>dam</u> , deeg, dyk.

'n Variasie van hierdie vraag is die rangskikking van sinonieme of antonieme. Die leerling moet dan net die volgorde van die woorde in die tweede kolom verander. Die volgende twee lyste byvoeglike naamwoorde kan ter staving hiervan dien:-

hübsch	leise
emsig	gut
sanft	schön
kühn	fleißig
tüchtig	tapfer
furchtbar	dunkel
gewiss	hell
finster	sehr
klar	blass
bleich	sicher

Afgesien van oefeninge met betrekking tot losstaande woorde kan daar eweneens take ontwerp word om die woordeskat binne die sinsverband te toets. So kan byvoorbeeld telkens 'n tiental bewerings met gebruikmaking van die reeds behandelde woordeskat opgestel word en die leerling moet dan aandui watter sinne waar is en watter onwaar. Met die oog op die aanvangsonderrig sou die volgende geskik wees:-

Ein Bär kann schwimmen,  
Der Arm ist ein Teil der Hand.  
Die Kuh gibt uns Milch.  
Unser Hund bellt nachts.  
Aus dem Becher trinkt man Kaffee.  
Der Käfer ist ein Tier.  
Man soll Kinder necken.  
Eine Insel liegt im Meere.  
Die Männer stricken gewöhnlich Strümpfe.  
Die Biene hat zwei Flügel.

Vir die vasstelling van die leerling se vermoë om hom in die alledaagse omgang verstaanbaar te maak en terselfdertyd sy idiomatiese beheer oor die taal te toets, is oefeninge waarin hy clichés in antwoord op vrae moet uitsoek, van groot waarde. Die volgende vraag toets alleen die passiewe taalkennis:-

Du befindest dich in einer fremden Stadt.  
Watter van die volgende vier aanspreekvorms sou u waarskynlik gebruik:  
Ich habe mich jetzt verirrt.  
Ich fürchte mich vor einem Löwen.  
Diese Insel gefällt mir.  
Wer ist wohl schuld daran?

'n Prikkelende alternatiewe oefening is in hierdie verband die tipe aanvulling waarby die twee samestellende dele langs mekaar geplaas moet word. Die volgende voorbeelde gee 'n aanduiding hoe daar op enige stadium van die kursus gebruik van gemaak kan word:-

Der Arzt	erzählt der Vater Märchen
Eine Schnecke	regnet es nicht.
Aus Brettern	habe ich die Kartoffeln.
Am Abend	geht nur langsam.
Ohne Wolken	besucht kranke Leute.
In einem Korb	übersetzte die Bibel ins Deutsche.
Die Feder	macht man ein Fass.
Goethe und Schiller	hat eine rote Farbe.
Martin Luther	war ein guter König.
Friedrich der Grosse	sind berühmte Dichter.

(iv) Die laaste drie vrae wat meer bepaald die leerling se kennis van die Duitse kultuur en geskiedenis toets, is opsetlik ingesluit om aan te toon hoe daar vasgestel kan word of hy die gegewens in die leesstuk verstaan het. Hoewel in die buiteland sedert jare reeds aan hierdie gesigspunt van die vreemdetaalonderrig soveel aandag bestee word — ook by die openbare eksamens —

is in Suid-Afrika nog nagenoeg niks daaraan gedoen nie. Uitgaande van die leesstukke behoort daar 'n verskeidenheid mondelinge oefeninge ontwerp te word <sup>1)</sup>; die volgendevrae word met opset gegee om aan te toon hoe daar op velerlei terrein getoets kan word:-

Wien/München/Köln liegt an der Donau.  
Die Faust ist ein Werk Goethes/Schillers/Lessings.  
Frankfurt ist jetzt in dem englischen/französischen/  
amerikanischen Gebiet.  
Die Fledermaus ist eine Oper von Mozart/Strauss/  
Wagner.  
Wilhelm I lebte um das Jahr 900/1600/1800.

(v) By die beklemtoning van mondelinge werk is dit noodsaaklik dat daar outomatiese beheer oor dié afdelings van die grammatika wat aktief bestudeer word, ontstaan. Ten einde te verseker dat die leerling nie na 'n uitgang hoef te soek nie maar dat hy dit oombliklik kan oproep, is daar taal oefeninge nodig waarby van substitusie gebruik gemaak word. In navolging van H.E. Palmer sal byvoorbeeld 'n Duitse sin gegee word wat deur middel van woordwisseling aanleiding tot die vorming van 'n groot aantal sinne kan wees; van die leerlinge word dan verwag om om die beurt ander sinne volgens dié model te vorm. Dit is iets heel anders as die tradisionele vervoeging waarby die meganiese herhaling van „ich bin, du bist, er ist," die leerling in die steek gelaat het sodra hy moes praat.

Die volgende voorbeeld sal laat blyk wat met die substitusie oefeninge beoog word:-

Gestern kam mein Freund Karl zu mir.  
Vorgestern kamen die Leute zu ihren Freunden.  
Letztes Jahr kam der Pastor zu meinem Onkel.  
Damals kamen unsere Kameraden oft zu uns.

Na die periodieke behandeling van hierdie tipe taalwerk in die handleiding word dit tyd dat die skolier oombliklik op gegewe sinne leer voortbou, en wel in die vorm van mondelinge opstelle. Daar sal dus slegs die inlei-

---

1. Kaulfers: Practical Techniques for testing Comprehension in Extensive Reading  
in M.L.J., Vol. 17, 1933, 321.

dende sin in die leerboek verskyn en verskillende lede van die klas moet dit dan om die beurt aanvul. Deurdat geeneen kan gis wat die persoon voor hom gaan sê nie, moet almal aandag gee; dit help nie eens om vooraf 'n sin te probeer gereed hou nie. 'n Tipiese reaksie van leerlinge met twee jaar studie agter die rug is die volgende:-

Eines Tages kaufte mein Vater ein Auto.  
Er kam damit nach der Farm.  
Wir standen vor dem Hause und warteten.  
Das Auto kam nicht zum Stillstand.  
Mein Vater war in grosser Angst.  
Er fuhr schnell in das Wagenhaus hinein.  
Wir hörten nur einen Lärm.  
Das Auto hatte eine Panne.

Hierdie mondelinge stelwerk is die vooroefening wat vir die „comédie spontanée" noodsaaklik is. Die leerlinge moet hierby al in staat wees om 'n kammagesprek in Duits te voer na aanleiding van 'n situasie wat in die handleiding beskryf word. Die tipe tema wat hulle verbeelding sal pak en tot prettige gebruik van die gewone omgangstaal aanleiding kan vorm, is die volgende:-

Tien van julle is in 'n vliegtuig wat 'n noodlanding naby 'n Duitse dorpie doen. Tien ander is persone wat op die ongeluk afkom. Julle begin gesels.

