

A F D E L I N G B.

'N KRITIESE STUDIE VAN DIE HUIDIGE
STAND VAN SAKKE IN VERBAND MET DUIDS-
ONDERWYS IN SUID-AFRIKA.

- (Hoofstuk V: Kritiese Ontleding van ons
Duits-leerplanne in die lig
van die geformuleerde Doel-
stelling en ander belangrike
norme.
.....
Hoofstuk VI: Die Vertolking van die Duits-
leerplan in ons Openbare Eksa-
mens - 'n Kritiese Ontleding.
.....
Hoofstuk VII: Lewensvatbaarheid teen die
Agergrond van die heersende
praktyke).
-

H O O F S T U K V.

KRITIESE ONTLEDING VAN ONS DUIITS-LEERPLANNE IN DIE LIG VAN DIE GEFORMULEERDE DOELSTELLING EN ANDER BELANGRIKE NORME.

1. Die soeklig op die leerplan in die kringloop van die doel en die middele.

Vir sover daar in die vorige hoofstuk enige lig op die doelstelling vir die onderwys van Duits as derde taal aan ons Suid-Afrikaanse middelbare skole opgegaan het, moet dit ook reeds dien as 'n soeklig op die leerplanne, omdat die leerstof gesien moet word as een van die belangrikste middele waardeur die meer abstrakte konsepsie van die opvoedingsideaal sy konkrete vorm en praktiese verwesenliking moet vind. In ons Suid-Afrikaanse middelbare skoolstelsel met sy oorgeërfde eksamentradisie¹ en die stelsel van vas-omskrewe leerplanne wat daaruit ontwikkel het², het die oorweging van hierdie feit baie belangrik geword, omdat die onderwyser nog altyd weinig beweegruimte buite die bestek van sy leerplan gehad het en verplig was om met sy leerlinge te doen wat die leerplan dikteer, afgesien van die feit of sodanige diktaat gesonde doelstellings beoog aldan nie. In die terugblik op die leerplan-ontwikkeling vir Duits³ het dit geblyk dat daar in hierdie land al veel na 'n rigting gesoek is op 'n plek en wyse waardeur geen bevredigende rigting ooit gevind kan word nie, omdat ons denke nog steeds beïnvloed was deur die klassieke tradisie sodat ons nog nooit ons blik op die regte uitgangspunte vir die leerplan gewerp het nie⁴. Daarom is dit noodsaaklik om die huidige posisie in verband met ons Duits-leerplanne in kritiese oorweging te neem voordat daar verder op 'n konstruktiewe wyse te werk gegaan kan word.

2. Bred omlyning van die algemene gees en strekking van die leerplanne (Nie-kritiese beskouing).

(a). Die taak om ons Duits-leerplanne aan die vooropgestelde norme van die doelstelling en die vereistes van die

1. Sien Hoofstuk 1:3.

2. Sien Hoofstuk 11.4 (d).

3. Hoofstuk 111.3-5

taalpsigologie te toets, mag hier vergemaklik word deur al-
lereers 'n breë omlyning van die algemene gees en strekking
van die leerplanne te vind, vir welke doel Tabel 11 'n nut-
tige aanknopingspunt mag wees. Om 'n vergelyking te verge-
maklik, is al die punte vir die onderafdelings van die werk
wat in die handboeke aangegee word, tot persentasie-basisse
herlei vir hierdie opsommingstabel. Vir die leerplanne
waarvoor daar geen punte-indelings in die Handboeke vorstrek
word nie¹, is die aangegewe punte uit die Desember-eksamen-
vraestelle vir 1948 herlei. Die verskillende afdelings van
die werk is verder in gelyksoortige groepe -- (i), (ii),
ens. -- ingedeel volgens die toepassing van die beginsels
van passiewe en aktiewe taalbeheersing.

(b). Daar is twee groepe algemeen-aanvaarde grondslae vir
die vreemde-taalonderwys waarvan 'n mens vandag baie dikwels
hoor. Die eerste groep, naamlik dié van die direkte en die
indirekte praktyk, staan in verband met die beginsels van
die psigologie van taal-aanleer en sal ons noukeurigste aan-
dag verg in onder-afdeling 4 van hierdie hoofstuk. Die nor-
me wat deur hierdie groep aangewys word vir die beoordeling
van die leerplan staan veral in verband met die mondelinge
(direkte) en grammatika-vertalings- (of indirekte) metodes
van vreemde-taalonderwys, wat meestal reeds in 'n hoë mate
deur die leerplan dikteer word. In Tabel 11 word hul oor
die eerste vier groepe (i - iv) versprei.

Die beginsels van passiewe en aktiewe taalbeheersing
staan meer in verband met die eise van die doelstelling,
maar moes ook in aanmerking geneem word vir die opstelling
van die tabel. Die woorde is selfverklarend, en dui onder-
skeidelik op die meer passiewe vermoë vir die blote verstaan
van die taal by die sien of aanhoor daarvan, en 'n vermoë om

¹ Sien Bylae B.

TABEL II.

PERSENTASIE-BASISSE VIR PUNTETOEKENNING AAN DIE
VERSKILLENDE AFDELINGS VAN DIE WERK IN
DUITS IN OPENBARE EKSAMENS.

(a) JUNIORESERTIFIKAAT:

	K.P. ¹⁾		O.V.S.		Univ. van S.A.	Tvl.	Nas. J.S.
	1948	1949	1949	1950		1948	1948
(i) Vertalings uit Duits (gewone)	(25)	33 $\frac{1}{3}$	16 $\frac{2}{3}$	16 $\frac{2}{3}$	33 $\frac{1}{3}$	15	20
Vertalings uit Duits (voorgeskrewe boek)	-	-	5	5	-	-	-
Inhoud van voorgelese Duitse verhaal in eie taal	-	-	-	-	-	12 $\frac{1}{2}$	-
Begripstoets (beantwoording in eie taal Voorgeskrewe boek (inhoudsvraag in eie taal)	-	-	-	-	-	-	20
	-	-	5	5	-	-	-
(ii) Taalkunde (grammatika). Begripstoets (beantwoording in Duits)...	(25)	16 $\frac{2}{3}$	33 $\frac{1}{3}$	33 $\frac{1}{3}$	33 $\frac{1}{3}$	62 $\frac{1}{2}$	35
	-	-	-	10	-	10	-
(iii) Vertalings in Duits... Skriftelike stelwerk.. Voorgeskrewe boek (beantwoording in Duits), Beantwoording in Duits van vrae oor alledaagse onderwerpe...	(25) (25)	25 16 $\frac{2}{3}$	25 10	25 -	33 $\frac{1}{3}$ -	- -	- 25
	-	-	5	5	-	-	-
	-	8 $\frac{1}{3}$	-	-	-	-	-

(b) M A T R I K U L A S I E- en gelykstaande eksamens:

	K.P.	O.V.S.		G.M.R.		Tvl.	Nas. S.S.
		1949	1950	1950	1951		
(i) Vertalings uit Duits	23 $\frac{1}{3}$	15	15	23 $\frac{1}{3}$	23/3	15	12 $\frac{3}{4}$
(ii) Taalkunde (grammatika). Begripstoets in Duits.. Begripstoets in Duits op voorgeskrewe werk.	16 $\frac{2}{3}$	20	20	13 $\frac{1}{3}$ 13 $\frac{1}{3}$	- -	11 $\frac{2}{3}$	15 7 $\frac{1}{2}$
	-	-	-	-	33 $\frac{1}{3}$	-	-
(iii) Vertalings in Duits... Voorgeskrewe werk..... Skriftelike Stelwerk..	16 $\frac{2}{3}$ 23 $\frac{1}{3}$ 20	20 $\frac{2}{3}$ 16 $\frac{2}{3}$ 20	20 30 -	26 $\frac{2}{3}$ 23 $\frac{1}{3}$ -	26 $\frac{2}{3}$ - -	13 $\frac{1}{3}$ 33 $\frac{1}{3}$ -	15 30 20
(iv) Mondelinge werk	-	-	-	-	16 $\frac{2}{3}$	20	-
(v) Stelwerk of Begripstoets	-	-	15	-	-	-	-
Begripstoets in eie taal of in Duits ..	-	-	-	-	-	6 $\frac{2}{3}$	-
Vertalings of h inhoudsvraag uit h voorgeskrewe boek..	-	8 $\frac{1}{3}$	-	-	-	-	-

jou kennis van die taal op 'n meer aktiewe wyse in werking te stel vir doeleindes van gedagte-uiting, dit is die skryf en/of die praat van die taal. Die benaming "passiewe taalbeheersing" moet egter ook met die voorbehoud aanvaar word, dat dit in die taalpedagogiek slegs gebruik word om 'n verskil in graad aan te dui in die geestesprosesse wat die taalwerkings kenmerk, omdat enige toestand van volkome passiwiteit ondenkbaar sou wees wanneer die gebied van die psigologiese aktiwiteite waarin die taal vasgelê is, betree word. In die streng-wetenskaplike sin van die woord is die begrip "passiewe taalbeheersing" dus 'n "contradictio in terminis"; in die praktyk, egter, is dit 'n baie nuttige aanduiding vir daardie soort kennis van die taal-idioom, woordeskat en sinskonstruksie wat slegs vir die blote verstaan van die taal funksioneer en op die eenvoudiger psigologiese werkzaamheid van erkenning berus¹, in teenstelling met die veel moeiliker proses van herroeping of kennisaktualisering by 'n meer aktiewe taalgeheue. Want daar die gedagte die woord en uitdrukking moet opwek in die geval van die proses van herroeping vir die aktiewe praktiese taalgebruik, veronderstel die herkennings die teenoorgestelde psigiese werkzaamheid as 'n vereiste vir die nodige begrip van die taalvorms. In Hoofstuk XII sal dit volledig blyk dat daar verskillende soorte aktiewe taalkennis en -vaardighede nodig is vir die skryf en die praat van die taal onderskeidelik, asook dat die aktiewe woorde- en idiome-skat vir herroepingsdoeleindes altyd meer beperk as die "passiewe" taalkennis vir herkenningsdoeleindes is, in welke verband die toespitsing op laasgenoemde deur uitgebreide leesprogramme baie groot moontlikhede kan inhou in terme van die geformuleerde doelstelling.

Insage in Tabel 11 sal nou aantoon dat die onder-afdelings van die werk wat in groep (i) vervat is, slegs op die suiwere lees- en begripkennis (dit is, passiewe taalbeheer-

sing) ingestel is, terwyl dié onder groepe (iii) en (iv) die aktiewe beheer oor die taal vir skryf- en praat-doelcindes veronderstel. Daarenteen behels groep (ii) daardie afdelings van die werk wat 'n gedeeltelik-passiewe en gedeeltelik-aktiewe taalbeheersing veronderstel en gevolglik in die lig van hierdie beginsels 'n gemengde tipe taalkennis vereis. Vir die Taalkunde-afdeling is dit meesal gebruikelik om sowel die herkennings- as die herroepings-tipe vraag in te sluit waarvoor die praktyke van jaar tot jaar kan verskil volgens die diskresie van die eksaminatore; daarom kan hierdie afdeling vir die huidige by geen ander groep as die gemengde tuisgebring word nie, hoewel die vrae soms ook meer na die rigting van aktiewe taalbeheersing mag oorbhel. By die begripstoetse is die posisie ietwat verskillend: waar die begripstoetse wat in die eie taal beantwoord mag word, slegs die suiwere begripsvermoë van die leerlinge in die vreemde taal wil toets, veronderstel die beantwoording van die begripstoets in Duits ook 'n mate van aktiewe beheer oor die taal in sy skriftelike gebruik, omdat die eksaminatore telkens waarsku dat die kandidate punte verbeur as hul antwoorde woordelike weergawes uit die teks is¹. Nogtens is die omstandighede hier heelwat anders as byvoorbeeld by die vrye skriftelike tealuiting van die leerlinge, omdat die leerling hier reeds in 'n aansienlike mate met die taalmateriaal van die teks kan werk sonder om op 'n woordelike herhaling terug te val. Gevolglik word daar in hierdie begripstoetse slegs 'n gedeeltelike herroepingsproses vereis, sodat dié tipe oefening 'n gedeeltelik-passiewe, gedeeltelik-aktiewe taalkennis veronderstel, en dus by die gemengde groep tuis behoort.

In groep (v) word die kenmerkende alternatiewe tipe vraag van die Vrystaat aangegee² waardeur die leerlinge in staat gestel word om tot 'n sekere hoogte ook uit óf die passiewe,

of die gemengde, of die aktiewe taalbeheersings-groep te kies volgens hul eie aanleg en bekwaamhede.

(c). Aan die hand van bostaande bespreekte beginsels en die gegewens wat in Tabel 11 vervat is, kan daar nou tot die volgende opsomming van die algemene gees en strekking van die Duits-leerplanne vir die verskillende eksaminerende liggame geraak word, wat in die verdere onder-afdelings van hierdie hoofstuk as die uitgangspunt vir 'n kritiese toetsing aan die aangegewe norme kan dien:

Kaapse leerplanne:

(i). In hierdie leerplanne word daar 'n hoër persentasie punte aan die suiwer aktief-skriftelike gebruik van die taal toegeken as in dié van al die ander eksaminerende liggame, naamlik 50% in die Juniorsertifikaat- en 60% in die Seniorcertifikaat-eksamen, 'n gemiddelde dus van 55% van die totale aantal punte. 'n Vergelyking van die Juniorsertifikaat- en Seniorcertifikaat-leerplanne toon hier geen geleidelike oorgang van die passiewe na die aktiewe taalbeheersingsvermoë nie, omdat die aksent in die Juniorsertifikaat-eksamen reeds so sterk op die suiwer-skriftelike gebruik van die taal val dat 50 persent van die punte in laasgenoemde eksamen vir hierdie soort taalkennis afgesonder word. Laasgenoemde syfer is ook uit verhouding met dié in die ander gelykstaande eksamens, waar die punte vir hierdie groep afdelings van 0% in Transvaal tot 40% in die Vrystaat gewissel het in 1949.

(ii). Daar word nog 'n baie groot waarde aan die tradisionele vertalings geheg. Daarenteen geniet die mondelinge werk hier geen hoër erkenning as die verpligting van 'n mondelinge eksamen waarvoor die punte egter nie bygereken word in die volle eksamen nie.

leerplanne:

sterk op die suiwer-skriftelike gebruik van die taal geplaas. Wanneer die moontlikheid van die alternatiewe vrae in aanmerking geneem word, kan die persentasie-verspreidings in hierdie provinsie in 1949 as volg uit Tabel 11 opgesom word:

	<u>Aktiewe (skriftelike)</u> <u>taalbeheersing.</u>	<u>Passiewe</u> <u>begripsvermoë.</u>
Skooleind.....	56.7% of 65%	23.3% of 15%
Junior Sertifikaat.....	40.5%	26.7%
Gemiddeld (J.S. St.X)	48.3% of 52.5%.....	25% of 20 ⁵ / ₈ %

(ii). In albei eksamens in hierdie provinsie word daar nog 'n baie groot waarde aan die vertalings in Duits geheg, 'n praktyk wat nog net deur die leerplanbepalings van die Matrikulasieraad en die Universiteit van Suid-Afrika (Junior Sertifikaateksamen) oortref word.

Leerplanne vir die Nasionale eksamens van die Unie-Onderwysdepartement:

(i). Teenoor die min of meer eenvormige tipe Kaapse en Vrystaatse leerplanne waarin die beginsels van 'n geleidelike oorgang van die meer passiewe na die aktiewe taalbeheersingsvermoëns nog weinig aandag geniet, vind ons in die leerplanne vir die Nasionale eksamens van die Unie-Onderwysdepartement 'n baie sterk kontoer van ontwikkeling en 'n byna radikale toepassing van hierdie beginsels. In die eksamen vir die Nasionale Junior Sertifikaat word nie minder as 40 persent van die punte vir die suiwere begripsvermoë van die leerlinge toegeken nie, wat veel hoër as dié van enige ander eksaminerende liggaam is, teenoor 'n skamele 25 persent van die punte vir die aktiewe, skriftelike gebruik van die taal. Daarenteen staan die punte vir die begripsvermoë en die aktiewe, skriftelike gebruik van die taal nie alleen in 'n omge-

leerplan so sterk oorgevoer dat daar in die Seniorsertifikaat-eksamen 'n hoër persentasie punte toegeken word aan die afdelings van die werk wat die aktief-skriftelike gebruik van die taal beoog, as in enige ander eksamen (65 persent), en die laagste persentasie punte vir die passiewe taalbeheersings-groep (12 $\frac{1}{2}$ %). Net soos in die leerplan vir die Transvaalse Juniorsertifikaat, is die afdeling "Vertalings in Duits" totaal oor boord gedoen in die leerplan vir die Nasionale Juniorsertifikaat, hoewel die algehele uitsluiting van die afdelings vir die suiwere aktief-skriftelike gebruik van die taal hier nog nie ver-wesenlik is soos in die Transvaalse Juniorsertifikaat-leerplan nie weens die insluiting van die opstel waaraan 25 persent van die punte toegeken word.

