HOOFSTUK NEGE.

DIE ONDERRIG VAN STILLEES EN BEGRIPSLEES AAN DIE PRIMÊRE SKOOL.

A. Die probleem.

Onderwys aan die primêre skool getuig vandag in baie opsigte van 'n gees van vooruitgang en vooruitstrewendheid. Die meeste onderwysers is tans akademies en professioneel goed voorberei vir hulle taak en met die huidige onderwysfasiliteite en die talle hulpmiddels tot hulle beskikking, kan verwag word dat die onderwysprestasies van die leerlinge wat jaarliks die primêre skole verlaat, op die gewenste peil sal wees.

Alle leerlinge met normale intelligensie word vandag in staat gestel om vir nog 'n verdere twee jaar onderrig aan 'n sekundêre of tegniese skool te ontvang. Hierna volg gewoonlik nog 'n tydperk van opleiding vir een of ander ambag. Die leerlinge wat begerig is om tertiêre onderrig te ontvang, deurloop dus 'n primêre skoolkursus wat gewoonlik sewe jaar duur, daarna 'n sekundêre skoolkursus wat vyf jaar duur aleer hulle tertiêre onderrig ontvang.

Te oordeel na klagtes van werkgewers in die bedrywe, beskik die leerlinge wat tans die skole verlaat om opgelei te word vir 'n bepaalde ambag nie oor voldoende kennis en vaardigheid om te voldoen aan die vereistes wat gestel word nie. Alle ambagte en beroepe is vandag hoogs gespesialiseerd, gevolglik is die eise wat aan jong werknemers gestel word ook baie hoog.

Die klagte word ook dikwels gehoor dat jong studente nie in staat is om die kursusse wat hulle aan die universiteit volg met sukses te voltooi nie.

Hierdie probleem is die eeue-oue probleem

van aktiewe aanpassing. Namate die sosiale struktuur meer ingewikkeld geword het, moes die sporadiese, toevallige opdoen van die kultuur en kennis van die groep of volk plek maak vir 'n doelbewuste en georganiseerde poging om die geestesgoedere en die opgegaarde kennis van die volk of groep aan die jong geslag te oorhandig. Aangesien die ouer geslag weens die gespesialiseerdheid van die kennis nie meer in staat was om hierdie oordraging te doen nie, moes die georganiseerde skool hierdie taak verrig.

Die skool moes dus toesien dat die kultuurgoedere in 'n gesuiwerde, vereenvoudigde en gerangskikte manier aan elke lid van die samelewing oorhandig word, sodat hy in staat gestel word om dit sy eie te maak namate hy geestelik ontwikkel. Hierdie taak moes die skool verrig in samewerking met die huisgesin.[1]

Elke lid van die gemeenskap moet egter aktief aan hierdie proses van kultuurassimilasie deelneem. Daarbenewens moet elke lid van die gemeenskap die wil en die bekwaamheid ontwikkel om in te pas in die sosiale, politieke, godsdienstige en ekonomiese ontwikkeling van sy groep.

In die ingewikkelde struktuur van die samelewing soos dit tans die geval is, is die taak van die skool omvattend. Nie alleen word verwag dat die skool 'n groot deel van die funksies wat vroeër deur die huisgesin vervul is, moes oorneem nie, maar van die skool word verwag om benewens sy funksie om die jong geslag in te lei in die kultuur van hulle volk, ook nog 'n skoolse voorbereiding vir die latere beroep te gee.

Uit die klagtes soos alreeds genoem, wil dit

1. Keyter, dr. J.de W.: „Opvoeding en Onderwys", bl.23 e.v.

voorkom asof die skool tans nie in staat is om al hierdie funksies te vervul nie. Hierdie onvermoë mag te wyte wees aan swak opvoeding, onderwys en onderrig, maar dit mag ook te wyte wees aan die inhoud van die leerstof wat aangebied word. Deur sommige opvoedkundiges en leke word dan ook sterk geagiteer dat die skool sy leerplanne sodanig moet wysig dat meer aandag gegee kan word aan sekere kennis en vaardighede wat van meer praktiese waarde by die latere beroepe sal wees. By die keuse van leerstof moet dan, volgens hierdie mense, alleen gelet word op die onmiddellike utiliteitswaarde van die kennis. Die hoofklem moet val op die ontwikkeling van vaardighede en die verwerwing van praktiese, parate kennis en nie soseer op die opvoeding van die hele mens nie.