Dit is goed denkbaar watter groot verskeidenheid dergelyke situasies met die oog op mondelinge taalbeheer in die leerboek opgeneem kan word; dit is 'n tipe oefening wat 'n spoorslag tot die praktiese gebruik van Duits sal vorm.

(vi) Naas die intensiewe leeswerk aan die hand van die prosa en poësie wat in die leerboek opgeneem is, moet daar ook ekstensiewe leeswerk gedoen word: dit is juis die doel waarop met die basiese junior hoërskoolkursus afgestuur word. Die skolier moet leer om die betekenis van sinne en paragrawe af te lei selfs wanneer daar woorde en uitdrukkings in voorkom wat hy nie ken

nie; solank hy nog nie hiertoe in staat is nie, sal hy terugdeins om selfstandig te lees.

Die ideale leerboek moet dus gegradeerde stukke met die oog op stillees bevat en die leerling deur middel van oefeninge in staat stel om te oordeel of hy in dié verband vordering maak. In ooreenstemming met die oefeninge wat Ballard vir Engels opgestel het <sup>1)</sup>, kan ook Duitse toetse soos die volgende ontwerp word. (Die leerling moet binne die gegewe tydsbestek soveel van die ontbrekende woorde aangee as wat hy kan.)

Der Pfeifer von Hameln <sup>2)</sup>

Vor vielen Jahren hatten die Leute, die in der Stadt Hameln wohnten, grosse Sorgen. Es waren viele, sehr viele Mäuse und Ratten in der Stadt. Sie waren überall, auf den Strassen, in den Häusern, selbst in den (1) worin die Kinder schliefen. Sie frassen alles, was sie finden konnten, die Butter, den Käse, das Fleisch und die Eier.

"Wer kann uns helfen?" fragten die Leute. "Wer wird die (2) und (3) aus der Stadt bringen?" Die Männer versuchten allerlei Mittel, aber die Zahl der Mäuse und Ratten wuchs von Tag zu (4). Jeden Morgen gingen die Männer in das Rathaus, wo sie eine Versammlung hielten, aber sie konnten kein Mittel finden, wodurch man die Ratten aus der Stadt bringen konnte.

Jeden Abend, wenn sie zu Hause kamen, fragten ihre (5): "Ist niemand unter euch, der ein Mittel hat? Warum findet ihr nicht jemand, der uns hilft?"

Da sagte der Bürgermeister endlich: "Dem Marme, dem es gelingt, die Mäuse und Ratten aus der Stadt zu bringen, geben wir Geld, viel (6)."

Da kam eines Tages ein junger Mann nach der Stadt. Er ging zum Rathaus und kam in das Zimmer, wo die Männer ihre (7) hielten.

"Meine Herren", sagte er, "Ihr Unglück ist gross, und ich bin gekommen, um Ihnen zu helfen. Ich bin ein Pfeifer, dem die Mäuse gern folgen. Geben Sie mir das (8), und ich nehme alle Mäuse, die hier sind, aus der Stadt".

"Gut", sprach der Bürgermeister, "ich verspreche Ihnen das Geld. Wenn Sie die Stadt von allen Mäusen und Ratten befreien, bekommen Sie das Geld".

Dann ging der Pfeifer auf die Strasse. Er machte die schönste Musik, die man je in (9) gehört hatte. Die Mäuse und Ratten kamen auf die Strasse und folgten dem (10). Er ging aus einer Strasse in die andere. Aus jedem Hause, woran er vorbeiging, kamen die Mäuse und Ratten und folgten ihm.

---

1. Ballard: The New Examiner, 163.  
2. Uys: 'n Taal- en Leesboek, 123.

Endlich kam er an das Wasser des Flusses und die Mäuse und Ratten, die nur auf die Musik hörten, folgten ihm in das (11), wo sie alle ertranken. Da ging der Pfeifer wieder zu dem (12) und wollte das Geld von ihm haben.

Aber der Bürgermeister wollte ihm kein Geld geben. Er sagte: "Die Mäuse und die Ratten sind alle tot, und was (13) ist, kann nicht wiederkommen. Der Pfeifer hat nur gespielt; er hat ja keine Arbeit getan".

Da wurde der Pfeifer sehr böse. Er ging noch einmal auf die (14), und spielte wieder. Die (15) die er jetzt spielte, war noch (16) als das erste Mal. Da kamen die Kinder alle aus den Häusern und folgten dem (17). Er ging aus einer Strasse in die andere, und aus jedem (18), woran er vorbeiging, liefen diesmal keine Mäuse und Ratten, sondern (18).

Der Pfeifer ging immer weiter. Alle Kinder in der ganzen Stadt folgten ihm mit Freude. Diesmal ging er nicht an den (19), sondern an einen Berg. Da öffnete sich der Berg, und der Pfeifer ging hinein und verschwand, und mit ihm verschwanden die Kinder.

Nur ein (20), das nicht so schnell gehen konnte, wie die anderen, stand vor dem Berg und weinte.

(vii) Deur die aanwending van 'n verskeidenheid oefeninge soos die bostaande en die ander wat tans in swang is, behoort dit moontlik te wees om vertaling in die vreemde taal heeltemal uit te skakel. Hierdie taalvermoë het stellig in die basiese kursus geen plek nie; diegene wat Duits aan die senior hoërskool verder bestudeer, sal binne die twee jaar tot hulle beskikking voldoende tyd hê om hulle ten opsigte van vertaling te oriënteer.

Ook vertaling uit Duits moet veel minder aandag geniet as nou. Die enigste regverdiging daarvoor vind 'n mens in gevalle waar daar twyfel kan bestaan of die leerling die betekenis van 'n leesstuk werklik gesnap het. Dit is veral in gevalle soos onder (iii) hierbo genoem soms wel nodig om deur middel van vertaling in die moedertaal afdoende vas te stel dat daar nie 'n verkeerde denkbeeld by die leerling bestaan nie.

(g) Eksterne oorwegings

(1) Nadat die skrywer van 'n leerboek soveel sorg aan die verskillende samestellende dele daarvan

bestee het, berus dit by die drukkers om die uiterlike van die handleiding in ooreenstemming met die feite-inhoud te versorg. Daar het in Afdeling B aan die lig gekom dat ons in Suid-Afrika dienaangaande veel van die buiteland te leer het en dat ons met voordeel kan kennis neem van wat elders in hierdie verband gedoen word.

Die besondere beklemtoning van die leesvermoë en die daarmee gepaard gaande herhaling van die woordeskat sal meebring dat die handleiding vir die basiese kursus aansienlik omvattender sal wees as dié wat tans in gebruik is. Altesaam sal dit ruim veertig leesstukke (met inbegrip van die stilleesoefeninge) bevat, benewens nog 'n aantal gedigte waarvan minstens 'n vyftal saam met die musiek moet verskyn. Dit beteken dat 200 tot 250 bladsye hieraan bestee sal word.