(ii). Teenoor die besonder hoë aantal punte wat daar nog altyd in die Nasionale Seniorsertifikaat-leerplan aan die opstel en die voorgeskrewe werk toegesê is¹, vind ons die tradisionele vertalings in 'n baie ondergeskikte rol in hierdie eksamens: slegs 27 $\frac{1}{2}$ persent van die totale aantal punte word aan die vertalings-afdelings toegeken, wat nog 1% laer as die vir die Transvaalse eksamens is. Daarenteen vind ons in die Nasionale leerplanne nog geen plek vir 'n mondelinge eksamen soos in die leerplan vir die Transvaalse Eindsertifikaat-eksamen nie.

Transvaalse leerplanne:

(i). Vergelykenderwys gesproke, word daar in die Transvaalse leerplanne die geringste waarde aan die aktief-skriftelike gebruik van die vreemde taal gegee. Die Transvaalse Juniorsertifikaat-leerplan is die enigste in die land wat hoegenaamde geen voorsiening vir hierdie aspek van die taalstudie maak nie as gevolg van die algehele uitskakeling van die opstel, die vertalings in Duits

en ander afdelings van die werk wat tot die vrye, skriftelike gebruik van die taal moet lei. Daarenteen word die aksent hier nie sosoer op die suiwere begripsvermoë van die leerlinge verskuif soos in die Nasionale Junior-sertifikaat-eksamen nie, maar word die neiging tot 'n groot sametrekking van die punte op die gemengde passief-aktiewe tipe taalkennis in die hoogste mate deurgevoer deur 'n toekenning van $72\frac{1}{2}$ persent van die punte aan die betrokke afdelings. Die $46\frac{2}{3}$ persent van die punte wat in die Transvaalse Eindsertifikaat-eksamen na die afdelings vir die aktief-skriftelike gebruik van die taal gaan, is ook laer as dié van enige ander gelykstaande eksamen.

(ii). Ten einde die aksent ook na die mondelingse gebruik van die taal te verskuif waarvoor 20 persent van die punte in die Eindsertifikaat-eksamen toegeken word, is die meeste ander afdelings van die werk op sodanige wyse ingekort, dat daar in hierdie eksamen ook die geringste waarde aan die Taalkunde en Vertalings in Duits geheg word.

Leerplanne van die Universiteit van Suid-Afrika en Matrikulasieraad:

(i). Die Juniorsertifikaat-leerplan van die Universiteit van Suid-Afrika is die enigste leerplan vir Duits wat deur die jare nog nooit enige afwykings van die ou klassieke model met sy drie tradisionele afdelings getoon het nie, en die punte vir die Grammatika, Vertalings in Duits, en Vertalings uit Duits gelykop verdeel.

Toe die Matrikulasieraad die voorbeeld wat die Transvaal in 1942 **gestel** het met die afskaffing van die opstel, 'n jaar later gevolg het, is die punte vir die suiwer-skriftelike gebruik van die taal aansienlik inge-

in die voorgeskrywe leerplan van die Raad, en slegs

perk. Met die toekenning van $26\frac{2}{3}$ persent van die punte aan die Vertalings in Duits, word daar in die matrikulasieleerplan aan laasgenoemde afdeling van die werk egter nog steeds 'n baie groter waarde geheg as in enige ander leerplan vir hierdie eksamen.

(ii). Hierdie Juniorsertifikaat- en matrikulasieleerplanne stuur nog in 'n baie groot mate op die tradisionele vertalingspraktyke af: in die Juniorsertifikaat-leerplan word daar $66\frac{2}{3}$ persent van die punte aan die twee soorte vertalings toegesê, en 50 persent in die matrikulasieleerplan.

(iii). In Desember 1951 word daar baie interessante ontwikkelings in die matrikulasië-eksamen van krag gemaak deur die algehele afskaffing van die Taalkunde-afdeling, die instelling van die mondelinge eksamen waaraan $16\frac{2}{3}\%$ van die punte toegeken word, en die afskaffing van alle vorms van skriftelike stelwerk met die vervanging van die opstel-tipe voorgeskrewe vraag deur reekse begripstoetse op die vier voorgeskrewe werke waaraan $33\frac{1}{3}$ persent van die punte toegeken sal word. Die orige 50 persent van die punte wat vir die vertalings gaan, bly egter nog onaangetas. Ons het hier dus die interessante verskynsel dat hierdie leerplan enersyds nog die naaste aan die klassieke vertalingstradisie gebly het, terwyl dit andersyds ook die verste van die klassieke model afgewyk het met die afskaffing van die taalkunde-afdeling en die ander nuwighede waarvan ons vroeër nog nooit in hierdie land gehoor het nie.

(d). Die feite wat hier aan die lig gekom het in verband met die breë omlyning van die algemene gees en strekking van die verskillende leerplanne vir Duits, gee ons veel stof tot nadenking, want waar dit ons tot nuwe insigte ge-

moet dit as blote toeval beskou word dat die vyf leerplangroepe in ons land deur onderlinge afwykings in graad by die verskillende afdelings van die werk en die toevoeging van ander afdelings, vyf verskillende strekkinge aangetoon het? Omdat daar egter nie sonder meer aangeneem kan word dat die kinders van sommige provinsies die taal van die begin af moet leer skryf, terwyl diegene wat hul eksamens onder ander eksaminerende liggame moet aflê, eers veel meer op die ontwikkeling van die begripsvermoë moet konsentreer voordat hul tot meer uitgebreide skryfmetodes ingelyf kan word nie, sal hierdie en ander feite van belang in verband met die groot verskeidenheid van rigtings in ons Duits-leerplanne op hierdie stadium alleen deur 'n kritiese onderwerping aan 'n paar belangrike norme waardeur kan word.

3. Kritiese ontleding van die leerplanne in verband met die vereistes van die doelstelling.

(a). Waar daar in die vorige hoofstuk tot ruimere insigte in sake die doelstelling geraak is, moet 'n kritiese ontleding van die leerplanne hier vir ons 'n duidelike antwoord verstrek op die vraag of die kind in ons huidige leerplanne vir Duits iets ontvang wat hom geestelik verryk en wat by met hom kan saamneem in die lewe. In voorgaande beskouing in sake die algemene gees en strekking van die leerplanne is daar in hierdie verband aan die lig gebring dat daar oor die algemeen 'n baie groot premie op die skriftelike gebruik van die taal geplaas word in ons land. Dit is veral die geval in die Kaapse en Vrystaatse leerplanne, waar hierdie beginsel reeds baie sterk deurgevoer word in die Juniorklasse, hoewel die jongste leerplan-ontwikkeling vir die Vrystaatse Juniorsertifikaat 'n aansienlike inkorting van die punte in die afdelings van die werk wat tot die aktiewe, skriftelike gebruik van die taal moet lei, beoog. Daarenteen word daar

vir die suiwere aktief-skriftelike gebruik van die taal toegeken nie! Die beginsel van 'n geleidelike oorgang van die meer passiewe na die aktief-skriftelike taalbeheersing in die Junior- en Seniorsklasse onderskeidelik wat die sterkste deurgevoer word in die leerplanne van die Transvaalse en Unie-Onderwysdepartemente, moet in hierdie verband ons noukeurigste aandag verdien omdat dit allereers die begripsvermoë van die leerling wil bevorder deur 'n werkmethode wat noodwendig 'n uitgebreide leesprogram moet behels, alvorens daar tot die meer aktief-skriftelike gebruik van die taal oorgegaan kan word.

(b). In Hoofstuk IV het die beoefening van die vermoë om die taal te kan skryf, egter, geen aandag geniet as 'n doelstelling vir die onderwys van Duits aan die deursnee-leerling in Suid-Afrika nie, terwyl die kwessie van Duits praat slegs as 'n heel toevallige doelstelling aangedui is. Weliswaar moes dié leerlinge wat hul studies in Duits verder aan die universiteit wil voortsit, hierdie vermoë reeds op skool beoefen het; maar omdat die middelbare skool al sy leerlinge vir die lewe in die ruimste sin van die woord moet toerus, moes daar afgesien word van alle eksklusiewe doelstellings en na 'n universele doelstelling gesoek word wat vir alle leerlinge as 'n lewenstoerusting sal kan dien. Vir die heel klein groepie wat hul studies in Duits verder sal voortsit aan die universiteit¹, moet daar dan op 'n ander wyse voorsiening gemaak word soos later uitvoeriger sal blyk².

Vir die standpunt dat 'n vak soos Duits in ons middelbare skoollereplanne in Suid-Afrika ingesluit behoort te word bloot op grond van sy kulturele waarde en afgesien van alle verdere oorwegings, kan daar vandag die getuienis van verskeie vooraanstaande onderwysmanne in ons land gevind

word. Ek noem hier die volgende onlangse beskouing van Prof. J. Chris. Coetzee van die P.U.K.: "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.....By 'n vreemde moderne taal soos Duits is dit essensieel dat ons dit kan lees en verstaan as iemand dit praat, maar die praat en skryf daarvan is vir die middelbare skoolleerlinge werklik nie nodig nie¹! Vanweë die aard van ons bevolkingsamstelling en ons geografiese ligging² kan daar met veiligheid aangeneem word dat ons leerlinge wat geen voortgesette akademiese studies in Duits beoog nie, dit nooit weer nodig sal vind om die taal te skryf na aflegging van die eksamen nie, en gevolglik hul tyd verwis met die sleurwerk vir hierdie veel moeiliker vorm van aktiewe taalbeheersing waaruit daar vir hul vanuit 'n doelstellings-pogpunt niks meer te haal is as die verlore tyd wat aan veel nuttiger praktyke bestee kon gewees het, en die weersin wat dit noodwendig moet verwek by die groot groep vir wie dit 'n wanhopige poging is wat nooit kan tref nie. Want as ons nugter oor die saak wil nadenk, kan ons geen verdere regverdiging vir hierdie praktyke vind as die volgende moontlikhede waarop ek telkens onmiddellik 'n antwoord sal verstrek nie:

(i). Die harde werk wat dit verg, ontwikkel die kind en is vormend vir sy gees! (Die leer van geestelike dissipline!).....Hierdie stelling klink vandag al byna middeleens by die leerstellinge van die moderne opvoedkundige sielkunde, en behoort tot die pedagogiese dwalinge van die vorige eeue.

(ii). Dis bevorderlik vir die noodsaaklike taaldissipline wat ook die moedertaal en die algemene ontwikkeling van die kind ten goede sal bekom, en behoort met die pynlikste

noukeurigheid en inspanning nagestrewte te word!
Hierdie gesigspunt in verband met die vreemde-taalonder-
wys is reeds in nadere besonderhede in Hoofstuk IV.8.b(iv)
behandel, by welke beskouings ons hier weereens kan vol-
staan. As ek my vir hierdie doel in elk geval van weer-
sinwekkende metodes moes bedien het, sou ek ook nie daar-
voor die taal van een van die groot skeppende kultuurvolke
van die wêreld gekies het nie!

(iii). Die kind moet Duits leer skryf om die taal te kan
leer!.....In die volgende onder-afdeling van hierdie
hoofstuk sal dit vollediger blyk dat ons hier met 'n reïne
pedagogiese onsin te doen het wat die grootste onkunde
aangaande die mees elementêre beginsels van die psigologie
van taalaanleer verrai.

(iv). Sommige kinders wil graag in Duits korrespondeer
met penvriende oorsee!..... Ek beveel die vrugbare
gedagte-uitwisseling met penvriende in Duitssprekende
lande by al my leerlinge aan, maar raai hul aan om dit in
Engels te doen en dan briewe in Duits terug te ontvang.
Die Duitse penvriende wat ook Engels as tweede taal be-
studeer¹, lees in elk geval ook liefers 'n brief in minder
goeie Engels as in 'n geradbraakte Duits, en kan daar
(in 'n taalkundige sin) ook meer baat by vind; en omdat
dit vir ons leerlinge ook 'n veel meer natuurlike metode
is, werk die gedagte-uitwisseling baie vlotter, en word
hul daardeur in die geleentheid gestel om baie meer briewe
in Duits uit Duitsland te ontvang en in die taal van die
volk iets van die lewe en gewoontes van die volk te wete te
kom.

(v). Dit bevredig die skeppingsdrang van sommige leer-
linge!.....Daar is egter ook baie ander studiegebiede
wat aan hierdie doel beantwoord, veral ook die eerste en
tweede taal, sodat die derde taal allermens as die aan-

gewese plek vir hierdie doelstelling beskou moet word.

(vi). Ons het al vir so 'n lang tyd op hierdie weg voortgegaan dat ons bang en/of onwillig is om die uitdraaipaaie te oorweeg!.....Hier het ons die dood-eerlike antwoord wat in menige opsig die algemene geesteshouding van 'n tradisie-verknogte passiwiteit tipeer wat in die onderwyskringe van geslag tot geslag oorgedra word. In 'n latere hoofstuk kom ons weer daarop terug¹.

Om alle leerlinge tot hierdie praktyke wat tot die aktief-skriftelike gebruik van die taal moet lei, te verplig, sou 'n onsinnige verenging van die doelstelling vir die onderwys van die vak wees; en aangesien die kwessie van leerplansamestelling in die eerste plek 'n kwessie van die regte perspektief in sake die doelstelling moet wees, kan geen objektiewe waarnemer tot vleierende gevolgtrekkings geraak in sake die besondere beklemtoning van hierdie doelstelling in ons leerplanne en die feit dat ons uitsigte reeds so vertroebel geraak het, dat 'n vergadering van Duits-onderwysers op 'n jaarkongres van een van ons onderwysersverenigings hierdie leerresultaat enige jare gelede nog spesiaal onderskryf het as 'n noodsaaklike doelstelling vir die onderwys van Duits,.....„veral met die oog op die brief wat per slot van rekening die vernaamste omgangsmiddel bly"²

(c) 'n Terloopse verwysing na die verslae van eksaminatore mag hier verdere lig werp op die kwessie van die moontlike bereikbaarheid van.....

- (i) die aktief-skriftelike taalbeheersing (aktiewe herroeping), en
- (ii) die inskerping van die begripsvermoë (passiewe herkenning)

as begeerde leerresultate in die leerplan.

In 1943 was dit die bevinding van die eksaminator vir

die Transvaalse Juniorsertifikaat-eksamen dat die kandidate di weergawe in die moedertaal van die voorgelese verhaal in Duits en die vertalings uit Duits oor die algemeen goed gedoen het, terwyl hul meesal swak gevaar het met die beantwoording van vrae in Duits. Hier het ons die afdelings vir passiewe herkenning en aktiewe herroeping duidelik teenoor mekaar afgebaken, met die ondubbelsinnige implikasie dat die kandidate reeds in staat kan wees tot passiewe herkenning sonder dat hul die taal op aktiewe wyse hoef te kan gebruik. Hierdie feit word ook bevestig deur die herhaaldelike bevindinge van die eksaminatore dat die kandidate goeie werk lewer in die vertalings uit Duits, terwyl die vertalings in Duits en die opstel oor die algemeen swak gedoen word¹.

As die vermoë vir die skriftelike gebruik van die taal geen plek word is in ons doelstelling vir die onderwys van Duits as derde taal aan die deursnee-leerling in Suid-Afrika nie, is daar ook geen rede om saam met sommige van ons eksaminatore bekommerd te wees oor die verwaarlosing van die betrokke afdelings van die werk soos die opstel en die vertalings in Duits, indien die begripsvermoë van die leerlinge as bevredigend of goed aangedui kan word nie. As.....

- (i) die 1946-eksaminator vir die Kaapse Juniorsertifikaat-eksamen dan eerlik kan getuig dat die antwoorde in die vertalings uit Duits „in baie gevalle uitstekend en deurgans goed" was, en daarop wys dat die kandidate nie genoeg oefening in die opstel en vertalings in Duits kry nie;
- (ii) die 1947-eksaminatore vir die Transvaalse Eindsertifikaat- en Kaapse Senioreertifikaat-eksamens die punte vir die vertalings uit Duits bevredigend of „deur die bank hoog" vind, maar dit nodig ag om oor die teleurstellende antwoorde in die grammatika-afdeling te kla; en
- (iii) die 1948-eksaminator vir die Transvaalse Eindsertifikaat-eksamen daarop attent maak dat baie kandidate net met die vrae oor die voorgeskrewe boeke en vertalings uit Duits wil slaag, terwyl hul die stelwerk, grammatika en vertalings in Duits verwaarloos.....

dan is dit my eerlike oortuiging dat ons dan min of meer op die regte spoor is wat ons verder behoort te volg, indien die vereistes van 'n gesonde doelstelling swaarder as die grille van ons verouderde leerplan- en eksamenvereistes moet weeg.