Afgesien van die gevaar dat die doel van die onderwys heeltemal pragmatisties sal word en die maatskappy outokraties sal wil voorskryf watter kennis onderrig moet word en watter nie, berus hierdie hele agitasie op 'n wanopvatting dat sulke leerplanne en sulke onderrig die probleem sal oplos.

Die struktuur van die samelewing is nie staties nie, die vereistes wat aan sekere groepe binne die samelewing gestel word, wissel ook van tyd tot tyd. Immers lewe is verandering en die opvoeding en onderwys mag nooit ten doel hê om 'n onrype individu eensydig voor te berei vir aanpassing by spesifieke situasies of omstandighede nie, want ook hierdie situasies en omstandighede mag weer verander en plek maak vir ander. Eerder moet die individu deur opvoeding en onderwys in staat gestel word om sy plastisiteit te behou sodat daar 'n gedurige aanpassing by veranderde omstandighede kan plaasvind. Die strewe om 'n wyer en breër ont-

wikkeling moet deur opvoeding by elke individu wakker gemaak en wakker gehou word. As gevolg van so 'n strewe sal by die individu die behoefte ontstaan om deur selfstandige studie verder te ontwikkel sodat hy kan aanpas by die nuwe vereistes en omstandighede. Selfstandige studie sal alleen moontlik wees indien die individu die instrumente wat dit moontlik maak, kan beheer. Een van die belangrikste instrumente is stillees.

Die probleem van die hoër onderwysinrigtings is effe anders as die van die werkgewers. Studente moet in staat wees om deur selfstandige studie die groot hoeveelheid leesmateriaal wat daar nodig is vir elke vak of studierigting, te organiseer en indien nodig te assimileer. Daarvoor is nodig dat die student nie alleen 'n redelike snelle leestempo moet handhaaf nie, maar hy moet in staat wees om te begryp wat gelees word. Hiervoor is nodig herkennende, denkende en waarderende lees.

Die oplossing van die probleem van aktiewe aanpassing lê nie in ingrypende veranderings in die leerplanne van die primêre skool nie. Al wat nodig is, is 'n verskuiwing van beklemtoning. Sekere aspekte van die kernvakke wat tans onderrig word, kan meer beklemtoon word, terwyl ander wat tans te veel beklemtoon word minder aandag behoort te ontvang. By die onderrig van stillees is in die verlede te veel klem gelê op die versnelling van die leestempo en te min op leesbegrip. Waar daar wel aandag aan leesbegrip gegee is, is alleen sekere aspekte daarvan beklemtoon. So byvoorbeeld is assimilasie en reproduksie deur sommige opvoedkundiges beskou as leesbegrip.

Die gevolg van hierdie wanopvatting was dat die klem by die onderrig van lees en stillees geval het op die ontwikkeling van die meganiese aspek

van die leesvermoë, d.i. die meganiese herkenning van geskrewe taal en die meganiese reproduksie van wat gelees is. Hoewel die meganiese geheue in die primêre onderwys 'n baie belangrike rol speel, sal geen gevorderde student op sy meganiese geheue alleen kan staat maak nie. Eerstens is die hoeveelheid kennis wat vereis word te uitgebreid en die hoeveelheid studiemateriaal te omvangryk om geassimileer en gereproduseer te word. Tweedens is studeer nie meganiese waarneming en assimilasie nie, dit vereis en veronderstel kritiese, analitiese en denkende verwerking van die feite, gegewens en gevolgtrekkings.

Gedurende die latere stadia van die kind se ontwikkeling moet aan die primêre skool meer klem val op die ontwikkeling van die logiese geheue en die denke. Indien begripsloos tot sy reg kom in die onderwys, behoort dit veel by te dra tot die ontwikkeling van die logiese geheue en die denke. Hiervoor sal egter 'n nuwe benadering van die volgende probleme wat verband daarmee het, nodig wees: a) die aard van die leesvermoë, en b) die verskillende stadia in die leesontwikkeling van die laerskoolleerling en c) die metodes van onderrig en die fasiliteite wat verskaf moet word, soos dit saamgevat word in die leesprogram.