Die fonetiek en die beperkte hoeveelheid aktiewe grammatika kan in minder as 30 bladsye saamgevat word, terwyl die oorsig van die passiewe spraakkuns in 'n bylae hoogstens 20 bladsye hoof te beslaan. Die hoofdele van veel gebruikte sterk en onreëlmatige werkwoorde (hulle behoort volgens ablaut gerangskik te word en nie alfabeties nie) sal eweneens in 'n bylae van 5 bladsye opgeneem kan word. Die gebruiklike Afrikaans-Duitse woordelys kan met die oog op ons besondere benadering van die woordeskat sonder skade agterweë bly. Wil ons die omvang van die handleiding binne redelike perke hou, sal daar vir alle tipes taaloefeninge nog ongeveer 100 bladsye beskikbaar wees, wat heeltemal voldoende is.

Dit word dus 'n lywige werk van 350 tot 400 bladsye. Aangesien dit boonop 'n leer- sowel as 'n leesboek is, moet vir 'n stewige band voorsiening gemaak word om gedurige hantering te kan verduur.

(ii) Daar mag nie van die gebruik van illustrasies in die ideale leerboek afgesien word nie. Afgesien van die feit dat die waarde daarvan as uitstekende geheuehulp by die memorisering van woorde bewese is <sup>1)</sup>, is 'n verdere oorweging dat die leerling met behulp van afbeeldings 'n baie juister indruk kry as wat deur blote beskrywing moontlik is. Die aard van sodanige illustrasies en sketse hang natuurlik van die inhoud van die leesstukke af; wat egter noodwendig in die handleiding opgeneem moet word, is 'n vokaalkaart (liefers met sketse van die spraakorgane), een of meer kaarte van die moderne Duitsland, afbeeldings van tipiese landskappe, stede, beroemde geboue en nasionale heiligdomme. Mits dit die prys van die leerboek nie buite verhouding hoog sou maak nie, behoort selfs enkele foto's van heersers en kunstenaars na wie in die leesstukke verwys word, 'n plek te kry.

(iii) Dit behoef in die lig van die voorgaande hoofstukke g'n verder betoog nie dat alleen Romeinse lettertekens gebruik moet word en dat Duitse skrif eers in die senior hoërskoolkursus oorweging hoef te geniet.

(h) Globale indruk

Die totaalindruk van die leerboek word in die eerste plek bepaal deur die mate waarin die onderdele wat hierbo bespreek is, tot 'n eenheid uitgroei. Elke besonderheid wat by die analise ter sprake gekom het en beklemtoon is, moet by die ratwerk van die geheel inskakel en met die samestellende dele tot 'n sintese voer. Die eenheidsdraad by die leesstukke, die stelselmatige behandeling van sekere aspekte van die grammatika, die ryke verskeidenheid mondelinge taal oefeninge

---

1. West: Language in Education, 72.

en die gememoriseerde prosa en poësie wil juis gesamentlik die eenheidsgedagte in die leerboek onderstreep.

Die kardinale vraag by 'n samevattende oordeel oor 'n leerboek vir Duits is egter of die gebruik daarvan aan ons doelstellings met die studie van die vak reg sal laat geskied. Dit staan myns insiens vas dat 'n sistematiese behandeling van die gesigspunte wat in die onderhawige hoofstuk ter sprake gekom het, 'n waarborg sal wees dat sowel die onmiddellike as die meer verwyderde en uiteindelijke doelstellings tot hulle reg kom en dat die leerling behoorlik toegerus sal word.

As ons die insluiting van moderne vreemde tale in die kurrikulum wil regverdig, moet hulle 'n besondere bydrae tot die vorming van die kind te lewer hê en moet die studie tot meer as 'n redelike praktiese beheer oor die taal voer. Die samesteller van 'n ideale leerboek moet ag slaan op die waarheid van die Franse segswyse: „on peut être fou en plusieurs langues”.

#### 4. Slot

(a) Die tyd het aangebreek dat ons in Suid-Afrika opnuut teenoor die hele vraagstuk van vreemdetaalonderrig stelling inneem. Die besef sal moet deurdring dat dit onmoontlik is om die leerling met die huidige kursusse daardie omvattende kennis by te bring waarop van oudsher geboog is. Feit is dat daar dikwels min bereik word deur gelyktydig op 'n hele aantal taalvermoëns toe te spits.

In plaas van soos tans op die uiteenlopende doelwitte af te stuur is dit nodig om in ons beplanning met die werklikheid rekening te hou. Ons moenie aarsel om ons leerplanne krities te ondersoek en desnoods in ooreenstemming met die veranderende omstandighede te hersien. Die onlangs verhoogde skoolplig tot op die st. 8-peil

raak die middelbare skool in sy wese. Dit vereis dat daar met die vermoëns en behoeftes van 'n groot aantal leerlinge wat tans tot die hoërskool toegelaat word maar dit normaalweg vroeër nie verder as die laerskool sou gebring het nie, rekening gehou word.

Tot dusver is daar van owerheidsweë nog niks gedoen om die leerplanne ten behoeve van sodanige leerlinge te hersien nie en moet hulle noodgedwonge die kursus volg wat opgestel is om by die hoofsaaklik akademiese rigting van die st. 9- en 10-leerplan aan te sluit. Daar word dus volhard met die beleid om die leerling by die kursus te laat aanpas in plaas daarvan om die kursus sodanig te verander dat ook die intellektueel minder bedeeltes kan vorder en uit hulle studie voordeel kan trek.

(b) Wil ons realisties wees, moet ons die feit onder oë sien dat daar aan 'n radikaal nuwe junior kursus behoefte bestaan. Die toelatingsvereistes wat die Matrikulasieraad stel, hoef daarby nie in die gedrang te kom nie. Ek meen dat ek die gees van die huidige universiteitstoelatingseksamen reg vertolk deur te sê dat dit nie die hoofklem op 'n sekere hoeveelheid parate kennis laat val nie maar op die leerling se vermoë om ten opsigte van 'n aantal goedgekeurde vakke insig te openbaar.

Hierbo <sup>1)</sup> is in verband met die toekomstige kurrikulum van die junior hoërskool aan die hand gedoen op welke wyse 'n kentering ten opsigte van die kursus in Duits bewerkstellig kan word. Met die basiese toerusting gedurende sts. 6, 7 en 8 is dit moontlik om die leerling in die volgende twee jaar (sy dit nou in die huidige kursus of in die gedifferensieerde A-, B- en C-kursusse)

---

1. Sien hoofstuk IV vorentoe.

daardie peil te laat bereik wat vir die Skooleindeksamen voorgeskryf word. Hoewel dit nie doenlik is om één verhandeling beide die junior en die senior kursus te behandel nie, is daar nogtans, met die oog op die vraagstuk van aansluiting tussen die twee, 'n tentatiewe leerplan vir die senior hoërskool opgestel <sup>1)</sup>.