(c). Die verwerping van die dwaalleer wat die vaardigheid in die skriftelike gebruik van die vreemde taal as een van die begeerde leerresultate van ons Duits-onderwys in Suid-Afrika beskou, noop ons dan tot 'n hersiening van die werkprogramme in die afdelings van die werk wat die bereiking van hierdie taalvermoë beoog.

(i). Daar is in die eerste plek die groot strydvraag in sake die insluiting aldan nie van die skriftelike stelwerk in die leerplan; want feit is dat daar vandag in verband met hierdie afdeling van die werk so veel uiteenlopende praktyke nagestrewes word in die tien Juniorsertifikaat- en St.X-leerplanne in ons land, dat 'n blote verwysing na hierdie verskil in sienswyse by die verskillende eksaminerende liggame reeds die relatiewe waarde van die opstel of brief onder die soeklig moet bring. So volslae is die gebrek aan 'n eenvormige standpunt met betrekking tot hierdie afdeling van die werk, dat minstens twee eksaminerende liggame tot heel onlangs nog 25 persent van die totale aantal punte aan die opstel toegeken het in die Juniorsertifikaat-eksamen¹, terwyl dit reeds in 1942 en 1943 deur ander afdelings van die werk vervang is in die leerplanne vir die Transvaalse Eindsertifikaat en die Matrikulasië-eksamen onderskeidelik. Afgesien van alle oorwegings van doelstelling, kan die feit dat die kandidate - in die besef van hul hulpeloosheid teenoor hierdie skriftelike stelwerk - telkens nog hul toevlug tot geheuewerk probeer neem blykens (en ten spyte van) die herhaaldelike waarskuwings van die eksaminatore, reeds as 'n be-

wys sien dat die opstel nog nooit 'n eervolle plek in die leerplan gevind het nie. Om slegs 'n paar voorbeelde te noem: In 1932 ontdek die eksaminator vir die matrikulasie-eksamen etlike "estetiese bonde" wat in staat is om 'n beskrywing van 'n sonsondergang of sonsopgang te gee(!); in 1940 vind die eksaminator vir die Transvaalse Eindsertifikaat-eksamen dat baie kandidate oor vaste reekse sinne soos die beskrywing van 'n lente-oggend beskik, wat hul met 'n mindere of meerdere mate van sukses orals in die opstel diens laat doen, sodat baie opstelle volgens hierdie eksaminator soos 'n "toebroodjie" lyk, dit is, slegs die inleiding en die slot is die kandidaat se eie, en die middelste (en grootste) gedeelte bevat hoogdrawende prosa wat as blote geheuewerk bestempel moet word; in die 1941-Skoolleindeksamen van die Vrystaat gebruik die kandidate soms 'n mooi natuurbeskrywing om "Träumerei am Traulensbach" te verfraai; in die 1948-verslag vir die Kaapse Juniorsertifikaat-eksamen heet dit weer: "In die opstelwerk het verskeie kandidate punte ingeboet deur geheuewerk te lewer wat dikwels slegs reproduksies uit een of ander handboek is. Ander het van die onderwerp afgewyk om vooraf voorbereide werk te laat inpas sodat 'Wir besuchten einst eine grosse Stadt' hoofsaaklik geword het 'In Reis na die stad of uitgeloop het op 'In Besoek aan 'n Dieretuin'; en in 'Unser Schulgebäude und dessen Umgebung' is die doen en late in die klaskamer beskryf".

Wat die Juniorsertifikaat-eksamen betref, is dit al erg genoeg om te verwag dat die leerling hom na 'n tweejarige kursus van ongeveer vyf periodes per week reeds op sodanige wyse in die vreemde taal sal kan oriënteer, dat hy in staat sal wees tot 'n vrye gedagte-uiting in 'n redelike-korrekte skriftelike taalgebruik in Duits

die opstelle op hierdie stadium volgens die bevindinge van die eksaminatore nog al te dikwels "deurgans teleurstellend" en die opstelpunte totaal uit verbouding met die veel hoër punte in die grammatika-afdeling¹. In 1940 kon die eksaminator vir die Kaapse Juniorsertifikaat byvoorbeeld melding maak van die feit dat 'n kandidaat soms 70 persent in die grammatika behaal en slegs 20 persent vir sy opstel "...hoofsaaklik omdat hy grammatiese verskynsels wat hy goed ken, nie kan toepas as hy opstel skryf nie". De Jager regverdig sy pleidooi vir die afskaffing van die opstel in hierdie eksamen op grond van sy ondervinding as eksaminator dat honderde leerlinge in hierdie afdeling van die werk skynbaar alle beheer oor die taal verloor het, en so oorweldig word deur die vele probleme wat hul in die aangesig steer dat hul van een vergryp in die ander verval². Volgens De Jager moet die skriftelike stelwerk egter as die belangrikste element in die eind-eksamen behou word, omdat dit as 'n samevatting van die leerlinge se beheer oor die geskrewe taal beskou moet word³..... dit is, juis om daardie rede wat my daartoe beweeg het om van die skriftelike stelwerk af te sien — ook vir die eindeksamen — na die insigte waartoe die ondersoeke na die doelstelling my gevoer het. Waar daar in Suid-Afrika vandag selfs meningsverskil bestaan in sake die insluiting van die opstel in die leerplan vir die tweede taal⁴ waar die vermoë om die taal te kan skryf as 'n belangrike doelstelling gesien moet word, kan die erns van die posisie in sake die waarde van die opstel in

1. Sien verslae van eksaminatore vir:
a. Vrystaatse Juniorsertifikaat-eksamen, 1943.
b. Kaapse Juniorsertifikaat-eksamen 1946.

2. De Jager: "'n Kritiese ondersoek na die Leerplanne en ... Leerboeke vir Duits op die Suid-Afrikaanse Skole", 64.

die derde taal nie sterk genoeg onder die aandag gebring word nie. Vir sover die jongste ontwikkelings in die rigting van die geleidelike vervanging van die opstel deur ander afdelings van die werk beweeg¹, is dit dus 'n verblydende teken van die tyd dat die gety besig is om in die rigting van 'n gesonde doelstelling te vloei, en moet daar alle moontlike middele aangewend word om die stroming te verhaas.

(ii). 'n Ander afdeling van die werk wat op die aktief-skriftelike gebruik van die taal afstuur, is die tradisionele vertalings in Duits wat nog altyd 'n baie groot rol in ons leerplanne gespeel het, en tot vandag toe nog 'n faktor is waarmee daar terdeë rekening gebou moet word in die meeste van ons eksamens, ten spyte van die geleidelike inkorting van die punte vir hierdie afdeling met die periodieke leerplanbervormings van die verlede. Die enigste leerplanne wat hierdie vertalings totaal oor boord gedoen het, is die twee Juniorsertifikaat-leerplanne wat die verste van die skriftelike taalbeheersings-praktyke weggebreek het, naamlik dié van die Transvaalse en Unie-Onderwysdepartemente². In die Juniorsertifikaat-leerplanne van die Vrystaat, Kaapland en die Universiteit van Suid-Afrika word daar egter nog onderskeidelik 25%, 25% en $33\frac{1}{3}\%$ van die punte aan hierdie afdeling toegesê, terwyl die punte in die X-leerplanne van $13\frac{1}{3}\%$ in die Transvaalse tot $26\frac{2}{3}\%$ in die matrikulasiel leerplan wissel. Dis van belang om daarop te let dat hierdie afdeling slegs as 'n gewaande nuttige onderwys- en toetsmetode in ons leerplanne behou is; as 'n doelstelling het dit hoegenaamd geen sin nie, en 'n mens kan jou nouliks voorstel dat daar vandag nog 'n enkele persoon in ons land sou wees wat sou glo dat dit ook die funksie van die middelbare skool is om van sommige

1. Sien Hoofstuk III.3(c) en Tabel 11.

van sy leerlinge goeie vertalers te maak. As 'n metodiese oorweging het dit reeds eeue gelede erkenning geniet in verband met die onderwys van die klassieke tale, en is hierdie klassieke tradisie ook na die onderwys van die moderne tale oorgeplant waarby die vertalingsmetode, onder invloed van ons skriftelike metodes van taalonderwys, as 'n baie nuttige metode beskou is om die leerling in die geleentheid te stel om sy kennis van die woordeskat en konstruksievorms "toe te pas". Daar word vandag egter op psigologiese gronde die ernstigste bedenkinge teen hierdie metode van vreemde-taalonderwys ingebring wat in die volgende onder-afdeling van hierdie hoofstuk in nadere besonderhede aangetoon sal word. Vir die huidige moet hierdie soort vertalings wat tot 'n aktief-skriftelike taalbeheersing moet lei, egter op dieselfde gronde verwerp word as die wat vir die skriftelike stelwerk gegeld het.

(iii). 'n Praktyk wat met die twee bogenoemdes saamhang, is die skriftelike beantwoording van inhoudsvrae oor die voorgeskrewe werke, wat vandag nog in al die Seniorleerplanne vereis word. Sedert die instelling van hierdie afdeling van die werk in 1915¹ is dit geleidelik uitgebrei, sodat daar vandag deur die verskillende eksaminerende liggame in ons land gemiddeld van 2 tot 4 boeke voorgeskryf word vir 'n intensiewe studie in die Seniorsklas. Al die eksamenrade vereis dat die vrae in Duits beantwoord sal word, en die punte in die voorgeskrewe vrae wissel van 'n noontlike $23\frac{1}{3}$ tot $33\frac{1}{3}$ persent van die totale aantal punte vir die verskillende St.X-eksamens. Die Vrystaatse eksamenraad het hom ook van die ander eksamenrade onderskei deur vir die Juniorsertifikaat-eksamen 'n boekie voor te skryf waarop drie tipes vrae gestel word wat 15% van die totale aantal punte bedra, naamlik:

Vertalings uit Duits.....5%
'n Inhoudsvraag in die eie taal.....5%
Die beantwoording van kort vragies in Duits.....5%.

Met die 1942-leerplanhervormings vir die Eindsertifikaat-eksamen in die Transvaal is daar onder meer bepaal dat die kandidate die vrae of in Duits of in een van die landstale kon beantwoord, in welke laasgenoemde geval die maksimum punte vir elke betrokke vraag egter slegs $66\frac{2}{3}$ persent van die totaal vir die vraag sou bedra¹. Met die huidige bepaling dat 50 persent van die punte in die voorgeskrewe vrae vir korrekte taalgebruik in Duits toegeken sal word, het hierdie Transvaalse leerplan sedertdien egter weer een van sy teenstrydige rigting-ontwikkelings ondervind, soos vroeër reeds die geval was in verband met die afdeling „Vertaling uit Duits“². Al bepaal hierdie leerplan ook dat daar slegs drie van die gewone opstel-tipe vrae gegee sal word, bly die vierde vraag wat 'n aantal kort vragies in Duits behels, nog altyd op die skriftelike taalbeheersing ingestel wat reeds vanuit 'n doelstellingsoogpunt verwerp is, hoewel 'n mens hier sou kon aanvoer dat die vrae op die voorgeskrewe werk reeds 'n groot verbetering op die Opstel en Vertalings in Duits is, omdat die leerlinge hier ook die voordeel geniet dat hul so sterk onder die invloed van die werke mag kom, dat dit hul taalbeheer in Duits ten goede sal bekom. So kon die eksaminator vir die matrikulasie-eksamen in 1929 reeds daarop wys dat dit duidelik uit die opstel en ander afdelings van die werk geblyk het, dat die kandidate onmiddellike voordeel uit die studie van die voorgeskrewe werke getrek het³. In hierdie verband moet die algehele afskaffing van die opstel deur die Transvaalse Raad van Moderatore en die toekenning van 'n hoër aantal punte aan die vrae oor die voorgeskrewe werke, reeds as 'n voorwaartse stap beskou

1. Transvaalse Onderwysdepartement: „Transvaalse Eindsertifikaat van die Middelbare Skool. Handboek. 1942“ bl.26

2. Vergelyk Hoofstuk 111.3.c(ii).

word, en as 'n poging om sommige van die bande waardeur hul aan die aktief-skriftelike gebruik van die taal gekoppel was, los te maak.

Daar is egter 'n ander belangrike gesigspunt wat hier ons aandag verdien: waar ons hele stelsel vandag nog op die vereistes van die eindeksamen ingestel is, sal die feit onder die oë gesien moet word dat die leerlinge onder leiding van die onderwyser sekere vrae oor die boeke sal uitwerk en van buite sal leer. Net soos by die skriftelike stelwerk, het die eksaminatore by hierdie afdeling, ook al herhaaldelik gewaarsku teen gedikteerde memoriseerwerk en ander reproduksies waardeur die kandidate nooit leer om die taal te verstaan en met goeie insig te lees nie, wat ook gesien moet word as een van die groot nadele van die feit dat ons stelsel nog altyd in die skaduwee van die skriftelike eindeksamen beweeg het. Waar die eksaminator vir die Vrystaatse Skooleindeksamen in 1943 byvoorbeeld spesiaal daarop attent maak in sy verslag dat hierdie doel nooit bereik sal word deur geheuewerk vir die opstel en vrae oor die voorgeskrewe werke nie, sou ons graag hierdie insigte wat besig is om in die regte rigting te beweeg, 'n stappie verder wou voer deur daarop te wys dat dit ook hoegenaamd nooit deur die metodes van opstelskrywe en skriftelike beantwoording van voorgeskrewe vrae bereik sal word nie! Hoewel ek later die standpunt sal bepleit dat goedgekose memoriseerwerk die leerling se geestelike ervaringslewe kan verryk, moet daar ook gewaarsku word teen die gevaar dat daar so veel tyd verlore mag gaan met die memorisering van feite-inhoud uit die voorgeskrewe werke wat slegs in die eksamenlokaal en nooit weer daarna in die lewe sal funksioneer nie, dat die siel van die studie daardeur verlore mag gaan. As ons alles met die oog op die skriftelike weergawe in 'n skriftelike eksamen

van baie dinge moet onthou wat aan ons leerlinge behoort onderwys te word met die oog op die verruiming van die doelstelling. Om byvoorbeeld 'n gedig soos „Heidenröslein“ of „Das Veilchen“ van Goethe met 'n St.X-klas te behandel met die oog op die beantwoording van 'n tipe vraag soos die volgende wat reeds in 'n eindeksamen gestel is, sou niks minder as 'n geestelike wandaad teenoor die kind wees wat die hele betekenis van die gedig verlore sou laat gaan nie: „Erzählen Sie in etwa 15 Zeilen, wie das Veilchen zu den Füßen der Schäferin gestorben war“¹! Dit het vir die skrywer nog altyd 'n raaisel gebly waarom die eksamenmetodes nie op sodanige wyse aangepas kan word deur duidelike leerplanbepalings, dat die aantal boeke aansienlik uitgebrei en die moontlikhede vir die verruiming van die doelstelling deur die leeswerk bevorder kan word soos later vollediger sal blyk nie. In hierdie verband mag die idee van die begripstoetse op die voorgeskrewe boeke in die nuwe (1951-)leeplan van die Matrikulasieraad reeds die rigting aandui waarin daar gedink kan word.

(e) Die onkundig-alwetende skeptikus wat nog altyd sy regverdiging vir die behoud van sekere tradisionele afdelings van die werk eerder in die geloof aan die onfeilbaarheid van die verlede gevind het, as in die hoop op 'n nuwe lig wat die naging van 'n gesonde doelstelling in die toekoms moet bring, sou teen hierdie tyd reeds die vraag gestel het wat daar nog verder oorbly (behalwe die terugkeer tot 'n sogenaamde „sagte pedagogiek“), as al hierdie praktyke vir die aktief-skriftelike gebruik van die taal in die ban gedoen moet word; want wat ons in hierdie toestand van geestelike passiwiteit nie sal raaksien nie, is dat die eintlike lewe-bringende doelstelling vir die onderwys van die lewende taal nou eers sal begin na die begrawing van die ou doodsbeëndere! Hier moet die afdelings van die werk wat in verband met die inskerping van die

begripsvermoë en die lees van die taal staan, ons besondere aandag verdien, omdat die ideaal van 'n universele doelstelling waarby alle leerlinge veel groter baat aan 'n ryker geestelike ontwikkeling sal vind, alleen verwesenlik kan word deur die ontwikkeling van die vermoë vir onmiddellike verstaan by die lees as die eerste primêre doelstelling, waaruit en waardeur al die meer verwyderde doelstellings wat tot die verryking en verruiming van die sielservaring in die wydste sin van die woord moet lei, moontlik gemaak kan word¹: die aanraking met en genietinge van die geestelike kultuurgoedere van die nasie; die indringing in die vreemde begripsvorme wat die algemene taalgevoel kan versterk deur die opwekking van 'n gevoel vir die taalskoonheid — skoonheid aan uitdrukking en seggingskrag van die woord — en die genot aan die skone in die vreemde literatuur, wat 'n groot rol in die emosionele opvoeding van die kind moet speel; die bekoring van die vreemde en die opwekking en opening van nuwe geesteshouinge, nuwe insigte, en nuwe kanale vir 'n ryker geestelike ervaring lewe. Al hierdie opvoedkundige waardes wat die universele bestanddele van die uiteindelijke kulturele doelstelling van 'n ryker geestesaanpassing vorm, kan slegs deur baie uitgebreide leesprogramme tot werklikhede van dieper sielsbelewenisse gemaak word waaraan alle leerlinge 'n groter behoefte het — ook die intellektueel-begaafde wie se siel ons nog altyd verbygegaan het in 'n poging om sy intellek te slyp met 'n gewaande akademiese leerstof waarteen soms die ernstigste bedenkinge ingebring kan word² — en nie deur die energie- en tydsverspilling op 'n onpraktiese en nie-verbandhoudende doelstelling om die taal te leer skryf, waardeur ons aan ons leerlinge stene vir brood gee deur hul van die geleentheid tot 'n voller en ryker geestesontwikkeling te beroof nie.