(c) Na aanleiding van die vereistes wat ons redelikerwys aan die driejarige basiese kursus kan stel, is vervolgens getrag om leidrade vir die opstelling van leerboeke in Duits te vind. Dit het uit die bespreking oor die tans bestaande handleidings geblyk dat hulle uiteraard nie vir gebruik in verband met die basiese kursus geskik sal wees nie omdat hulle noodwendig nog die tradisionele leerplanne vertolk. Daar is vervolgens aan die hand van oorsese leerboeke aangetoon dat ons van die buiteland nog veel te leer het maar dat ons die handleidings van oorsese lande nogtans nie onveranderd vir gebruik in Suid-Afrika kan oorneem nie.

Nuwe leerboeke sal alleen opgestel kan word met inagneming van ons besondere behoeftes. Dit het duidelik geword dat die eerste onmiddellike behoefte sal wees om leerboeke te voorsien waarin met die vereistes van die junior kursus rekening gehou word. Om hierdie rede is dit dan ook essensieel om twee aparte handleidings vir die junior en senior kursusse te publiseer. Reeds nou gee die meerderheid Duits-onderwysers in Suid-Afrika voorkeur aan afsonderlike werke vir die st. 8- en 10-eksamens. Uit die 103 leerkragte wat op my reeds genoemde enquête gereageer het, was 73 ten gunste van aparte leerboeke (dit wil sê, nagenoeg 71%).

(d) Ek het bewyse probeer aanvoer waarom ons radi-

---

1. Sien bl. 73 vorentoe.

kaal nuwe leerplanne vir vreemdetaalonderrig moet ontwerp, veral in die junior kursus. Ook die handleidings vir die toekoms sal radikaal vernieu moet word; dit sal weinig help om hier iets weg te laat en daar iets by te voeg. Indien ons saamstem wat die plek en funksie van leesstukke in die leerboek behoort te wees en hoe die taalwerk (die spraakkuns en taal oefeninge) daarmee tot 'n eenheid behoort saam te groei, sal ons ook geredelik toegee dat ons met die oog op die toekoms nie maar net 'n hersiene uitgaaf van die tans bestaande leerboeke nodig het nie. Veranderings hier en daar sal alleen meebring dat ons handleidings begin lyk na model T-motors waarop daar 'n paar chroomplate aangebring is om hulle 'n moderne voorkoms te gee.

(e) Die bespreking oor die leerplanne en leerboeke hierbo het sekere vraagstukke wat nog op oplossing wag, telkens onder die aandag laat kom. Sonder om daarop aanspraak te maak dat ons op hierdie stadium reeds kan aandui wat al hierdie vraagstukke is, sal dit tog nut hê om voorlopig die aandag op die volgende vier te vestig:

(1) Die vraagstuk van hoe vreemde tale by die ander vakke van die leerplan inskakel, staan voorop. Sedert jare reeds stel opvoedkundiges hulle op die standpunt dat ons die skeidslyn tussen vakke minder moet beklemtoon en moet trag om groter koördinasie in die leerplanne te bewerkstellig. In die uiteensetting van die primêre kursus wat van 1953 af in Kaaplandse skole ingevoer is, word sodanige koördinasie as 'n vereiste gestel <sup>1)</sup>.

Vreemdetaalstudie leen hom uitmuntend tot integrasie met vakke soos die Geskiedenis, Geografie, Musiek, Afrikaans en dergelike; daar is by die bespreking van leesstuk

---

1. Dept. van Openbare Onderwys, Kaapland: Leerplan vir die Primêre Skool, 1952, 6.

ke in die ideale leerboek dan ook reeds aangedui hoe sodanige integrasie in baie opsigte bereik kan word. Verdere ondersoek is egter nodig om vas te stel of daar 'n bevredigende basis gevind kan word om die slaafse indeling van vakke te vervang en om te bepaal watter plek vreemde tale in so 'n geïntegreerde leerplan sal kry.

(ii) Hierbo was deurgaans hoofsaaklik van die basiese kursus tot en met st. 8 sprake. Die veld van ondersoek ten opsigte van die senior kursus lê nog braak en noukeurige verdere ondersoek is nodig om 'n antwoord te kry op die vraag hoe die leerboek vir hierdie kursus saamgestel moet word. Indien dit blyk dat die leerplan vir die senior hoërskoolaanmerklik verander moet word, sal dit meebring dat behoefte aan nuwe handleidings ontstaan. Dit mag wees dat die besonder sterk beklemtoning van die formele grammatika wat tans by die leerboeke skering en inslag vorm, eweneens vir 'n funksionele benadering van die spraakkuns moet plek maak; dit mag selfs nodig word om ook hier leesstukke in te sluit — leesstukke waarvan die aard nog staan vasgestel te word. Kortom, die aangeleentheid van leerboekbeplanning vir die senior hoërskoolkursus het nog geen aandag geniet nie; dit is 'n ondersoek wat van groot waarde kan wees.

(iii) Ten derde bly dit 'n onuitgemaakte saak of ons met die bestudering van die leesstukke in die leerboek vir die junior kursus moet volstaan en of dit nie miskien gewens is om bykomende boekies met die oog op ekstensiewe lees te publiseer nie. Die opset van die voorgestelde model-leerboek sal noodwendig meebring dat daarin hoogstens 250 bladsye leesmateriaal opgeneem kan word; gelet op ons benadrukking van die leesvermoë mag dit 'n te geringe hoeveelheid wees en sal dit aangevul moet word.

Indien dit wel nodig blyk te wees, sal verdere navorsing vereis word om te bepaal wat die aard en peil van sodanige aanvullende leesboekies moet wees en sal daar vir die opstelling hiervan leiding gegee moet word.

(iv) Eindelik kan daar myns insiens nog met groot vrug op die gebied van die kernwoordeskat verdere ondersoek ingestel word. Dit is 'n ope vraag of die 2338 woorde wat Kotzé in sy lys gerangskik het, met die oog op die basiese kursus voldoende is. Daar is so 'n geringe aantal van hierdie woorde wat nie direkte paronieme in Afrikaans of Engels het nie (te wete 518) dat dit moontlik mag wees om die lys aanmerklik uit te brei sonder om die leerling te ooreis. Alleen noukeurige navorsing kan die antwoord op die vraag verstrek wat as die optimum Duitse woordeskat van Afrikaanssprekendes op elke stadium van die kursus moet geld.

Mits Duits-onderwysers hier te lande met die regte professionele gesindheid besiel is, kan die bostaande en daaruit voortvloeiende vraagstukke almal op 'n bevredigende wyse opgelos word. Per slot van rekening is dit die onderwyserskorps self wat die leiding moet neem wanneer daar hervorming nodig is; hersiening van die leerplanne en vernuwing van die leerboeke berus in laaste instansie by hulle self. Hulle kry dié voorgeskrewe leerplanne wat hulle verdien; hulle moet met dié tipe leerboeke genoeg neem wat hulle indirek self help skeep het.

BYLAE I

VRAELYS VAN OKTOBER 1952

- A. Die Naam van u skool .....
- B. Maak 'n kruisie voor die naam van die grammatika-hand-  
leiding(s) wat u vir Duits-onderrig in u skool gebruik:-
- Beknopte Duitse Grammatika vir Skole : Biesenbach & Gonin.  
 Praktiese Duitse Leerboek : L. du Preez.  
 Duitse Spraakkuns vir Suid-Afrika : Gutsche & Gutsche.  
 Praktiese Duitse Spraakkuns : L.A.S. Lemmer.  
 Moderne Duitse Grammatika Deel I : Loubser en andere.  
 Elementary German Grammar : Otto & Sandbach.  
 A. Rapid German Course : W. Ripman.  
 Dent's First German Book : Ripman  
 'n Duitse Taal- en Leesboek : P.H. de V. Uys.  
 Moderne Duitse Leerboek : H. Winckler.  
 Ander handleidings -  
 Geen handleiding nie.
- C. Watter oorweging was vir u die belangrikste by die keuse van hierdie boek(e)?  
 Dui met 'n kruisie vóór die betreffende syfer aan.
1. Die boek sluit goed by die leerplan van u provinsie aan.
  2. U persoonlike doelstelling met Duits as vak kom daarmee die beste tot sy reg.
  3. Met die oog op eksamenuitslae vind u dit 'n geskikte boek.
  4. Ander oorwegings .....
- D. Watter van die oorwegings onder C is vir u die mins belangrike? Onderstreep slegs die betrokke syfer hier - 1, 2, 3.
- E. Sou u 'n leerboek in twee aparte bande vir St. VII - VIII en St. IX - X verkies? JA NEE.
- F. Meen u dat die leerplan van u provinsie die onderrig van formele grammatika te veel in die hand werk? Onderstreep slegs u antwoord hier -
- Ja Nee Net voldoende
- G. Meen u dat die St. X-vraestelle in u provinsie 'n te hoë standaard in Duits as derde taal verg? Onderstreep slegs u antwoord hier -
- Ja Nee Net voldoende
- H. Watter neiging merk u t.o.v. die aantal leerlinge wat gedurende die afgelope twee jaar Duits as vak aan u skool gekies het? (In vergelyking met vorige jare).  
 Onderstreep slegs u antwoord hier -
- Konstant Dalend Stygend

B Y L A E II

Uittreksel uit die briewe van oorsese medewerkers.

(a) E.C. Adler, Pennsylvania, 11th March, 1951.

..... I have consulted with the other members of the German Department and they agree with me .....

With your problem in mind, I am suggesting the following grammars which have all appeared in the past four years:-

Although not a new book, (tenth printing 1946), Emory E. Cochran's „A Practical German Review Grammar" put out by Prentice-Hall, Inc., New York, is one of the best I have ever had the privilege to use .....

(b) O.M. Hastings, London, 20th April, 1951.

..... We thought that it might be helpful if members of our Associations would suggest useful books which you yourself might then order direct from the publishers. I am enclosing a list of German Grammar books recommended and hope that you may find it of use .....

-----ooo0o0oo-----

BIBLIOGRAFIE

(a) Algemene werke

1. Angiolillo, P.F. : Armed Forces Foreign Language Teaching.  
New York, S. Vanni. 1947.
2. Armstrong, H.E. : The Teaching of Scientific Method.  
London, Macmillan & Co. 1910.
3. Aucamp, G. : Woordeskat en Woordherhaling.  
Kaapstad, Mercantile-Pers. 1932.
4. Bagster-Collins, E.W. : Studies in Modern Language Teaching.  
New York, Macmillan. 1930.
5. Bahlsen, L. : The Teaching of Modern Languages.  
Boston, Ginn & Co. 1905.
6. Baier, C. : Deutschland und die Deutschen.  
London, Methuen. 1952.
7. Ballard, P.B. : The New Examiner.  
London, Hodder & Stoughton. 1925.
8. Ballard, P.B. : Thought and Language.  
London, Univ. of London Press. 1934.
9. Barnes, A.S.V. : 'n Tentatiewe Kernwoordeskat in Afrikaans.  
Bloemfontein, Nasionale Boekhandel. 1952.
10. Bennett, : The Bennett System for Teaching English as a Second Language.  
Johannesburg, Afr. Pers Bpk. 1951.
11. Bingle, J.P. : Begripstoetse, Opstelle en Briewe.  
Pretoria, Afr. Pers Bpk. 1950.
12. Bithell, J. : German Pronunciation and Phonology.  
London, Methuen & Co. 1952.
13. Bloomfield, L. : Language.  
London, George Allen & Unwin Ltd. 1935.
14. Bloomfield, L. : Outline Guide for the practical Study of Foreign Languages.  
Baltimore, Linguistic Society of America. 1942.
15. Bohlen, A. : Methodik des neusprachlichen Unterrichts.  
Heidelberg, Quelle & Meyer. 1953.
16. Braune, W. : Gotische Grammatik.  
Halle, N. Niemeyer Verlag. 1928.
17. Brereton, C. : Modern Language Teaching in Day and Evening Schools.  
London, Univ. of London Press. 1930.
18. Britton, K. : Communication: A Philosophical Study of Language.  
Harcourt, Brace & Co. 1939.

19. Buchanan, M.A. & Mac Phee, E.D. : Modern Language Instruction in Canada.  
Toronto, Univ. of Toronto Press. 1928.
20. Buswell, G.T. : A Laboratory Study of the Reading of Modern Foreign Languages.  
New York, Macmillan. 1928.
21. Buswell, G.T. & Judd, C.H. : Silent Reading, A Study of various Types.  
Chicago, Univ. of Chicago Press. 1922.
22. Carroll, J.B. : The Study of Language.  
Cambridge, Harvard Univ. Press. 1953.
23. Casirer, E. : An Essay on Man.  
New Haven, Yale Univ. Press. 1951.
24. Cattell, R.B. : General Psychology.  
Massachusetts, Sci-art Publishers. 1947
25. Coetzee, J.C. : (a) Die Eerste Beginsels van die Calvinistiese Opvoeding.  
Stellenbosch, Pro Ecclesia-Drukkery, 1940.  
(b) Onderwys in Transvaal 1838-1937.  
Pretoria, J.L. van Schaik Bpk. 1941.  
(c) Opvoedkundige Teorie en Praktyk deur die Eeue.  
Johannesburg, Voortrekkerpers Bpk. 1943.
26. Cole, R.D. : Modern Foreign Languages and their Teaching.  
New York, Appleton. 1937.
27. Cole, L. : The Improvement of Reading.  
New York, Farrar & Rinehart. 1938.
28. Coleman, A. : Experiments and Studies in Modern Language Teaching.  
Chicago, Univ. of Chicago Press. 1934.
29. Coleman, A & King, C.B. : An Analytical Bibliography of Modern Language Teaching.  
Chicago, Univ. of Chicago Press. 1938.
30. Cubberley, E.P. : Readings in the History of Education.  
Cambridge, Houghton Mifflin Co. 1920.
31. Cubberley, E.P. : The History of Education.  
Boston, Houghton Mifflin Co. 1920.
32. Dekker, J.J. : Goethe und Schiller.  
Bloemfontein, Nasionale Pers Bpk. 1930.
33. De Laguna, G. : Speech, Its Function and Development.  
New Haven, Yale Univ. Press. 1927.
34. De Mist, J.A. : Memorie over de Caab,  
Kaaipstad, Van Riebeeck-vereniging. 1920.
35. De Sauzé, E.B. : The Cleveland Plan for the Teaching of Modern Languages.  
Philadelphia, John Winston & Co. 1929.