(i) Dis in die gees van bostaande beskouing dat ons ons te

sterkste moet verset teen die enge basis van 2, 3 of 4 voorgeskrewe werke wat so intensief bestudeer moet word om 'n skriftelike eksamen te kan slaag, dat daar geen tyd meer oorbly vir 'n meer uitgebreide leesprogram nie, as gevolg waarvan die moontlikhede van sowel die inskerping van die begripsvermoë as die wyere kontakte wat dit besorg, aansienlik verminder word. In 1947 kon die eksaminator vir die Kaapse Senior Sertifikaat-eksamen daarop wys dat die punte in die Vertalings uit Duits baie hoog was waar die kandidate ook ander boeke behalwe die voorgeskrewe werke gelees het. „Dit is baie duidelik“, aldus hierdie eksaminator¹, „watter leerlinge op voorgeskrewe boeke en oefeninge vertrou en watter leerlinge ook lees“. Indien hierdie uitgebreider leeswerk van die leerling so belangrik is vir die inskerping van die begripsvermoë wat die belangrikste onmiddellike doelstelling vir vreemde-taalonderwys in Suid-Afrika is, kan dit nie bloot aan toevallige omstandighede oorgelaat word nie, maar moet dit deur die nodige inkortings op ander plekke tot 'n integrerende gedeelte van die leerplan verhef word. Feit is, egter, dat die noodsaaklike leeswerk vandag glad nie sterk genoeg in ons leerplanne beklemtoon word met die aandrang op die intensiewe bestudering van 'n paar voorgeskrewe boeke vir 'n skriftelike eksamen nie. Die Kaapse Senior Sertifikaat-leerplan „verwag“ weliswaar dat die leerlinge 'n leeskursus sal deurloop wat ook twee eenvoudiger werke buite die voorgeskrewe boeke om moet insluit²; maar aangesien hierdie praktyke nie verder gekontroleer word nie en die leerplan- en eksamenvereistes tewens so veeleisend is dat daar geen tyd meer oorbly vir die sogenaamde „nie-noodsaaklike“ nie-eksamengedeeltes van die werk nie, was dit reeds die

1. Kaapse Senior Sertifikaat-eksamen, Verslae van eksaminatore, 1947 (Duits).

2. Sien Bylae B.

bevinding van die skrywer in verband met die 1944-1945-vraelysondersoek ".....dat, met die uitsondering slegs van 'n paar Duitssprekende onderwysers, baie weinig ander onderwysers vir addisionele leesperiodes vir standerds LX en X voorsiening maak, en dan gewoonlik ook slegs vir een of 'n halwé periode per week in standaard LX....."¹. Ek sou op hierdie stadium geensiens wou beweer dat die intensiewe bestudering van een of meer boeke geheel-en-al vervang moet word deur ander praktyke wat net vir ekstensiewe lees voorsiening maak nie, omdat eersgenoemde ook 'n nuttige metode kan wees om die leerling te help om met insig en goeie begrip te lees, mits dit op genoegsame wyse deur 'n vlugtig-oorsigtelike en hoofsaaklik nie-vertalende leesmetode aangevul word om die vermoë vir onmiddellike verstaan (sonder gebruikmaking van ontsyferingsmetodes) te kan ontwikkel. Maar dan mag die intensiewe leeswerk nie geskied ter afrigting van die leerlinge vir die skriftelike beantwoording (in Duits) van sekere inhoudsvrae oor die voorgeskrewe werke nie; want waar die aksent vandag op die afrigting van hierdie skriftelike eksamen geplaas word², is die toets nie altyd in die eerste plek of die leerling geleer het om die boek met insig te lees nie, maar of dit op so 'n wyse behandel is dat die kind van die regte feite weet gebruik te maak vir eksamendoeleindes. Dit mag dan soms selfs 'n skokkende ontnugtering wees dat baie van ons deursnee-matrikulante vandag slegs 'n heel vae begrip of nie eens die minste benul het van sekere gedeeltes wat in die voorgeskrewe werke gelees word, as daar nie gedurig ontledend en vertalend te werk gegaan word nie.

(ii). By die leeswerk in 'n moderne vreemde taal soos Duits moet die ontsyferings-leesmetode waardeur die leer-

1. Fourie: "Aksentuase in die Doelstelling i.v.m. die Onderwys van Duits as derde Taal aan ons Suid-Afrikaanse Skole!" 63.

2. Sien Hoofstuk IV.5 (d).

linge in die woorde van Morrison 'n "deciphering, trans-
verbalizing ability falsely called translation" ontwik-
kel¹, ten sterkste teengegaan word, omdat daar by hierdie
metode wat by die klassieke tale gebruiklik is, nog geen
sprake kan wees van 'n behoorlike lees kennis van die taal
waardeur al die ander doelstellings moontlik gemaak moet
word nie. Waar hierdie ontsyferings-leesmetode vandag
aangemoedig word deur ons stelsel van intensiewe bestude-
ring van 'n paar voorgeskrewe boeke met die oog op 'n ek-
sterne, skriftelike eksamen, ondervind die onderwyser soms
die grootste moeite om sommige leerlinge teen hul sin tot
oorsigtelike, nie-vertalende lees te dwing. Om laasge-
noemde noodsaaklike doel te bereik, moet daar op twee ou
beproefde metodes teruggeval word. In die eerste plek kan
een of twee paragrawe vlugtig deurgelees word, waarna 'n
paar leerlinge die inhoud in hul eie taal moet weergee son-
der om in die boek te kyk. As die eerste poging nie slaag
nie, kan die paragraaf weer gelees word. Hoofsaak is hier
dat die leerling tot 'n intelligente insig gedwing word
sonder om op die vertalingsmetode terug te val; maar dan
moet hierdie praktyke op 'n stels¹ematige wyse erkenning
verkry deur 'n duidelike leerplanbepaling, en nie aan toe-
vallige omstandighede oorgelaat word waarby die moontlik-
heid nie uitgesluit mag wees nie, dat daar ook so dikwels
op ander dinge gekonsentreer moet word om die kind die taal
te leer skryf, dat daar nooit tyd is om hom ook te leer
om die taal eers behoorlik te verstaan sonder gebruikma-
king van die vertalingsmetode nie! Veral in die Junior-
klasse behoort dit 'n baie gesogte praktyk te wees. Tot
dusver het ons, egter, nog heel weinig aanmoediging vir
hierdie noodsaaklike leerprodukt in ons leerplanne gevind,
waarskynlik omdat dit nog altyd as te vanselfsprekend aan-
geneem is, en omdat dit die kind nie leer om Duits korrek

1. Morrison: "The Practice of Teaching in the Secondary
School", 474.

te kan skryf nie en gevolglik as 'n blote bykomstigheid gesien moet word met die oog op die eksterne skriftelike eksamen. Die naaste wat ons leerplanne daaraan kom, is die oorvertel in Afrikaans of Engels van 'n voorgelese Duitse verhaal vir die Transvaalse Juniorsertifikaat-eksamen, welke oefening hoofsaaklik die vermoë vir ouditiewe herkenning moet toets.

'n Ander metode wat deur duidelike leerplanbepalings tot 'n stelselmatige leesmetode behoort te ontwikkel as 'n teenwig vir die neiging om al vertalende te lees, is dié van 'n reeks goedgekose, kort begripsvragies op die gelese paragraaf. Hierdie soort oefening het aanleiding gegee tot die insluiting van die begripstoetse in sommige van ons skoolleerplanne, hoewel dit reeds in hoofstuk III ge-blyk het dat daar met hierdie afdeling van die werk al dikwels van rigting verander is in ons leerplanne. Uit Tabe-ll blyk dit dat daar vandag ook nog geen eenstemmigheid by die verskillende eksaminerende liggame bereik is met betrekking tot die waarde van die begripstoetse nie. In die Kaapse en Vrystaatse eksamens het dit vir die afgelope paar jaar byvoorbeeld hoegenaamd geen erkenning geniet nie hoewel dit in laasgenoemde provinsie weer ingevoer word van Desember 1950 af as alternatief teenoor of ter vervang-ing van die opstel vir die Skooleind- en Juniorsertifi-kaat-eksamens onderskeidelik. As die feit in aanmerk-ing geneem word dat die swaartepunt in terme van die ge-formuleerde doelstelling nie op 'n volmaakte taalbeheer-sing nie maar op die begripsvermoë van die leerlinge ver-skuif moet word, moet die begripstoetse egter 'n veel be-langriker plek in ons leerplanne inneem as wat tans die geval is; maar dan moet hierdie begripstoetse nie te veel op 'n kombinasie van die begripsvermoë met die aktiewe, skriftelike gebruik van die taal afstuur nie, want wanneer daar aan laasgenoemde te groot prominensie verleen word,

mis hierdie tipe vraag in werklikheid sy doel. 'n Terloopse verwysing na die eksamen-aangeleentheid mag hier verder lig op die saak werp. Die skrywer het 10 van hierdie begripstoetse uit die vraestelle van vier eksaminerende liggame nader ontleed, en gevind dat die aantal vrae wat 'n aktief-skriftelike taalbeheersing veronderstel, van 3 uit 10 (30%) tot 7 uit 7 (100%) gewissel het, terwyl dit moontlik was om die orige vrae min of meer in die woorde van die teks te beantwoord deur her-rangskikking van die sin en verandering van die woordorde. Daar skyn egter geen beleid te wees met betrekking tot hierdie saak nie, en groot skommelings kom van jaar tot jaar voor, sowel wat betref die aantal vrae op die teks as die verdeling van die vrae in bogenoemde twee tipes. Waar die eksaminatore soms ook daarvan melding maak in hul jaarlikse verslae dat die kandidate punte verbeur deur 'n te letterlike weergawe uit die teks¹, en/of in hul vraestelle spesifiseer dat die vrae beantwoord moet word ".....ohne zu genaue Wiederholung des Textes"², word die posisie van die begripstoets meer onseker in die leerplan. Daarom vereis die doelstelling 'n leerplan wat duidelik sal spesifiseer dat die kandidate min of meer van die woorde van die teks gebruik sal kan maak, terwyl daar ook die keuse van beantwoording in die eie taal gelaat moet word soos in die huidige leerplan vir die Transvaalse Eindsertifikaat-eksamen³.

Daar moet by die begripstoets ook onthou word dat dit nie veel sal baat om 'n skamele $7\frac{1}{2}$ tot $13\frac{1}{3}$ persent van die totale aantal punte aan hierdie afdeling van die werk toe te ken, as die swaartepunt in die ander afdelings nog op die ontsyferingspraktyke val wat lynreg teenoor die inskerping van die begripsvermoë in die vreemde taal staan

1. Sien verwysing na verslae van eksaminatore onder paragraaf 2 (b).
2. Sien vraestelle van Transvaalse Eindsertifikaat, 1943, 1944.
3. Sien Bylae B.

nie. Waar dit 'n paar jaar gelede vir die skrywer moontlik was om deur middel van 'n vraelys vas te stel dat die leerlinge in die meeste Kaaplandse Sekondêre skole en in baie hoërskole ".....die taal moet leer sonder om wyer daarin te lees as die taalboekie wat gebruik word"¹, sou 'n mens jou nouliks kon voorstel dat die begripsvermoë van die leerlinge verder ingeskerp sal word deur die blote toevoeging van 'n begripstoetsvragie waaraan 'n paar punte toegeken word, tensy die hele leerplan in hierdie gees gekonsipieer is en die aksent vanaf die huidige skriftelike werk op uitgebreide leeswerk verskuif word. Die Matrikulasieraad wat blykbaar die verset van sy eksaminatore teen dié soort skriftelike reproduksie wat as blote geheuewerk bestempel moet word, ter harte geneem het deur die algehele uitsluiting van die opstel-tipe vraag van 1951 af, het met hierdie jongste leerplanhervorming 'n baie groter aksentverskuiwing op die begripsvermoë van die kandidate in die vreemde taal in die vooruitsig gestel met die toekenning van $33\frac{1}{3}$ persent van die punte aan die begripstoetse wat op die voorgeskrewe werk gebaseer is. Toekomstige eksamenvraestelle sal nog bewys moet lewer van die moontlikhede waartoe hierdie tipe begripstoets homself sal leen en van die mate waarin die egte begripstoets-idee op 'n bepaalde teks getrou gehandhaaf sal word; maar op die gesigswaarde van die leerplanomskrywing af, wil dit voorkom of ons met hierdie nuwe ontwikkeling in die matrikulasieleerplan die moontlikhede vir 'n verdere beperking van die punte vir die aktief-skriftelike gebruik van die taal vind, wat 'n stap in die regte rigting is in terme van die geformuleerde doelstelling vir die onderwys van die vak. Hier vind ons tewens die kerngesonde ontwikkeling wat die begripstoets met die leeswerk in verband wil bring, hoewel die leeswerk nog steeds tot die vier intensief-bestudeerde werke beperk word

1. Fourie: "Aksentuasie in die Doelstelling i.v.m. die Onderwys van Duits as derde Taal aan ons Suid-Afrikaanse Skole", 62.

terwyl die insluiting van aanvullende begripstoetse op onvoorbereide stukke prosa ook die moontlikheid van uitbreiding van die leesprogramme buite die voorgeskrewe werke om in die hand sou kon gewerk het.

(f). Die oorwegings in verband met die inskerping van die begripsvermoë in die vreemde taal en die vervanging van die suiwer aktief-skriftelike gebruik van die taal deur uitgebreide leesprogramme waardeur die onderwyser in die geleentheid gestel word om die geformuleerde kulturele doel tot sy reg te laat kom, staan ook in die nouste verband met die kwessie van die inlywing van die leerlinge tot die kultuur van die Duitse volk enersyds, en die keuse en standaardisasie van die voorgeskrewe werke andersyds.

(i). In die 1945-navorsing van die skrywer is daar reeds bevind dat die onderwysers nie genoeg in die geleentheid gestel is om hul leerlinge in te lig aangaande die algemene leefwyse en kultuur van die Duitse volk nie, omdat die fasiliteite daarvoor ontbreek¹. Met die beperking van die leeswerk in ons huidige leerplanne word die geleentheid vir 'n natuurlike aanknopingspunt vir hierdie soort inligting minder dikwels teëgekrom sodat hierdie belangrike werk vandag slegs aan toevallige omstandighede oorgelaat is, terwyl die destydse bevinding dat daar met betrekking tot hierdie aspek van Duits-onderwys geen verdere voorsiening in ons leerplanne gevind word ".....as slegs die aanbeveling van die sing van Duitse liedjies in die leerplanne van die Kaapprovinsie, en die elementêre inleiding tot die Duitse letterkunde in die Transvaalse leerplanne"² nie, vandag nog van krag is.

(ii). Afgesien van die feit dat die beperking van die leeswerk tot die intensiewe studie van 'n paar voorgeskrewe

1. Fourie: „Aksentuasie in die Doelstelling i.v.m. die Onderwys van Duits as derde Taal aan ons Suid-Afrikaanse Skole" 86-7.

2. Ibid.

boeke vir die skriftelike beantwoording van 'n paar inhoud vrae, die aksent op verkeerde waardes verskuif, is dit ook van belang om ag te slaan op die keuse en standaardisasie van die voorgeskrewe boeke, wat in 'n baie groot mate die belangrikste leermiddele bied vir die inskerping van die begripsvermoë en die verwesenliking van die kulturele doel wat reeds as die belangrikste doelstellings vir die onderwys van die vreemde taal aangedui is.