36. De Villiers, M. : Woordsoorte, Werkwoorde en Tye.  
Kaapstad, Nas. Pers Bpk. 1948.
37. Dewey, J. : How we Think.  
New York, D.C. Heath & Co. 1910.
38. Dörffel, A. : Liederkranz.  
Leipzig, C.F. Peters. 1921.
39. Duff, C. : How to learn a Language.  
Oxford, Basil Blackwell. 1948.
40. Duggan, S.P. : A Student's Textbook in the History  
of Education.  
New York, Appleton-Century Co. 1927.
41. Du Toit, H.C. : Opstelonderwys.  
Bloemfontein, Nas. Pers Bpk., 1943.
42. Du Toit, P.S. : Onderwys in Kaapland 1652 - 1939.  
Pretoria, J.L. van Schaik. 1940.
43. Du Toit, P.K. : 'n Histories-kritiese Studie van die  
Transvaalse Leerplanne vir Middel-  
bare Onderwys.  
Ongepubliseerde proefskrif, Univ.  
van S.A. 1950.
44. Elliott, A.M. : Methods of Teaching Modern Languages.  
Boston, Heath & Co. 1915.
45. Engelmann, S. : Methodik des deutschen Unterrichts.  
Leipzig, Quelle & Meyer, 1929.
46. Fife, R.H. : A Summary of Reports on the Modern  
Foreign Languages.  
New York, Macmillan. 1931.
47. Fourie, I.J. : Syllabus and Textbooks in the  
Teaching of English as second  
Language in the Upper Primary and  
Secondary Standards in South Afri-  
can Schools.  
Ongepubliseerde proefskrif, Univ.  
van S.A. 1946.
48. Fourie, J.J. : Ons Middelbare Skoolstelsel en die  
Aksentuasie in die Leerplan-inhoud  
vir Duits as derde taal. Ongepubli-  
seerde proefskrif, Univ. van S.A.  
1950.
49. Franzen, P.H. &  
Knight, F.B. : Textbook Selection.  
Warwick, Baltimore. 1922.
50. Gates, C. : Interest and Ability in Reading.  
New York, Macmillan. 1930.
51. Gouin, F. : The Art of Teaching and Studying  
Languages .  
London, G. Philip & Son. 1892.
52. Graves, F.P. : A History of Education.  
New York, Macmillan Co. 1915.

53. Gray, L.H. : Foundations of Language.  
New York, Macmillan Co. 1950.
54. Gutsche, H. : Die Keur van Duitse Gedigte, I,  
II en III.  
Pretoria, J.L. van Schaik. 1938-  
1943.
55. Hagboldt, P. : Building the German Vocabulary.  
Chicago, Univ. of Chicago Press. 1928.
56. Hagboldt, P. : The Teaching of German.  
Boston, D.C. Heath & Co. 1940.
57. Handschin, C.H. : Modern Language Teaching.  
New York, World Book Co. 1940.
58. Handschin, C.H. : Methods of Teaching Modern Languages.  
New York, WorldBook Co., 1923.
59. Hauch, E.F. : A German Idiom List.  
New York, Macmillan Co., 1929.
60. Hayakawa, S. : Language in Action.  
New York, H. Brace & Co. 1941.
61. Henmon, V.A.C. : Achievement Tests in the Modern  
Foreign Languages.  
New York, Macmillan Co. 1930.
62. Hildebrand, R. : Vom deutschen Unterricht in der  
Schule.  
Leipzig, Klinkhardt. 1879.
63. Hofmeyr, J.H. & : Die Posisie met Betrekking tot  
Young, R.B. Navoring in die Unie van S.A.  
Johannesburg, Hortors Bpk. 1938.
64. Holloway, J. : Language and Intelligence.  
London, Macmillan Co. 1951.
65. Homeyer, H. : Von der Sprache zu den Sprachen.  
Olten, Otto Walter. 1947.
66. James, A.C. : Linguaphone English Literary Course.  
London, Linguaphone Institute. s.j.
67. Jespersen, O. : How to teach a Foreign Language.  
London, Allen & Unwin Ltd. 1923.
68. Jespersen, O. : The Philosophy of Grammar.  
London, Allen & Unwin Ltd. 1924.
69. Kantor, J.R. : An Objective Psychology of Grammar.  
Bloomington, Indiana Univ. Press.  
1936.
70. Kaulfers, W.V. : Modern Languages for Modern Schools.  
New York, Mc Graw-Hill Co. 1942.
71. Kemp, E.L. : History of Education.  
Philadelphia, J.B. Lippincott & Co.  
1912.
72. Keyter, J. de W. : Opvoeding en Onderwys.  
Bloemfontein, Nasionale Pers Bpk.  
1936.

73. Kittson, E.C. : Theory and Practice of Language Teaching.  
Oxford University Press. 1918.
74. Klee, W. & Gerken, M. : Gesprochenes Deutsch.  
Bremen, Wilhelm Dose. 1953.
75. Kotzé, J.C. : Woordeskatstudies in Duits op Transvaalse Skole.  
Ongepubliseerde proefskrif, Univ. van S.A. s.j.
76. Kron, R. : Der kleine Deutsche.  
Freiburg, L. Bielefeld. 1954.
77. Kron, R. : Die Methode Gouin.  
Marburg, 1900.
78. Kuhlmann, W. : Deutsche Aussprache.  
Heidelberg, Carl Winter. 1939.
79. Langedyk, D. : De Schoolstryd in de Eerste Jaren na de Wet van 1857.  
Kampen, Kok. 1937.
80. Langeveld, M.J. : Taal en Denken.  
Groningen, J.B. Wolters. 1934.
81. Leach, A.F. : English Schools at the Reformation.  
Cambridge, Univ. Press. 1916.
82. Le Clus, P.G. : 'n Histories-kritiese Studie van die Administratiewe Organisasie van Middelbare Onderwys aan Blankes in Kaapland gedurende die 20ste Eeu.  
Kaapstad, Citadel-pers. 1948.
83. Lee, G.J. : Language Habits in Human Affairs.  
New York, Harper & Bros. 1941.
84. Le Roux, T. : Spraakonderrig aan Transvaalse Skole, 1838 - 1951.  
Ongepubliseerde proefskrif, P.U. vir C.H.O.
85. Le Roux, T.H. : Die Voltooide Deelwoord sonder geby Werkwoorde op -eer.  
Pretoria, J.L. van Schaik. 1952.
86. Le Roux, T.H. & Pienaar, P. de V. : Afrikaanse Fonetiek.  
Kaapstad, Juta en Kie. s.j.
87. Locke, J. : Some Thoughts concerning Education.  
Cambridge, University Press. 1927.
88. Lynn, C. : A College Professor of the Renaissance.  
Chicago, Univ. of Chicago Press. 1937.
89. Malherbe, E.G. : Education in South Africa, 1652-1922.  
Cape Town, Juta & Co. 1925.
90. Malmberg, B. : Système et Méthode.  
Gleerup, Lund. 1945.

91. McKerron, M.E. : A History of Education in South Africa.  
Pretoria, J.L. van Schaik, Bpk. 1931
92. Metrowich, F.C. : The Development of Higher Education in South Africa, 1873-1927.  
Cape Town, Maskew Miller, Ltd. 1929
93. Monroe, P. : A Text book in the History of Education.  
New York, Macmillan. 1926.
94. Monroe, P. : Source Book of the History of Education.  
London, Macmillan Co. 1923.
95. Moore, H.E. : Modernism in Language Teaching.  
Cambridge, Heffer & Sons. 1925.
96. Morgan, B.Q. : A German Frequency Word Book.  
New York, Macmillan Co. 1928.
97. Morris, J. : A Practical Guide to Foreign Language Teaching in Elementary Schools.  
London, Macmillan Co. 1939.
98. Newmark, M. : Twentieth Century Modern Language Teaching.  
New York, Philosophical Library. 1948.
99. Ogden, C.K. : Brighter Basic.  
London, Kegan Paul. 1935.
100. Painter, F.V.N. : A History of Education.  
New York, D. Appleton & Co. 1901.
101. Palmer, H.E. : (a) Colloquial English.  
Cambridge, Heffer & Sons Ltd. 1942.  
(b) The New Method Grammar.  
London, Longmans, Green & Co. 1946.  
(c) The Oral Method of Teaching Languages.  
New York, World Book Co. 1926.  
(d) The Principles of Language Study.  
London, Harrap & Co. 1921.  
(e) The Scientific Study and Teaching of Languages.  
London, G. Harrap & Co. s.j.
102. Palmer, H.E. & Hornby, A.S. : Thousand Word English.  
London, G. Harrap & Co. 1937.
103. Palmer, H.E. & Redman, H.V. : This Language Learning Business.  
London, G. Harrap & Co. 1932.
104. Pei, H.M. : The Story of Language.  
Philadelphia, J.B. Lippencott Co. 1949.
105. Pei, M.A. : Languages for War and Peace.  
New York, S. Vanni. 1943.

106. Pusey, E.B. : The Confessions of St. Augustine.  
London, J.M. Dent & Sons. 1939.
107. Ritchie, W. : The History of the South African  
College.  
Cape Town, Maskew Miller. 1918.
108. Ronjat, J. : Le Développement du langage, observé  
chez un Enfant bilingue.  
Paris, Champion. 1913.
109. Sandford, W.P. & : Principles of effective Speaking.  
Yeager, W.H. New York, Nelson & Sons. 1934.
110. Schlauch, M. : The Gift of Tongues.  
London, Allen & Unwin. 1943.
111. Siebs, T. : Deutsche Bühnenaussprache - Hoch-  
sprache.  
New York, Ungar Publishing Co. 1944.
112. Smuts, A.J. : The Education of Adolescents in  
South Africa.  
Cape Town, Juta & Co. s.j.
113. Staubach, C. : How to study Languages.  
Boston, Heath & Co. 1937.
114. Stoker, H.G. : Die Stryd om die Ordes.  
Pretoria, Caxton-drukkery. 1942.
115. Sweet, H. : The Practical Study of Languages.  
London, J.M. Dent & Sons. 1926.
116. Thierfelder, F. : Wege zu besserem Stil.  
Mainz, M. Grünewald Verlag. 1950.
117. Thorndike, E.L. : The Teacher's Word Book.  
New York, Columbia Univ. Press. 1927.
118. Thouless, R.H. : How to think Straight.  
New York, Simon & Schuster. 1939.
119. Van der Walt, S.L.C. : Afrikaans as Tweede Taal.  
Johannesburg, Voortrekkerpers Bpk.  
1942.
120. Van Wyk, A.H. du P. : Die Invloed van die Engelse Skoolwese  
op die Kaapse Skoolwese.  
Pretoria, J.L. van Schaik. 1947.
121. Vendryes, J. : Language.  
London, Kegan Paul. 1949.
122. Venter, E.L.J. : Die Verband tussen Kerk en Skool in  
Suid-Afrika.  
Amsterdam, H.A. van Bottenburg. s.j.
123. Viator, W. : Der Sprachunterricht muss umkehren.  
Heilbron, Henninger. 1882.
124. Von Brandenstein, B. : Der Mensch und seine Stellung im All.  
Köln, Benziger. 1947.
125. Von Raumer, K. : Geschichte der Pädagogik.  
Gütersloh, C. Bertelsmann. 1902.

126. Weber, W.E. : The Intelligent Student's Guide to modern German. London, Pitman. 1946.
127. West, M. : Language in Education. Calcutta, Longmans, Green & Co. 1932.
128. West, M. : Learning to Read a Foreign Language. London, Longmans, Green & Co. 1926.
129. Wilson, P.G. : A Student's Guide to Modern Languages. London, Isaac Pitman & Sons Ltd. 1935.
130. Wirth, L. : Synonyme, Homonyme und Redensarten. Groningen, Wolters. 1937.
131. Wood, V.C. : Opstelbronnegids. Port Elizabeth, Unie-Volkspers. 1944.
132. Zipf, G.K. : The Psycho-Biology of Language. London, G. Routledge & Sons Ltd. 1936.

(b) Handleidings

1. Anderson, W.E. : Aufenthalt in Deutschland I & II. London, Harrap & Co. Ltd. 1949.
2. Beekman F. & Van Goor G. : Oefeningen in het Spreken en Schryven der duitse Taal I, II en III. Groningen, Wolters. 1918.
3. Bihl, J.K.L. : Alltagsdeutsch. Boston, Houghton Mifflin Co. 1945.
4. Bihl, J.K.L. : German One. Boston, Houghton Mifflin Co. 1949.
5. Brouwer, C. & Ras, G. : Twee jaar Duits, I en II. Groningen, J.B. Wolters. 1952.
6. Chiles, J.A. & Wiehr, J. : First Book in German. Boston, Ginn & Co. 1948.
7. Cochran, E.E. : A Practical German Review Grammar. New York, Prentice-Hall. 1949.
8. Dieperink, G. & Loopstra, J. : Beknopte Cursus Duits. Zwolle, N.V. Uitgevers-Maatschappy 1951.
9. Du Preez, L. : Praktiese Duitse Leerboek. Kaapstad, Juta en Kie. 1949.
10. Elbrécht, B. & Le Roux, F.J. : Deutsch-Afrikanisch bis zur Maturitätsprüfung, I en II. Pretoria, J.L. van Schaik. 1922.
11. Engel, E.F. : Elementary German Reader. Kansas, Sunflower Publishing Co. 1940.