In 1944-45 het ek, op grond van vraagbriewe aan die verskillende eksaminerende liggame, bevestiging gekry vir die feit dat daar in verskillende oorde min of meer dieselfde prosedure gevolg word in verband met die voorskryf van boeke vir die St.X-eksamens. In Transvaal word die werke op die aanbeveling van die Transvaalse Raad van Moderatore voorgeskryf¹, in die Vrystaat "deur die O.V.S. Eksamenraad op aanbeveling van 'n Boekekommissee vir Duits waarop, o.a., diensdoende onderwysers sitting het"², terwyl die praktyke van die Matrikulasieraad as volg aangegee is³: " 'n Advertensie verskyn jaarliks, gewoonlik omstreeks Augustus-September, in die Opvoedkundige Pers (met inbegrip van maandblaaie en kwartaalblaaie) waarin onderwysers en ander belangstellendes versoek word om wenke aan die hand te doen in verband met geskikte boeke om vir die bo-gemelde eksamens voor te skryf". In Kaapland hou die S.A.O.U. se Kommissie oor Duitse voorgeskrewe boeke ook 'n wakende oog, hoewel dit uit die volgende besluit van die seksievergadering vir Duits op die 1949-kongres van die S.A.O.U. baie duidelik blyk dat hierdie aanbevelings van die onderwysers soms in die wind geslaan word: "Die Kongres voel nie gelukkig oor die keuse van Duitse voorgeskrew

1. Brief, Sekretaris, Transvaalse Onderwysdepartement, 19-12-44.

2. Brief, Sekretaris, Vrystaatse Onderwysdepartement, 1-3-45.

3. Brief, Registrateur, Universiteit van Suid-Afrika, 4-4-45.

boeke nie.....en vra daarom dat die aanbevelings van die S.A.O.U. se Kommissie oor Duitse voorgeskrewe boeke meer gewig sal dra"¹. Waar daar in bogenoemde brief van die Universiteit van Suid-Afrika ook spesiaal gemeld word dat die onderwysers weinig gebruik maak van die geleentheid om hul aanbevelings in te stuur, is dit miskien nie onvanpas om daarop te wys dat algemene versoeke wat eintlik vir niemand spesifiek bedoel is nie, al te dikwels 'n geval van allemanswerk is wat deur niemand gedoen word nie en in die reël weinig reaksie uitlok. Deur genoemde en ander omstandighede het dit dan al dikwels gebeur dat daar werke voorgeskryf is wat nie algemene tevredenheid gegee het nie en waar 'n meer stelselmatige raadpleging met die leerkragte (byvoorbeeld by wyse van omsendbriewe of andersins) moontlik groter vrug sou afgewerp het. Met die 1944-vraelys² het daar by wyse van meegaande briewe en byskrifte heelwat spontane reaksie in verband met die ongelukkige keuses van voorgeskrewe boeke gekom, in welke verband die volgende sienswyse van 'n bevoegde medewerker (tans dosent in die Nederlands-Afrikaanse Letterkunde aan een van ons Universiteite) min of meer die algemene denkrigting tipeer:

"Vergeleke met die twee landstale is die punte vir die afdeling (voorgeskrewe werke) baie min, veral wanneer die leerlinge met boeke soos die dramas van Schiller geworstel het. Kan ons geen standaardisasie van die afdeling kry nie? Ek sou persoonlik graag veel eenvoudiger prosa wil aanbeveel, bv. uitgawes met spesiaal verwerkte en vereenvoudigde woordeskat. Dan sou ons 'n groter hoeveelheid kon deurlees, en nie soos nou alles vir die kinders moet voorkou nie". In 'n ander en meer voortvarende skrywe heet dit egter bloot: " 'n Boek soos 'Maria Stuart' is daarop bereken om die studie van Duits op skool te verwurg"

1. "Die Unie", Mei 1949 (bl.262)

2. Sien „Inleiding en Probleem-omskrywing”.

Die skrywer wil hier ook die denkrigting onderstreep dat die gebruik om dramas van die klassieke meesters vir St.X-leerlinge voor te skryf, van wie 'n heel geringe persentasie hul studies in Duits aan die universiteit sal voortsit as 'n oor-idealisme gesien moet word wat geen rekening hou met die werklikheids-ervaring nie, en 'n praktiese toepassing bied vir die Duitse spreekwoord dat 'n blinde ywer slegs kan skaad.

Hoe staan dit egter met die prosa en gedigte?

Vir sover dit min of meer die beleid van die verskillende eksaminerende liggame is om elke jaar sekere gedigte uit een of ander digbundel vir die St.X-eksamens voor te skryf², word daar vanuit 'n doelstellings-oogpunt op 'n baie gesonde rigting afgestuur, omdat die siel van die taal in 'n baie hoë mate uit die taal van die digterlike ontroering spreek, en dit ook die voorreg van die Duits-leerlinge is om in aanraking gebring te word met die taalskoonheid en besondere bekoring wat die hoogstaande Duitse digkuns kenmerk. Dis egter van belang dat die onderwyser en leerling hier 'n veel groter vryheid sal geniet as wat tans die geval is, en nie slegs tot sekere gedigte beperk sal word met die oog op 'n skriftelike eksamen nie. In die Vrystaat was dit nou al vir enige jare die gebruik om verskillende gedigte van Goethe en Schiller uit Dekker se bundel³ voor te skryf; en waar hierdie gebruik om die leerlinge slegs tot 'n paar digters te beperk, soms ook in ander oorde 'n navolging vind⁴, is dit te betreur dat ons ons reeds in so 'n mate op die vereistes van die eindeksamen doodgestaar het, dat daar hoegenaamd geen vryheid aan die onderwyser gelaat word om byvoorbeeld ook van 'n paar

1. Sien Hoofstuk VII.4 (Tabel XI)

2. Sien Bylae B.

3. Dekker: „Goethe und Schiller. Gedichte in Auswahl“

voorgeskrewe gedigte van Lenau, Simrock, Hauff, Mosen, Mörike, Reinick, Freiligrath, von Sallert, Hebbel en Geibel in Fiedler¹ se bundel (die voorgeskrewe groepie vir die Kaapse 1948-eksamen!) af te wyk en ook iets van Goethe, Schiller, Heine, Uhland, Storm, von Liliencron, Von Eichendorff en andere by te voeg wat hy van belang mag ag vir die rykere geestesontwikkeling van elke bepaalde klas, vir wie se behoeftes geen departement of eksamenraad beter sal kan voorskryf as die leerkrag wat sy leerlinge ken nie. Daar is in die Duitse digkuns so 'n groot skat van gedigte en liedere wat die kind se verbeelding aangryp en 'n deel van sy geestelike toerusting vir die lewe kon geword het, dat die onsinnige beperking van een eksamanklas tot 'n paar gedigte van Lenau, Hauff, Mosen en 'n paar ander, en van 'n ander klas tot Goethe en Schiller, die oortuiging sterk dat daar by die opstel van die leerplan net aan die eksamen gedink word, en nie aan die behoeftes van die leerlinge en die moontlikhede wat die studie kan bied as 'n ware bron van kultuur nie. Hier het die onderwyser 'n pragtige arbeidsveld wat met ons huidige eksamen-oorheersing egter 'n braakland geword het. Om byvoorbeeld sekere gedigte met 'n meer filosofiese strekking soos Goethe se "An den Mond", "Gesang der Geister über den Wassern", "Das Göttliche", "Grenzen der Menschheit", "Meine Göttin" en andere² met 'n St.X-klas te behandel en opsommings te laat maak met die oog op 'n skriftelike eksamen, kom my meteen so 'n klug en 'n tragedie voor, dat ek liefs vir die algehele afskaffing van die gedigte sou pleit indien daar geen bevredigender stelsel as die huidige reep-en-skraap-voorskrifte vir 'n skriftelike eksamen gevind kan word nie.

Teen die prosawerke waarin ons — in teenstelling met die drama en gedigte — min of meer die natuurlike

1. Fiedler: "A Book of German Verse".

2. Kaapse Seniorsertifikaat-vereistes, 1944.

gebruik van die taal vind, val daar minder bosware in te bring. Werke soos dié van Storm, Kästner, de Chamisso, Bonsols en andere wat herhaaldelik voorgeskryf word, vind vry-algemene byval by onderwysers en leerlinge, hoewel meer ongelukkige keuses hier ook soms voorkom. In 1943 moes die Kaapse Seniorsertifikaat-leerlinge met Russon se "Vier Abenteuer^tgeschichten" wat in 1942 vir die Hoërgraad-Duits van die matriculasie-eksamen voorgeskryf was, worstel. Die skrywer het destyds self daardie boek met 'n St.X-klas behandel en begryp dus waarom daar op onderwyskonferensies en -kongresse nie 'n enkele Duits-leerkrag teëgekron kon word wat nie sy misnoe met hierdie keuse uitgespreek het nie. Wanneer die leerlinge trouens vir maande aaneen die betekenis van lang en ingewikkelde sinne soos die volgende moet probeer ontsyfer, kan daar nie veel van die genot aan die leeswerk oorbly nie:

"Es war das ungefähr um dieselbe Zeit, als in einem Vorort der deutschen Reichshauptstadt Berlin ein aus dem Zuchthaus entlassener Schuster-geselle die ganze zeitunglesende Menschheit zu unvergesslichem Gelächter bewegte, indem er kraft einer abgetragenen preussischen Offiziersuniform nebst dazu passender Körperhaltung den versammelten Magistratspersonen die hirnbertückende Vorstellung eingab - oder, wie die gebildeten Deutschen sich damals ausdrückten, suggerierte - er solle auf allerhöchsteinstenigen Befehl Seiner Majestät des Kaisers den obrigkeitlichen Geldschrank ausräumen. Auch in jener norddeutschen Villenkolonie war über den musterhaften Gaunerstreich dieses sogenannten Hauptmanns von Köpenick, bei aller damals üblichen Ehrfurcht vor der Würde und Weisheit der Staatsvertreter, noch am Tage des Mordes reichlich gelacht worden,....."¹

.....

"Erst mit der Nacht zog das Detachement Korfes, von Böllerschüssen Unberufener und dem Widerspruch des Senats empfangen, in Bremen ein, besetzte die Weserbrücke, bemächtigte sich einiger Schiffe und biwakierte auf der Strasse, wo den Soldaten, seit Braunschweig ohne Rast, von Einwohnern die Lagefeuer hergerichtet und unterhalten wurden;....."²

.....

In 'n mindere mate is dit ook die geval met sommige van die

1. Russon : „Vier Abenteuer^tgeschichten", 74-5.

2. Ibid., 30.

verhale uit Trümpelmann en Meiring se "Deutsche Wirklichkeitsdichter Bd.1" wat in die afgelope paar jaar herhaaldelik vir die Vrystaatse Skooleindeksamen voorgeskryf is. Ek laat hier 'n paar tipiese sinne uit Stifter se "Der Bergkristall" en Rossegger se "Das Felsenbildnis" wat albei vir die Skooleindeksamen vir 1950 voorgeskryf is, aan die diskresie oor van die ingeligte leser wat tot nie te lank gelede nie nog belas was met die onderwys van Duits aan nie-Duitssprekende leerlinge, en nog 'n genoegsame "Wirklichkeits"-besef het om te begryp dat die leerling op hierdie stadium nog nie ryp genoeg is om hierdie ingewikkelde en verbewe soort prosa met genot en waardering te kan lees sonder om sy toevlug tot ontleedmetodes te neem wat juis toegegaan moet word vir die ontwikkeling van 'n behoorlike lees kennis in Duits nie:

"Es hat sich fast in allen christlichen Ländern verbreitet, dasz man den Kindern die Ankunft des Christkindleins — auch eines Kindes, des wunderbarsten, das je auf der Welt war — als ein heiteres glänzendes feierliches Ding zeigt, das durch das ganze Leben forwirkt und manchmal noch spät in Alter bei trüben schwermütigen oder rührenden Erinnerungen gleichsam als Rückblick in die einstige Zeit mit den bunten schimmernden Fittichen durch den öden traurigen und ausgeleerten Nachthimmel fliegt"¹.

.....

"In den Schutthalden war es lebendiger als je; in die Mulden sickerten immermehr die Schneelasten der Kare und Schründe zusammen, und Wasserlein rieselten von allen Hängen in zitternden Schleierfällen, bis die ungeheuren Schneelasten in den Mulden ins Schieben kamen und mit einem gewaltigen Donnern, alles vor sich niederwerfend und mitwälzend, in die Tiefen führen"².

Die beleid om sowel die onderwyser as die leerling tot die behandeling van hierdie soort prosa te dwing, het my nog altyd as 'n baie groot ongerymdheid en 'n vergryp teen 'n gesonde doelstelling vir die onderwys van die taal voor gekom. Waar ons vandag nog verslaaf is aan die skriftelike eksamen op 'n vaste reeks voorgeskrewe boeke, mag die metode van die Unie-Onderwysdepartement om 'n keuse van

1. Trümpelmann und Meiring: "Deutsche Wirklichkeitsdichter Bd.1", 52.

2. Ibid., 373-4.

drie uit meer werke te laat, reeds 'n moontlike oplossing bied; maar dan moet dit by die voorskryf van die boeke ook altyd as 'n verstandige beleid gesien word om liefs alle werke wat te veel lang en ingewikkelde sinne bevat, te vermy, omdat dit noodwendig die leerling se gedagtegang verwar en hom 'n gevoel van hulpeloosheid gee. Dit is veral die geval by die ingewikkelde onderskikkende sinsverbande waar die gedagtegange soms op so 'n wyse inmekaar kronkel, dat die inhoud van die gelesene nie deur die leerling vasgebou kan word nie, en gevolglik vervaag sonder dat die betekenis behoorlik gesnap is. Daarenteen het die ondervinding geleer dat die leerlinge minder moeite ondervind by die newe-skikkende sinsverbande, waar die verskillende gedagtes lang mekaar gestapel is en gevolglik duidelik vasgepen kan word as verskillende bakens in die gees. Tog bly dit te betwyfel of die gewone matriekleerling by die lees van 'n sin van 170 woorde soos die volgende voorbeeld uit Stifter se "Der Bergkristall"¹, veel van die inhoud van daardie sin sou gesnap het:

"Weil die Bewohner van Gschaid so selten aus ihrem Tal kommen und nicht einmal oft nach Milledorf hinübergehen, von dem sie durch Bergücken und durch Sitten geschieden sind, weil ferner ihnen gar kein Fall vorkommt, dasz man sein Tal verlässt und sich in dem benachbarten ansiedelt (Ansiedlungen in grossen Entfernungen kommen öfter vor), weil endlich auch kein Weib oder Mädchen gerne von einem Tal in ein anderes auswandert, auszer in dem ziemlich seltenen Falle, wenn sie der Liebe folgt und als Ehefrau und zu dem Ehemann in ein anderes Tal kommt: so geschah es, dasz die schöne Farberstochter von Milledorf, die sie Schusterin in Gschaid geworden war, doch immer von allen Gschaidern als Fremde angesehen wurde; und wenn man ihr auch nichts Übles antat, ja wenn man sie ihres schönen Wesens und ihrer Sitten wegen sogar liebte, doch immer etwas vorhanden war, das wie Schouder, wenn man will, wie Rücksicht aussah und nicht zu dem Innigen und Gleichartigen kommen liess, wie Gschaiderrinnen gegen Gschaiderrinnen, Gschaidern gegen Gschaidern hatten"

Wanneer daar te veel van bostaande soort sinne in 'n bepaalde werk voorkom, sou die studie van daardie werk nie

1. Trümpelmann und Meiring: "Deutsche Wirklichkeitsdichter Bd.1, bl. 57.

die leerling se begripsvermoë en kennis van die vreemde taal bevorder nie, en daarom sou dit 'n "slegte pedagogiek" wees om sulke werke voor te skryf, hoe mooi dié werke ook al vir die persoon met die meer geslypte intellek en geryp te ervaring - soos byvoorbeeld vir diegene wat verantwoordelik is vir die voorskryf van die boeke! -- mag wees.

(g). Uit voorgaande beskouings het dit duidelik geblyk dat die metode om al vertalende te lees, geen behoorlike leesken- nis van Duits veronderstel en verseker nie, en sover moontlik vermy moet word in die lees- en voorgeskrewe werk. Daar is egter nog geen antwoord verstrekkend op die vraag in hoever daar enige regverdiging gevind kan word vir die behoud van die af- deling "Vertalings uit Duits", wat 'n baie belangrike plek be- klee in die meeste Duits-leerplanne in ons land nie. Aange- sien hierdie afdeling, ewe-as die Grammatika (Taalkunde) en Mondelinge werk, veral in verband gebring moet word met seker- grondreëls in sake die psigologie van taal-aanleer, sal hul meer volledig bespreek word in die volgende paragrawe van hierdie hoofstuk.