12. Fasnacht, G.E. : Macmillan's Course of German Composition.  
New York, Macmillan & Co. 1898.
13. Fehling, L. & Paulsen, W. : Elementary German.  
New York, American Book Co. 1949.
14. Frowein, G.R. : Leerboek vir Duits in Afrikaans, I en II.  
Ermelo, Hogevelde Pers. 1921.
15. Goedsche, C., Flygt, S. & Spann, M. : A Modern Course in German.  
Boston, Houghton Mifflin Co. 1947.
16. Gonin, H.L. : Latynse Grammatika en Leesboek.  
Johannesburg, Voortrekkerpers. 1943.
17. Gonin, C. & Biesenbach, M. : Beknopte Duitse Grammatika vir Skole.  
Kaapstad, Nas. Pers. s.j.
18. Gutsche, C.E.W. & Gutsche, H. : Duitse Spraakkuns vir Suid-Afrika.  
Pretoria, J.L. van Schaik. 1938.
19. Hagboldt, P. : The Heath-Chicago German Series.  
Boston, D.C. Heath & Co. 1933-1938.
20. Hagboldt, P. & Kaufmann, F.W. : A Brief Course in German.  
Boston, D.C. Heath & Co. 1946.
21. Hagboldt, P. & Kaufmann, F.W. : Deutsch für Anfänger.  
Boston, D.C. Heath & Co. 1942.
22. Händel, O. : Führer durch die Muttersprache.  
Berlin, L. Ehlermann. 1928.
23. Holske, A., Meessen, H.J. & Palmer, P.M. : Auf deutsch, bitte!  
Boston, Ginn & Co. 1950.
24. Jude, W. : Deutsche Grammatik.  
Braunschweig, G. Westermann. 1953.
25. Kieft, P. : Kurz und Gut, I en II.  
Zutphen, W.J. Thieme & Cie. 1951.
26. Klem, G. & Nerdrum, H. : Tysk Grammatikk.  
Oslo, J.W. Cappelen. 1949.
27. Köhler, A. : Lebendiges Deutsch.  
Berlin, Sprachenverlag Leben im Wort. 1950.
28. Lemmer, L.A.S. : Praktiese Duitse Spraakkuns met Oefeninge.  
Bloemfontein, Nasionale Pers Bpk. 1937.

29. Loubser, P.J., Avenant, F.G., Meiring A. & De Jager, J.J. : Moderne Duitse Grammatika I en II. Bloemfontein, Nasionale Pers Bpk. 1951.
30. Mensing, O. : Deutsche Grammatik für höhere Schulen. Dresden, L. Ehlermann. 1917.
31. Mensing, O. : Deutsches Hilfsbuch, Übungsbuch. Dresden, L. Ehlermann. 1917.
32. Moulton, W.G. & Moulton, J.K. : Spoken German. New York, H. Holt & Co. 1945.
33. Otto, E. : Elementary German Grammar. Heidelberg, J. Groos. 1914.
34. Ripman, W. : A Rapid German Course. London, J.M. Dent & Sons Ltd. 1941.
35. Ripman, W. : Dent's New First German Book. London, J.M. Dent & Sons Ltd. 1951.
36. Rivers, J. : A New German Course. London, Macmillan & Co. Ltd. 1949.
37. Rose, Ernst. : Fliessend Deutsch. Boston, D.C. Heath & Co. 1951.
38. Sharp, S.L. & F.W. Strothmann : German Reading Grammar. Boston, Ginn & Co. 1941.
39. Siepman, O. : A Public School German Primer. London, Macmillan & Co. 1921.
40. Ter Brugge B.J. & Koenen, G.F. : Hoogduitsche Spraakkunst, I, II en III. Amsterdam, W. Versluys. 1918.
41. Thurnau, H.C. : Complete German Course for Beginners. New York, F.S. Croft & Co. 1930.
42. Uys, P.H. de V. : 'n Taal- en Leesboek vir Duits-leerlinge. Kaapstad, Nasionale Pers Bpk. 1944.
43. Wagner, L. : Kurzgefasste Deutsche Sprachlehre. Wolfenbüttel, Heckners Verlag. 1912.
44. Winckler, C.H. : Moderne Duitse Leerboek. Kaapstad, Maskew Miller Bpk. s.j.

(c) Onderwysrapporte en -verslae

1. Bevoegdheid van Eerstejaaruniversiteitstudente.  
Ad hoc-rapport, Pretoria, Staatsdrukker, G.P.S. 30067-1952-3.
2. Foreign Languages in Modern Schools.  
Board of Education, London, His Majesty's Stationery Office.  
1930.
3. Interim Report on Vocabulary Selection.  
Westminister, P.S. King & Son Ltd. 1936.
4. Memorandum on the Teaching of Modern Languages.  
Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary  
Schools. University of London Press. 1929.
5. Modern Languages in the Secondary Modern School.  
Modern Language Association, London. 1952.
6. Monograph on the Curricula of Schools for General Education.  
Transvaal Education Department. 1913.
7. Report of the Committee of Twelve.  
The Modern Language Association of America, Boston,  
Heath & Co. 1914.
8. Report of the Committee on Modern Languages.  
Modern Studies. London, His Majesty's Stationery Office. 1918.
9. The Teaching of Modern Languages.  
Incorporated Association of Assistant Masters. London.  
Univ. of London Press. 1949.
10. Verslag van die Kommissie in sake Tegnieuse en Beroepsonderwys.  
Pretoria, Staatsdrukker, U.G. 65/1948.
11. Verslag van die Provinsiale Onderwyskommissie.  
Provinsie Oranje Vrystaat, 1951.

(d) Oorsese tydskrifte

1. Educational Review.  
Journal of the Institute of Education.  
Edinburgh, Oliver & Boyd. Jaargange 1945-1953.
2. The French Review.  
American Association of Teachers of French.  
New York, College Press. Verspreide eksemplare.
3. The German Quarterly.  
American Association of Teachers of German.  
Wisconsin, Banta Publ. Co. Verspreide eksemplare.
4. High Points.  
New York, Board of Education. Jaargange 1940-1953.
5. Journal of Education.  
Boston, New England Publ. Co. Jaargange 1945-1953.
6. The Journal of Educational Research.  
Illinois, Bloomington. Jaargange 1940-1953.

7. The Modern Language Journal.  
Wisconsin; Banta Publ. Co. Jaargange 1921-1953.
8. The Modern Language Forum.  
Los Angeles, Southern California Press. Jaargange  
1930-1948.
9. School & Society.  
Pennsylvania, Lancaster. Jaargange 1945-1953.