4. Kritiese ontleding van die leerplanne in verband met die vereistes van die taalpsigologie.

(a). Waar die norme van doelstelling as 'n noodsaaklike rigsgaande vir 'n kritiese ontleding van ons Duits-leerplanne gedien het, sou dit egter ook 'n dwaling wees om slegs daar- die afdelings van die werk wat suiwer aan die vereistes van die doelstelling beantwoord, as essensieel te beklemtoon, aan gesien daar by die taalonderwys ook nog met 'n tweede belang- rike faktor rekening gehou moet word, naamlik die psigologiese gefundeerde grondslae vir die taalpedagogiek waardeur die doelstelling bes bereik kan word. Dit mag soms selfs nodig wees om ons van praktyke te bedien wat geen regverdiging sal vind in die lig van die geformuleerde doelstelling nie, maar tog erkenning in ons leerplanne moet geniet op grond van die

feit dat hul die enigste psigologies-gesonde metodes aanwys vir die mees doeltreffende verwesenliking van die doelstelling. Laasgenoemde norme vir 'n kritiese beoordeling van ons Duits-leerplanne geld veral die afdelings van die werk wat in voorgaande beskouings agterweë gelaat is, naamlik die Grammatika, Vertalings en Mondelinge werk.

(b). Die grammatika-vertalings-praktyke het veral onder invloed van ons skriftelike eksamens ontwikkel wat as die erfenis van die Latyn-tradisie gesien moet word. Met die klasieke verering in die Renaissance-periode toe daar egter geen begeerte was om Latyn as spreektaal te herstel nie, is die taal bloot as 'n skryftaal onderwys. Aan die klanke van die gesproke woord is geen aandag **besteë** nie; daarenteen is daar so 'n groot waarde geheg aan grammatika en vertalings as die middele om die taal te leer skryf, dat die middele later as doel op sigself vereer is. In die meer gevorderde Renaissance-skole waarin Latyn onderwys is, het die grammatika-onderwys so 'n prominente rol gespeel dat die onderskeidende benaming, "grammar schools", wat vandag nog gebruik word in die Engelse stelsel, algemeen ingeslaan het¹. Hierdie Latyn-tradisie het so sterk geword, dat die vereerde metodes van die vereerde tradisie mettertyd as onfeilbaar beskou is, en ook die moedertaalonderwys van die van vreemde moderne tale begin oorheers het. Ballard kon in die verband opmerk dat die onderwys van Engels as sinoniem met die onderwys van grammatika beskou is²; en by die vreemde-taalonderwys was dit hoofsaak dat die oog gewoon sou raak aan die geskrewe tekens, en nie dat die oor hom by die klanke sou aanpas nie.

Die ontleding van ons Duits-leerplanne in Tabel 11 toon aan dat ons, wat hierdie afdelings van die werk betref waaraan daar oor die algemeen nog 'n hoë persentasie van die punte

1. Ballard: "Teaching the Mother Tongue", bl.1.

2. Ibid., 2.

toegeken word, nog veel meer op die standpunt van die klassieke tradisie as op die van 'n gesonde doelstelling vir die onderwys van Duits staan, omdat daar in laasgenoemde geen **plek** gevind is vir die praktyke wat tot 'n skriftelike taalbeheersing moet lei nie. Dis egter veral op psigologiese gronde dat daar **die ernstigste** besware teen hierdie praktyke ingebring moet word:

(i) Weens die hegte verband tussen taal en gedagte en die feit dat die taal altyd 'n gedagte- of gevoelsinhoud analiseer¹, moet daar groter voorsiening gemaak word in ons leerplanne vir die meer natuurlike metodes van taalonderwys waardeur die direkte verbande tussen woorde en gedagtes of gevoelens so stewig vasgele² kan word, dat die een altyd direk deur die ander opgeroep sal word sonder die omweg van die grammatikale reël of die moedertaal-ekwivalent. Hierdie standpunt van die taalpedagogiek moet reeds lig werp op die nadele van die grammatika-vertalings-metodes, asook op die voordele van die mondelinge metodes as die mees natuurlike metodes van taalonderwys, omdat die taal in die eerste plek bedoel is om gehoor en gepraat te word, en die skryfkuns maar 'n latere kunsmatige ontwikkeling is.

(ii). Wanneer die taal-materiaal by die vreemde-taalonderwys te veel deur die moedertaal-ekwivalent of grammatikale reël gelei word, moet dit enersyds reeds as 'n vergryp teen die doelstelling gesien word in die sin dat dit tot 'n aarseling aanleiding gee wat tot geen onmiddellike verstaan kan lei nie. Veel belangriker nog is die feit dat te veel bewuste refleksie in verband met die taalvorms 'n stremende taalselfbewustheid, bekend as taal-inhibisies, kweek², wat 'n baie groot stoornis in die gedagtegang

1. a. Sien bewysplase aangevoer in Hoofstuk IV. 3(a).
b. Wundt: "Völkerpsychologie", Deel 1 - "Die Sprache", 363.

2. a. Morrison: "The Practice of Teaching in Secondary School", 473-6.
b. Taute: "Opvoedende Onderwys", 299.

verwek¹ en die beoogde leerprodukte met die taalstudie vernietig.

(iii). Die feit dat taal 'n baie sterk gevoelsfaktor inhou² -- 'n faktor wat nie altyd met die rede te versoen is nie -- verklaar ook die belangrike bevinding van die taalpedagogiek dat die taal nie bloot op logiese gronde (dit is, deur die rede of verstand) aangeleer kan word nie, maar dat die kind se oor in so 'n mate aan die vorms en klanke gewoond moet raak dat die grammatikale fout vir hom verkeerd sal klink³. Volgens Sweet bemerk 'n mens dan dikwels in die Engels van vreemdelinge ".....the curious spectacle of a language constructed on strict grammatical principles, but with hardly a single genuinely English sentence in it"⁴, terwyl die volgende waarskuwing van Kittson vandag ook die aandag van alle taalmeesters en leerplanmakers werk is: "Trying to master a foreign language by sheer force of reason is like **making love** in terms of logic"⁵. Kittson wys daarop dat die korrekte taalgebruik grotendeels afhanklik is van die praktiese taalsin wat baie weinig deur grammatikale studies aangehelp word, omdat laasgenoemde slegs 'n kritiese sin skep wat die finale produk kan beoordeel, maar niks kan doen om dit voort te bring nie⁶.

1. Vergelyk:

- a. Findlay: "Principles of Class Teaching", 370.
- b. Morrison: "The Practice of Teaching in the Secondary School", 474.
- c. Colvin: "An Introduction to High School Teaching", 201.

2. Sien veral:

- a. Van Ginneken: "Grondbeginselen der Psychologische Taalwetenschap", 120-230.
- b. Kittson: "Theory and Practice of Language Teaching", 47.
- c. West: "Bilingualism", 40-3.

3. a. Flagstad: "Psychologie der Sprachpädagogik", 31
- b. Vergelyk ook: Walter -- "Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts", 70.

4. Sweet: "The Practical Study of Languages", 72.

5. Kittson: Op. Cit. 20.

6. **Ibid.**, 27.

Wanneer die feit bedink word dat die oordadige gebruik van die analitiese metodes die noodsaaklike taalgevoel afbreek, moet ons leerplanne daarvoor voorsiening maak dat daar baie minder op die logiese, verklarende metode teruggeval sal word, en veel meer op die praktiese taaloefeninge waardeur die leerlinge 'n groter gevoel vir die taal kan ontwikkel, en alles -- ook die grammatika -- op 'n meer onbewuste wyse kan aanleer.

(iv). Dit word vandag algemeen erken in die taalpedagogiese wetenskap dat die grammatikale studies wat die ontleding van die taal in sy elemente en die naspeuring van die ordelike gang in die taalgebruik ten doel het¹, die mees abstrakte aspek van die taalstudie is², en as sodanig ook die grootste beroep op die rede en suiwer intellektuele prosesse soos logiese ordening, ontleding, klassifisering en sistematisering maak, in teenstelling met die praktiese taalstudies soos lees en praat wat 'n baie geringe beroep op die algemene verstandsfaktor maak wanneer die natuurlike of spontane vermoëns vir taalstudie waarmee elke mens beënd is, in aansyn geroep word, naamlik die wette van assosiasie en meganiese gebeue, nabootsing, oefening en herhaling.....almal faktore wat geen hoë korrelasie met die algemene intelligensie hoef te toon nie³. Dit volg dan dat die doelstelling op onnodige wyse vereng word wanneer die aksent te veel op die afgetrokke grammatikale studies geplaas word waarby slegs die meer intellektueel-begaafde leerling enige baat kan vind, terwyl die grootste moontlike

1. a. Langeveld: "Taal en Denken", 40.

b. Ballard: "Teaching the Mother Tongue", 3

2. A. Walter: "Zur Methodik des neu-sprachlichen Unterrichts" 84.

b. Laurie: "Lectures on Language and Linguistic Method in the School", 21, 66.

c. Pillsbury and Meader: "The Psychology of Language", 263.

d. Findlay: "Principles of Class Teaching", 74.

groep by die meer praktiese taalstudies sou kon gebaat het, vir welke laasgenoemde praktyke daar egter geen genoegsame voorsiening in ons leerplanne gevind word nie.

(v). In die vertalingsmetode vind ons enersyds die verdere nadeel dat die leerling die vreemde taal, wat in uitdrukkingsvorme en idioom van sy moedertaal sal verskil, volgens die patroon van die moedertaal-struktuur wil konstrueer deur te letterlike vertalings, waar die suiwere aanvoeling van die vreemde-taalidioom, wat alleen deur uitgebreide lees- en mondelinge werk verkry kan word, ontbreek; andersyds kan die leerling hom nooit behoorlik in die vreemde taal inlewe as die moedertaal-ekwivalente met hul besondere sterk gevoelsbelading oorbeersend in die gees bly nie. Berlitz het dit heel tereg as volg gestel¹: "He who is studying a foreign language by means of translation, neither gets hold of its spirit nor becomes accustomed to think in it". Omdat die vertalingsmetode dan juis daar die struikelblokke in die kind se weg lê wat ten alle koste vermy moet word vir die bereiking van die doelstelling, is dit selfs nodig dat die leerling sy moedertaal so min as moontlik in die vreemde-taalperiodes sal hoor. Ek het in hierdie verband nog geen groter uitdaging aan ons verouderde taalmeesters en leerplanne teëgekome as die volgende slagspreuk van Ballard nie: "In fact the best way to learn a language is to shut oneself off from every other language; hearing no other, speaking no other, and, if possible, thinking no other, for weeks on end. It is learning the language by living the language"².

(c). Teen hierdie sogenaamde "grammar grind and translation"-metodes³ het daar reeds teen die einde van die vorige

1. Berlitz: "Method for Teaching Modern Languages", 3

2. Ballard: "Thought and Language", 170-1.

een 'n reaksie gekom deur die beweging van die "Direkte Metode" wat in 1822 van Viator uitgegaan¹ en die steun van 'n groot aantal taalmeesters soos Govin, Passy, Sweet, Münch, Bahlsen, Walter, Breul, (en later) Palmer, Jespersen, en andere gevind het. Die direkte metode wil die vreemde taal op 'n natuurlike direkte wyse leer -- dit is, min of meer soos die kleinkind sy moedertaal leer -- deur die woord direk met die gedagtes te verbind sonder dat die moedertaal-ekwivalent of grammatikale reël tussenbeide sal tree vir die verstaan of gebruik van die vreemde taal, en wil ook in die vreemde taal daardie taalgewoent ontwikkel wat essensieel in die gesproke woord as die mees natuurlike uitingsmiddel setel. Teenoor hierdie grammatika-vertalings-praktyke word daar deur al die voorstanders van die direkte metode 'n metode van vlugge mondelinge oefeninge voorgestaan, en 'n vaslegging van die taalvorms deur herhaaldelike mondelinge gebruik, terwyl daar heel weinig of geen pogings aangewend moet word om die taalvorms vir die leerlinge te verklaar nie. Die leuse is dat die taal na die leerling se oore en sy gevoel gebring sal word, en nie soseer na sy oog en verstand nie. Ons kan nie beter doen as om Govin hier aan die woord te stel as pleitbesorger vir hierdie standpunt nie:

"The ear is the natural organ, the first organ, the most immediate organ of language. To substitute for it the eye or the hand, as is done in all the schools at the present time, is to commit a capital blunder, which in itself condemns the great philologist in the world to be unable to accomplish in twenty years what the humblest nursemaid can achieve in six months. It is this proceeding, so absolutely contrary to Nature, which explains both the disgust inspired in childhood by the study of languages and the certificates of incapacity which routine delivers to so many children"². As daar toege-

1. Sien : "Inleiding en Probleem-omskrywing".

2. Govin: "The Art of Teaching and Studying Languages", 128.

gee word vir die feit dat die waarheid hier waarskynlik ook — soos trouens by alle ander sake — op die goue middelweg gevind sal word, en dat die voorstanders van die direkte metode hul standpunt oordryf het deur na 'n eng-eensydige, reaksionêre rigting oor te gaan, dan nog kan die waarde van hierdie nuwe metode wat die taal van die dwaalweë van die Renaissance-skool na sy natuurlike gebruik wil teruglei, nie sterk genoeg beklemtoon word nie. Calvin kon dan aantoon dat dit een van die vernaamste voordele van die direkte metode is dat dit die vreemde woordeskat, grammatika en idioom in verband met sy gebruik wil leer, en die formele aspekte van die taalstudie op 'n heel terloopse wyse inbring en nie as die vernaamste middel om vaardigheid in die taal te ontwikkel nie¹. Hoewel die mondelinge taalgebruik dan geen vereistes van die doelstelling is nie, is dit 'n baie belangrike metodiese ooreweging vir die bereiking van die beoogde doel op grond waarvan ons leerplanne genoegsame voorsiening daarvoor behoort te maak, soos veral uit die volgende saaklike samevatting van die voordele van die mondelinge metode sal blyk:

(i). Omdat die mondelinge metode die taal in die eerste plek na die leerder se oor en spraakorgane bring, is dit die mees natuurlike metode by taalstudie, en gevolglik ook die metode wat die beste sukses waarborg omdat dit nie die ware natuur van die taal misken nie.

(ii). Dis die enigste metode wat die noodsaaklike direkte verbande tussen woorde en gedagtes kan vaslê, omdat dit geen tyd laat om die woorde en konstruksievorms eers te weeg soos by die skriftelike oefeninge nie; en by die aanhoor van die taal moet elke sin onmiddellik verstaan word, want anders word die hele gesprek onverstaanbaar.

(iii). Dis die kortste weg om 'n taal aan te leer, omdat dit baie minder tyd in beslag neem as die skriftelike oefeninge,² en gevolglik is baie meer herhalings moontlik waardeur die

vorms en assosiasies op 'n doeltreffender wyse vasgelê kan word.

(iv). Omdat die werk op 'n vlugge en natuurliker wyse gedoen word, is dit ook die beste metode om die aandag en belangstelling van die leerling vas te hou — twee baie belangrike psigologiese faktore om groter sukses in die leerprosess te verseker¹. Lang drill op grammatikale verskynsels en vertalings word in die reël eentonig en vermoeiend, en bring baie gou 'n verslapping in die belangstelling en aandag van die leerling.

(v). In teenstelling met die grammatikale studies word die aandag in die mondelinge oefeninge op die taalgeheel gevestig, en nie op geïsoleerde woorde en uitdrukkings wat verantwoordelik kan wees vir daardie aarselende gang wat die taalontwikkeling strem nie.

(vi). Hoewel dit nie nodig is om 'n taal te kan praat om dit met goeie begrip te kan lees nie, word die waarde van mondelinge werk by die leesonderwys in 'n vreemde taal vandag baie sterk beklemtoon op grond van die feit dat lees 'n groot mate van "binne-spraak" veronderstel², en omdat die direkte verbande tussen woord en gedagte van die grootste belang is vir die onmiddellike begrip van die gelese teks.

Dit moet egter baie duidelik verstaan word dat, tensy ons leerplanne en eksamenmetodes op sodanige wyse aangepas word dat die grammatikale studies en vertalings meer vir hierdie mondelinge oefeninge plek moet maak, hierdie belangrike aspek van die vreemde-taalonderwys nooit behoorlik tot sy reg sal kom in ons eksamen-oorheersde stelsel waarin die onderwyser en leerling se gedagtes slegs in die rigting van leerplan- en eksamenvereistes beweeg nie. Daarom moet dit as 'n baie groot swakheid in ons leerplanne beskou word dat die mondelinge werk

1. Colvin: "An Introduction to High School Teaching" 201.

2. Vergelyk West: "Bilingualism", 120-1.

feitlik nog net in die Transvaalse leerplanne enige mate van erkenning geniet het, terwyl dit in die ander leerplanne of geen vereistes is nie, of geen werklik-integrerende deel van die leerplan vorm nie soos in die geval van die Kaapse leerplanne.

(d). Die vraag is, egter, of daar nou met alle grammatika en vertalings weggedoen moet word ten gunste van die lees- en mondelinge werk in die leerplan. In hierdie verband is dit interessant om daarop te let dat daar heel vroeg reeds 'n reaksie teen die uiterste konsekwensies van die direkte metode en 'n gedeeltelike terugkeer na die studie van die grammatika en vertalingswerk gekom het, omdat die radikale toepassing van die beginsels van die direkte metode meesal nie die gewenste resultate gelewer het nie, veral nie ná die beginnerstadium wanneer dit verder aangevul moet word deur ander metodes nie¹.

(i). Wat die grammatika betref, is daar algemeen gevoel dat die adolessent wat nie meer die eienskappe van die klein-kind besit nie, ook nie meer sy intellek sal laat uitsluit nie, maar oor die werk sal nadink en dit onder reëls sal probeer tuisbring. Dis veral in hierdie verband dat daar vandag allerweë groot erkenning verleen word aan die waarde van 'n sogenaamde "Uitvindende grammatika" waarby die leerling self sekere taalneigings uit baie voorbeelde moet ontdek, in plek daarvan dat die onderwyser eers alles vir hom moet opdis by wyse van taalreëls wat dan van buite geleer en in die voorbeelde "toegepas" moet word. Anders gestel, kom dit daarop neer dat die grammatika funksioneel uit die taal geleer sal word, en nie die taal uit die grammatika nie. Die regte perspektief in verband met die grammatikal standpunt eis dat die grammatikale reël nie meer 'n doel op sigself sal wees nie, maar 'n blote hulpmiddel om die geskrewe en gesproke taal beter te kan

verstaan¹. Soos Findlay dit stel: "Art has, indeed, its rules; but the teacher who makes these the principal thing kills the art"². Waar dit dus enersyds besef word dat die taal nie aan die taalsisteem opgeoffer kan word deurdat daar slegs nadruk gelê word op die geraamte van wat bedoel is om "'n lewende taal met vleis en bloed"³ te wees nie, het die ervaring nog altyd geleer dat ons by die studie van 'n vreemde taal met 'n ingewikkelde struktuur soos Duits ook nie by 'n terloopse behandeling van die grammatika op skool kan volstaan nie, maar dat dit soms nodig sal wees om dele daarvan op 'n meer formele wyse met die kinders te behandel, veral in die latere stadia van die werk. Waar dit dan van belang is dat die logiese metode van sistematisering en klassifisering altyd die psigologiese of natuurlike metode sal opvolg om die leerling in 'n beter begrip van die taal te plaas, bly dit ewe-eens van die grootste belang dat die psigologiese altyd eers die logiese sal voorafgaan deur al die stadia van die werk as ons die taal op 'n natuurlike wyse wil onderwys. Of hierdie belangrike beginsels wel altyd 'n noodsaaklike oorweging is of kan wees met ons huidige leerplanne, moet in hierdie verhandeling as 'n ope vraag gelaat word wat eintlik meer by die kwesie van die onderwysmetode tuis hoort; wat wel van belang is om op te let, is die feit dat die leerlinge en onderwysers nooit vooraf kan weet of die eksaminatore die wetenskaplike standpunt te sterk op die voorgrond sal stel en die grammatikale standpunt mag oordryf, waar ons Suid-Afrikaanse praktyke nog steeds in die skaduwee van die eindeksamen vir die matrikulasie-vrystelling beweeg nie. Ten einde die onderwysers en

1. Bagster-Collings: "German in Secondary Schools", 105.

b. Morrison: "The Practice of Teaching in the Secondary School", 252.

2. Findlay: "Principles of Class Teaching", 65.

3. a. G. H. J. Kuschke in "Kwartaalblad vir Middelbare Skole", Maart 1947.

b. Sien ook Walter: "Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts", 84.

leerlinge aan te moedig om die grammatika uit die lewende taalgebruik te leer en slegs te doen wat hul as absoluut funksioneel beskou, wil dit my voorkom of die veld vir hierdie afdeling minstens baie duidelik beperk moet word, by voorbeeld tot woordafleidings en die "hervorming en omsetting" van sinne wat ons in die Transvaalse Juniorsertifikaat-leerplan vind, indien dit nie geheel-en-al afgeskaf moet word soos in die geval van die nuwe matrikulasie-leerplan vir 1951 nie. Dan sou dit ook moontlik wees om die grammatika-onderwys as 'n spel met sinne te beskou¹, en nie as 'n reeks van eindelose grammatikale reëls, verbuigings en uitsonderings waardeur die taalkunde lig in ontleedkunde kan ontaard soos so dikwels die geval in die huidige bedeling kan wees nie.

(ii). By die vertalingsmetode wat die moedertaalwoord gedurig bewustelik op die voorgrond bring, tree die verbreking van die direkte verbande tussen woorde en gedagtes (gevoelens) nog veel sterker in werking as by die grammatikale metode, weens die besondere sterk gevoelsbelading van die moedertaalwoord. Daarom moet daar juis alle middele aangewend word om die moedertaal op die agtergrond te hou sodat die vreemde oorheersend sal wees in die gees. Nogtans moet dit besef word dat dit ook 'n psigologiese onmoontlikheid sou wees om die moedertaal geheel-en-al uit te sluit, omdat laasgenoemde reeds in die kinderjare waarin die taalontwikkeling gepaard gegaan het met die proses van ideevorming, so stewig met die idees verbind is dat dit nie verdring sal kan word by die proses van idee-koppeling aan die vreemde woord nie, sodat die algemeen-gangbare benaminge "direkte verbande" en "direkte metode" in psigologiese terme hoogstens 'n benadering kan wees sover dit die vreemde-taalonderwys aangaan. Met die erkenning van hierdie psigolo-

1. Sien Gouin: "The Art of Teaching and Studying Languages", 205

giese feit, sou dit dan selfs onverstandig wees om die moedertaalwoord te probeer uitsluit in gevalle waar dit -- indien op 'n oordeelkundige wyse gebruik -- 'n hulp sou kon gewees het. Ek wil in dié verband veral verwys na die teorieë van West en Flagstad. "The ideas which we possess", aldus West, "are stored under labels of the mother-tongue, and in learning a second language we cannot avoid at one stage or another the use of the old labels in order to find the right ideas"¹. Flagstad wys selfs daarop dat dit so onmoontlik is om die moedertaal wat 'n deel van die kind se eis self geword het, te vergeet, dat die invloed van die moedertaal op die vreemde slegs deur 'n bewuste vergelyking van die twee tale (dit is, deur vertaling) opgehef sal kan word, en nie deur pogings om die moedertaal te verdring nie². Dit geld veral die woorde en uitdrukkings in die twee tale wat baie na mekaar lyk en dus verwarrend op die leerling se gees kan inwerk. De Jager kon dan tereg daarop wys dat die onderwyser wat die moedertaal geheel-en-al uit sy lesse wil weer, nooit by sinne soos die volgende sal kan verbykom sonder die versekerdheid dat die leerling 'n duidelike begrip van die gelesene het nie: "Weil dies sich nicht der Mühe lohnte, wurde der Eisenbahndienst nach jenem Gebiet eingestellt"³.

Waar die Vertalings uit Duits, psigologies beskou, minder kan skaad omdat die leerling hier uit die vreemde in die moedertaal moet dink sodat die vreemde in die gees oorheers, behoort hierdie afdeling van die werk nog 'n groot rol in ons leerplanne te speel, omdat dit dikwels die enigste metode is waardeur ons kan vasstel of die leerlinge

1. West: "Bilingualism", 252.

2. Flagstad: "Psychologie der Sprachpädagogik", 174, 186, 191.

3. De Jager: "'n Kritiese Onderzoek na die Leerplanne en Leerboeke vir Duits op die Suid-Afrikaanse Skole", 57.
(N.B. Kursivering van misleidende woorde deur die skrywer).

werklik begryp wat hul gelees het, en gevolglik 'n baie belangrike gedeelte van die werk in terme van die geformuleerde doelstelling is. Die neiging in ons leerplan-ontwikkeling om die punte vir hierdie afdeling geleidelik te verhoog¹, moet hier dan as 'n baie gesonde ontwikkeling gesien word. Die vertalings uit die voorgeskrewe werk waarvoor die Vrystaatse leerplanne onder meer voorsiening maak, bied hier egter 'n moeiliker probleem. Elders in hierdie hoofstuk is daar reeds gewys op die nadeel van woordelike vertalings uit die leeswerk waardeur die leerlinge geen behoorlike lees kennis van die taal kan ontwikkel nie. West het in hierdie verband ook proefondervindelik vasgestel dat doeltreffende lees geheel onafhanklik van vertaling is: as die persoon 'n paar sekondes gegee word om na te dink oor wat hy in die vreemde taal gelees het, bestaan die idees aanvanklik in 'n soort "vormlose wolk" wat dan in die eie taal in woorde kondenseer². Daarenteen het West ook gevind dat dit veral die gebrek aan beklemtoning van spoed en vlotheid by die lees is, en nie soseer die gebruikmaking van vertalings nie, wat nog altyd die klassieke metode laat misluk het by die vaslegging van die nodige direkte verbande **by die lees**.³ Die goeie metode vereis egter dat die vertaling altyd die hoë uitsondering sal wees by die leeswerk; en omdat die gevaar altyd bestaan dat daar te veel van die vertalingsmetode gebruik gemaak sal word wanneer die leerplanne die vertalings met die leeswerk wil kombineer deur hierdie tipe vertalingsvraag, sou dit 'n verstandiger beleid wees om die leeswerk aan die begripstoets te koppel en by ongesiene vertalings te volstaan, ten einde die onderwyser aan te moedig om vir spesiale vertalingsperiodes voor-

1. Sien Hoofstuk 111.5 (b).

2. West: "Bilingualism", 135-138.

siening te maak waarin sekere soorte problematiese sinskonstruksies en woorde spesiale aandag kan geniet.

By die Vertalings in Duits stuit ons, egter, teen die afdeling van die werk waarvoor daar vandag geen goeie woord in die taalpedagogiek gevind kan word nie, weens die feit dat dit die leerling se gedagtegang gedurig en bewustelik uit sy moedertaal in die vreemde taal moet lei, en ook as die moeilikste vorm van oefening gesien moet word wat die grootste struikelblok in die kind se weg lê, naamlik die besondere sterk gevoelsbelading van die moedertaalwoord, sodat niemand ooit daarin sal slaag om langs hierdie onnatuurlike weg 'n gevoel vir die vreemde taal op te wek nie. Waar die bewuste vergelyking van die vreemde met die moedertaal soms nodig mag blyk vir die opheffing van sekere probleme, is dit gebiedend noodsaaklik dat die leerling se gedagtes altyd van die vreemde af in die moedertaal sal deurwerk. Dit moet ook die geval wees by die woordvertalings wat die leerling se passiewe herkenningsvermoë wil toets, soos in die geval van die woordeskattoetse wat enige jare gelede deur Dr. Kotze op leerlinge in Transvaalse skole toegepas is¹. Selfs die byna skuldbewuste trant van die verduideliking, ".....om die leerling se begrip van die beginsels van die taalkunde en sinsbou in die taal te toets", wat ons onder hierdie afdeling in die Kaapse Juniorsertifikaat-leerplan vind², kan hier hoogstens as 'n poging tot ontvlugting van die onvermoë om van die ou paaie af te wyk, gesien word, omdat ons moet aanneem dat ons leerplansamestellers ernstige en ervare mense is wat baie goed weet dat daar ook beter en meer gewensde metodes is om sodanige toets deur te voer, en dat dit nooit by 'n blote toets sal bly nie omdat die klaskamerpraktyke ook na daardie ongewensde metodes gedwing sal word.

1. Kotze: "Woordeskatstudies in Duits op Transvaalse Skole", 113

Of is die herhaaldelike vermanings van die eksaminatore in hul jaarlikse verslae dat die leerlinge meer oefeninge in hierdie afdeling van die werk moet kry¹, nie vir die onderwysers en leerlinge bedoel nie? Die feit dat ons eksaminatore nog gedurig oor die swak gehalte van die werk in hierdie afdeling moet kla, is juis ook 'n bewys dat hierdie vertalings nog nooit die toets van die tyd deurstaan het nie. Daarom verbaas dit ons dat hierdie vertalings nog soveel prominensie in ons leerplanne geniet dat daar in een van ons Juniorsertifikaat-leerplanne selfs nog $33\frac{1}{3}$ persent van die punte daaraan toegeken kan word. Ek wil hier met die standpunt volhard dat daar in al ons leerplanne, Juniorsertifikaat sowel as St. X, die goeie voorbeeld van die Transvaalse en Nasionale Juniorsertifikaat-leerplanne gevolg moet word wat hierdie vertalings in die ban gedoen het, en dat die noodsaaklike mondelinge en leeswerk onverwyld in die plek daarvan gestel moet word.

5. Van die onderdele na die geheel- indruk: leemtes en tekertkominge van 'n algemene aard.

Benewens die voorgaande ontleding van ons Duits-leerplanne in verband met die verskillende afdelings van die werk, sal die geheel- indruk wat ons leerplanne laat, nog sekere leemtes behels waarvan die volgende die opvallendste is:

(a). Te veel doelstellings: Dit blyk dat ons leerplanne nie alleen op verkeerde doelstellings afstuur wat daarby psilogies langs swaalweë bereik moet word nie, maar dat daar met die beklemtoning van die lees, skryf en praat van die taal benewens ander beoogde doelstellings soos die sankweek van 'n letterkundige waardering, ook 'n te breë doel nagestreef word waardeur daar niks behoorlik bereik kan word nie, omdat die beklemtoning van een doelstelling al te dikwels ten koste van 'n

1. Sien onder meer Verslae van eksaminatore vir Kaapse Juniorsertifikaat-eksamen, 1948 en 1946; Transvaalse Eindsertifikaat-eksamen, 1942; Juniorsertifikaat-eksamen van die Uni-

ander moet geskied. Dit is trouens ook die indruk wat 'n mens kry by die deurlees van die verslae van die eksaminatore vir ons 10 verskillende St.VIII- en X-eksamens in Duits, omdat die eksaminatore van jaar tot jaar die klem op verskillende dele van die werk lê wat dan groter aandag behoort te geniet! Van besondere belang in hierdie verband is die bevinding van die eksaminator vir die 1938-matrikulasië-eksamen dat die opstel skynbaar verwaarloos is terwille van korrekter en meer idiomatiese vertalings in Duits, wat in hierdie jaar 'n groot verbetering getoon het ten koste van die opstel¹.

In 1941 het die eksaminator vir die Vrystaatse Skooleind-eksamen die ooreseep waarby ons vandag nog staan, spesiaal as volg benadruk: "Laat die leerling die taal hoor en sien en praat en skrywe"². Prof. Taute het in hierdie verband reeds opgemerk dat ons nie die statistiese gegewens in Suid-Afrika besit wat kan bewys dat die meerderheid van ons kinders na twee of selfs na vier jaar hierdie breed doel kan bereik indien daar gesonde onderwysmetodes gevolg word nie³. In 'n sekere sin moet dit ook reeds lig werp op die feit dat die eksaminatore herhaaldelik oor die vertalings in Duits kla, terwyl die vertalings uit Duits 'n bevredigende of goeie indruk nalaat. In 1942, byvoorbeeld, vind die eksaminator vir die Vrystaatse Juniorsertifikaat-eksamen die vertalings uit Duits "deurgaans goed", terwyl die vertalings in Duits "die kandidaat se beperkte woordeskat" openbaar⁴: Daar dien egter op gelet te word dat die verskil in psigiese werksaamhede by die aktiewe en passiewe taalbeheersing die feit verklaar, dat die veel groter voorraad passiewe woordeskat nie ook aktief sal funk-

1. Verslae van Eksaminatore, Matrikulasië-eksamen, Des. 1938.

2. Verslae van Eksaminatore, Skooleind-eksamen van die O.V.S., Des. 1941.

3. Taute: "Opvoedende Onderwys", 341.

4. Juniorsertifikaat-eksamen van die O.V.S., Verslae van Ek-

sioneer vir die vertalings in Duits nie. Indien die leerling 'n goeie leeskenis van die vreemde taal moet ontwikkel, kan die uitgebreide woordeskat wat hier vereis word, hoogstens passief opgeneem en nie ook aktief verwerk word vir die praat en skryf van die taal sonder dat al die doelstellings daar- onder sal ly nie — selfs nie met Palmer se aanbevole "Multiple Line of Approach"-metode nie¹. Prof. Coleman het meer as twintig jaar gelede reeds verwys na die resultate van die toepassing van die "American Council Tests" in Frans, Duits en Spaans, wat duidelik aangetoon het dat minstens 50 persent van die tweedejaar-groep en 30 persent van die derdejaar-groep leerlinge nog geen behoorlike leeskenis in die vreemde taal ontwikkel het waar die passiewe woordeskat beperk is deur die aandrang op 'n verdere aktiewe verwerking vir skryfdoeleindes nie². Dis veral in hierdie verband dat die Amerikaners na die uitgebreide ondersoek van die "Modern Foreign Language Study" tot die gevolgtrekking geraak het dat daar vir die eerste twee jaar slegs een hoofdoel nagestrewre moet word, naamlik die lees en begrip van die taal, welke bevinding volkome ooreenstem met West se beginsel van die "oorgaafswaarde" (Surrender Value) van vreemde-taalstudie wat in nader besonderhede in Hoofstuk XII aangetoon sal word.³

(b). Leerplanne te omvattend: Anders gestel, kan die nadele van 'n te breë doelstelling ook as volg gesien word: deurdat ons leerplan-aanduidings te omvattend is, kan daar geen genoegsame voorsiening gemaak word vir 'n meer stelselmatige beklemtoning van fundamentele waardes met die oog op 'n gesonde doelstelling nie. By die leerplansamestelling moet daar altyd van die standpunt uitgegaan word dat een kon-

1. Palmer: The Principles of Language Study", 80-81.

2. Coleman: "The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States", 110.

tak wat 'n blywende deel van die leerling se lewe sal word, -
meer werd is as honderd ander wat baie gou weer sal vervaag
na aflegging van die eksamen. Dis veral in hierdie verband
dat die vakdeskundige wat met die leerplansemestelling belas
is, so maklik sy perspektief mag verloor en dit volgens le
Clus bykans onmoontlik vind ".....om in te sien dat alles
wat die sillabus bevat, nie absoluut onontbeerlik is nie¹.
Wat 'n mens ook in De Jager se voorgestelde leerplan tref, is
die feit dat daar nog heelwat meer dinge tot ons huidige leer-
planne toegevoeg en hoër standaarde verwag word, sonder dat
daar iets meer weggeneem word as 'n heel gepaste inkorting
van die afdeling, "vertalings in Duits"². Dit mag in hier-
die verband ook nie onvanpas wees om te waarsku dat menige
leerplan wat baie groot moontlikhede sou kon ingehou het,
doodgebore kan word as gevolg van 'n oor-idealisme wat nie met
die werklikheids-eise rekening hou nie. In die Kaapse leer-
planne sien ons byvoorbeeld, benewens die aandrang op 'n skrif-
telike taalbeheersing, die intensiewe bestudering van voorge-
skrewe werke, stelwerk, 'n kennis van die Duitse grammatika en
'n vaardigheid in vertalings, ook nie minder as vier verdere
"aanhegsels" wat nog geen werklik-integrerende deel van die
leerplan vorm nie, en as sodanig nie verder gekontroleer word
nie: die vereiste van 'n mondelinge eksamen waarvoor die pun-
te nie bygereken word soos in Transvaal nie; die aanbeveling
van die sing van Duitse liedjies; die aanbeveling van die
wenslikheid van fonetiek wat egter nie verder gekontroleer
word nie; en die "verwagting" in die Seniorcertifikaat-leer-
plan dat daar nog twee boeke buite die voorgeskrewe werke om
gelees sal word, sonder enige verdere kontrole of dit wel ge-
doen word. In 1945 toe daar na 'n doelstelling vir die onder-

1. Le Clus: "'n Histories-Kritiese Studie van die Administra-
tiewe Organisasie van Middelbare Onderwys aan Blankes in
Kaapland gedurende die Twintigste Eeu", 559.

wys van Duits gesoek is, het die skrywer reeds die volgende standpunt teenoor die desintegrasië van doelstellings in hierdie leerplan ingeneem waarby ons vandag nog kan staan¹: "Die opstellers van die leerplanne het dus die belang van mondelinge werk en suiwer uitspraak (laasgenoemde i.v.m. fonetiek) hetsy óf as metodiese óf doelstellende oorwegings, en die belang van leeswerk en kulturele werk (laasgenoemde i.v.m. die sing van Duitse liedjies) as doelstellende oorwegings, in gedagte gehad; maar verder as 'n aanbeveling, die uitspraak van 'n wenslikheid, of 'n aangeplakte vereiste in die geval van die mondelinge eksamen waarvoor die leerlinge geen krediet kry by oorwegings van promosie nie, kom dit nog nie in hierdie leerplanne nie..... Wat ..van 'n goeie leerplan verwag sou word, is nie om slegs die wenslikheid van sekere oorwegings, hetsy óf doelstellend óf metodies, uit te spreek as 'n soort byvoegsel by die leerplanne — heel toevaldig en selfs opsioneel; onderwysers kan dit doen of laat! — nie, dog om dit as 'n integrerende deel van die leerplan te beskou en plek daarvoor in te ruim deur die inkorting van ander dele van die leerplan soos byvoorbeeld in die geval van die Transvaalse leerplanne waar grammatika en vertalings ingekort word terwille van die noodsaaklike leeswerk".

(c). Vermiste skakels en die gebrek aan stelselmatigheid en differensiasie:

(i). Uit voorgaande paragrawe blyk dit dat ons leerplanne vir Duits oor die algemeen reeds glad te swaar gelaaid is en 'n haas onmoontlike taak aan onderwysers en leerlinge stel. Belangrik ook is die feit, dat die waarde van 'n leerplan nie slegs geoordeel moet word volgens wat daarin staan nie, maar ook na wat daarin verswyg is. As die vereistes van die doelstelling in aanmerking geneem word, mis ons vandag

1. Fourie: "Aksentuasië in die Doelstelling i.v.m. die Onderwys van Duits as derde taal aan ons Suid-Afrikaanse

nog baie dinge in ons leerplanne wat ons liefs in die plek van ander afdelings van die werk wat nóg aan die vereistes van die doelstelling, nóg aan dié van dié psigologie van taal-aanleer voldoen, ingeskuif sou sien. In Hoofstuk XII sal daar vollediger op hierdie aspek van die leerplanne ingegaan word.

(ii). Die huidige stelsel van verdeelde eksamenbeheer wat verskillende leerplanne en noodwendig ook verskillende eksamenmetodes, standarde en doelstellings vir een en dieselfde klas eksamen meebring, sal ewe-eens aandag moet getoon word met die oog op 'n veel groter stelselmatigheid op 'n nasionale grondslag.

(iii). Daar is in ons land ook hoegenaamd geen gedifferensieerde kursusse vir Duits om by die behoeftes van die verskillende groepe leerlinge aan te pas nie. Almal wat onder dieselfde eksamenraad ressorteer, neem een en dieselfde kursus: Duitssprekend en nie-Duitssprekend; dié wat verder in Duits sal studeer aan die universiteit en gevolglik 'n meer gevorderde kursus as die gewone Skoolleier sou verlang het; dié wat slegs 'n lees kennis van Duits begeer met die oog op navorsingswerk op ander terreine; en diegene wat die skool verlaat (sommige al na standard VII!). Hierdie ongewenste toedrag van sake het vandag 'n dringende hersiening nodig.

(d). Vae leerplan-aanduidings en die gevaar van die eksamen spook:

Vir ons huidige middelbare skoolstelsel wat nog groterdeels aan die eksamen-oorheersing onderworpe is¹, moet daar nog op 'n laaste groot leemte in ons Duits-leerplanne gewys word, naamlik die feit dat die leerplanne nog nie behoorlik in die gees van die beoogde doel met die studie omskryf is nie, wat nog te veel speling aan die willekeur van die eksaminatore

laat. Die enigste uitsondering hier is die Transvaalse Juniorcertifikaat-leerplan waarin ons 'n duidelike omskrywing vind, nie alleen vir die leerplan-inhoud nie, maar ook vir die gees waarin die leerplan vertolk moet word wat 'n duidelike rigting vir sowel die onderwyser as die eksaminator verseker, en veral ook 'n groot hulp vir die onervare leerkrag kan wees om dadelik sy rigting te vind. 'n Vergelyking van die Taalkunde-afdeling in laasgenoemde en die ander Juniorcertifikaat-leerplanne is in hierdie verband interessant. Die Transvaalse Juniorcertifikaat-leerplan spesifiseer baie duidelik wat die eksaminator kan vra en hoever sy magte strek, naamlik:

"Hervorming en omsetting van kort stukkie, bv., verandering van persoon, getal en tyd. Oorsetting in bevel, ontkenning, vrae, bevestiging en samespraak.....
 Daar behoef op hierdie stadium nie nadruk geleë te word op die verskil van betekenis tussen sekere woorde met of sonder die hoofletter, of op woorde van dieselfde uitspraak maar met 'n verskil in betekenis nie.....
 In die eksamen sal geen nadruk geleë word op: die lyden-
 de vorm, die betreklike voornaamwoord, werkwoorde wat die derde of tweede naamval beheers, die aanvoegende wys,
 nie"¹.

Met hierdie soort leerplan-aanduiding is die werk duidelik afgebaken en beperk, en is daar slegs 'n bepaalde kringetjie gelaat waarin die eksaminator kan beweeg sodat dit vir hom feitlik onmoontlik is om die onderwysers en leerlinge te verras. In die leerplanne vir die Kaapse, Vrystaatse en Nasionale Juniorcertifikaat-eksamens word die verskillende grammatikale verskynsels egter sonder meer genoem, byvoorbeeld: "Die selfstandige naamwoord; lidwoord; voornaamwoord; volledige vervoeging van ww. (reëlmatig en onreëlmatig, lydend en bedrywend) wat algemeen gebruik word;.....voegwoord; voorsetsel" (Juniorcertifikaat-leerplan van die O.V.S.²). By elkeen van hierdie rededele is daar egter algemeen-gebruiklike en minder bekende vorms ten opsigte waarvan die onderwy-

1. Sien Bylae B

2. Ibid.

sers en leerlinge geheel-en-al op die diskresie van die eksaminatore aangewese bly. In die Juniorsertifikaat-leerplan van die Universiteit van Suid-Afrika vind ons geen nadere leerplan-aanduiding as die blote bewoording "Buigingsleer en eenvoudige sintaksis", nie, wat feitlik enigiets vanaf die • eenvoudigste geslagte tot die ingewikkelde konjunktief-gebruike kan behels, omdat die woordjie "eenvoudig" 'n relatiewe begrip aandui wat deur eksaminatore en moderatore vertolk kan word soos dit hul pas. Ten aansien van die eksamenstelsel wat vandag nog ons middelbare onderwyspraktyke oorheers, kan sulks vae leerplan-aanduidings wat ons ook in die St.X-leerplanne vind, 'n baie gevaarlike spel word soos in die volgende hoofstuk sal blyk. In laasgenoemde leerplanne word die gelukkige uitsondering weereens net in Transvaal gevind waar die veld van die buigingsleer en sintaksis meer beperk word omdat dit hoofsaaklik gegrond is op die gelese boeke. Ook in die vertalings-afdelings, en veral by die vertalings in Duits, word 'n mens getref in ons leerplanne deur die herhaaldelike gebruik van vae en niks-seggende sinsnedes soos "van gepaste moeilikheid", "'n maklik verhalende prosastuk", en "'n eenvoudige deurlopende prosastuk"¹, wat in die praktyk geen vrywaring vir die leerling mag blyk te wees wanneer die eksamenvraestelle op hierdie leerplanne aan objektiewe toetse onderwerp word nie². By so 'n leerplanbedeling gaan die eksamen nie meer van die leerplan uit nie, maar die leerplan van die eksamen. Die onderwyser sal genoodsaak word om die leerplan te vertolk soos die eksaminatore dit doen; en as laasgenoemde byvoorbeeld 'n buitengewone voorliefde vir minder-gebruiklike idioeme en uitdrukkings mag hê, sal die leerlinge noodgedwonge op die memoriseer van honderde idioeme uit idioemlyste of andersins aangewese wees, al sou hul dié ook

nooit weer nodig kry nie en daardeur net 'n afsku aan die studie van die taal as eksamenvak ontwikkel. Op hierdie wyse kan ons onderwyspraktyke vandag deur die eksamenspook bedreig word (en word dit ook gedoen volgens die getuigenis van die leerkragte¹) as die leerplan nie met die grootste sorg opgestel word om die studie van die taal weer tot die lewe terug te bring nie.

6. Beskuldigings aan die verkeerde adres in 'n eksamen-oorheersde leerplanbedeling.

(a) In Hoofstuk IV het ek reeds die standpunt gemotiveer dat die taalonderwys meer problematies as die onderwys van enige vak aan die middelbare skool is². Wanneer ons leerplanne vir Duits benewens al die reeds genoemde leemtes, ook nog as 'n speelbal in die hande van die eksaminatore gelaat word, word daar egter 'n onhoudbare posisie geskep deur die golf van teenkanting wat hom teen die vak begin opwerp³ en waardeur die blaam soms ook nog op die werk van die onderwyser gelê word. In "The Modern Language Journal" van 1943 lees ons: "...and so they go out doubting, and come back challenging the value of our foreign language work"⁴. As dit die geval in Amerika is waar daar deur die aandrang op 'n lees kennis van die taal, 'n meer prakties-bereikbare doelwit nagestrewes word, hoe veel te meer onhoudbaar moet die posisie van die Duits-onderwyser wat hom nie meer met ons verouderde stelsel van vreemde-taalonderwys in Suid-Afrika kan vereenselwig, nie word nie, veral as 'n eksaminator hom reeds die krasse aantyging kan veroorloof dat die onderwys van die vak in die meeste skole in 'n sekere provinsie veel te wense oor-

1. Hoofstuk IV.5(d).

2. Hoofstuk IV.8.b (iv).

3. Sien "Inleiding en Probleem-omskrywing".

laat¹! Dit mag wel verblydend wees dat daar in sekere sentra die gebruikelike „uitstekende" werk gedoen word wat aan sommige eksaminatore minstens een sin vir hul jaarlikse verslae verskaf; maar dan moet dit ook oorweeg word dat die eksamenresultaat die verwronge maatstaf vir hierdie sogenaamde „goeie" werk kon gewees het, en die uitgangspunt was die leerplan wat deur die eksamens dikteer word en op verkeerde waardes afstuur! Ek kan hierop slegs antwoord dat ek altyd met 'n mate van teleurstelling aan die volgende raad van Jespersen moet dink: „..... teach in the right way, then there will be life and love in it all, and when the examination comes your pupils will know more than if your teaching from the very beginning had been fettered by examination purposes"²; want waar hierdie stelling ook al sou kon inslaan in die Europese stelsels met hul lang middelbare kursus waarop die eerste eksterne eksamen eers na etlike jare plaasvind³, is die omstandighede in ons land waar die eerste eksterne eksamen reeds na 'n tweejarige middelbare kursus afgeneem word, so verskillend, dat die praktiese toepassing van hierdie stelling deur Jespersen self baie gou 'n einde aan die roem van hierdie groot taalmeester in ons stelsel sou kon besorg. Waar ons in ons kort, vierjarige middelbare kursus in Suid-Afrika deur twee eksterne eksamens baie stewig aan ons verouderde leerplanne gekoppel is wat geen „liefde en lewe" beoog nie, maar 'n skriftelike eksamen soos in die klassieke tale, sou hierdie raad van 'n beroemde taalmeester hoogstens op 'n afstand benader kon word, omdat die ervaring reeds geleer het dat dit in Suid-Afrika noodlottig sou wees om die leerplannen eksamenvereistes te negeer, hoe verwronge die waardes ook al mag wees wat daardeur beklemtoon word. Daarom moet 'n

1. Skooleindeksamen van die O.V.S., Des. 1943.....Verslag van die eksaminator in Duits.

baie groot gedeelte van die blaam vir die onbevredigende werk wat daar soms gelewer word, op die rekening van ons leerplanne en eksamenvereistes geplaas word, en is die bogenoemde skewé verwysing van die eksaminator na die werk van die leerkragte in 'n sekere sin ook aan die verkeerde adres gerig.

(b). Interessant is in hierdie verband ook die feit dat die Transvaalse Juniorsertifikaat-kursus, wat tans nog die enigste in die land is wat in 'n groot mate van die eksterne eksamen bevry is,¹ ook die enigste is wat vir sy leerlinge 'n werkprogram met baie groot afwykings van die tradisionele leerplanne verlang, en op 'n veel gesonder rigting afstuur met die algehele uitskakeling van die aktief-skriftelike gebruik van die taal op hierdie ontwikkelingstrap. Sou hierdie omstandigheid as toeval beskou moet word, of as 'n verdere bevestiging vir die feit dat daar in ons land 'n besonder noue verband tussen die leerplan en die eksamen bestaan?

1. Sien Hoofstuk 1.8 (b), p. 53.