In die volgende paragrawe word elkeen van hierdie probleme opsommenderwyse bespreek.

B. Die leesvermoë.

Hoewel die leesproses gedurende die afgelope vyftig jaar empiries-wetenskaplik bestudeer is, is dit nieteenstaande die geweldige navorsingswerk in hierdie verband, nog geensins maklik om die aard van hierdie hoogs gespesialiseerde en gekompliseerde vermoë te definieer nie.

1. <u>Lees as 'n herkenningsproses.</u>

Verskillende navorsers het die meganiese vaardighede wat nodig is vir lees, t.w. die horisontale en vertikale oogbewegings, fikserings- en herfikseringsspronge en die ruspouses, noukeurig gemeet, waargeneem en bestudeer. Met die noukeúrige meét- en toetsapparaat tot hulle beskikking was dit moontlik om hierdie oogbewegings sò noukeurig te meet dat daar tans min twyfel bestaan oor die meganiese waarneming van woorde.

Die resultate van navorsing het nie alleen moeilike probleme in verband met die leesproses self opgelos nie, maar ook talle ander higiëniese vraagstukke insake die visuele waarneming van geskrewe taal nader aan 'n oplossing gebring.

Kennis van die resultate van hierdie navorsing is dus van aktuele belang vir die studie van leesonderrig met al sy talryke probleme. Aangesien die meganiese herkenning van woorde apriories vir lees is, sal die kennis hiervan vir elke navorser op hierdie gebied onontbeerlik wees.

Waarneming is egter nie net van fisiese faktore afhanklik nie, dit veronderstel 'n groot aantal psigiese vermoëns wat 'n integrale deel vorm van enige waarneming en dus ook van leeswaarneming. Aangesien psigiese vermoëns hulle nie so maklik leen tot eksperimentele meting nie, is die psigiese vermoëns deur sommige navorsers heeltemal genegeer. Die gevolg was dat 'n oordrewe klem gelê is op die waarde van die fisiologiese vermoëns. Dit het gelei tot die wanopvatting by sommige opvoedkundiges dat die fisiologiese aspek van die leesvermoë die enigste opvoedbare aspek is. Daarom ook dat by leesonderrig klem gelê is op die fisiologiese, meganiese aspek, dikwels ten koste van die psigologiese.

Hierdie wanopvatting het op sy beurt gelei tot 'n verdere wanopvatting dat indien die meganiese herkenning

van die geskrewe woord voldoende ontwikkel is, die leesontwikkeling daarmee afgehandel is. Indien daar dan leesbegrip vereis word, sal dit ongesoek as 'n soort neweproduk, tog gelewer kan word.

Omdat hardoplees selfs by ontwikkelde lesers, teen 'n betreklike stadige tempo plaasvind, het opvoedkundiges stillees beskou as die handigste vorm van lees om die meganiese leesvaardigheid te ontwikkel en die leestempo teen 'n hoë tempo te laat plaasvind. Meganiese hulpmiddels is ontwerp om die leestempo teen ongekende snelhede te laat plaasvind.

Omdat sommige navorsers gevind het dat leestempo en leesbegrip hoog korreleer, is hieruit afgelei dat hoe sneller gelees word, des te beter is die leesbegrip. Weliswaar is hierdie bewering deur sommige navorsers gestaaf met resultate van eksperimentele ondersoeke. Hierdie resultate het egter berus op die veronderstelling dat leesbegrip alleen meganiese reproduksie van wat gelees is, beteken.

Gedurende die afgelope dekade het die besef egter geleidelik posgevat dat die ontwikkeling van die meganiese herkenning van woorde wel apriories vir goeie leesontwikkeling is, maar dat die leesontwikkeling nie daarmee afgehandel is nie Die versnelling van leestempo is nie meer die einddoel nie, want „speed of reading is a symptom of good reading only when a useful degree of comprehension has been reached".[1]

Om doeltreffend te kan lees word dus veronderstel dat die oogbewegings van die leser goed ontwikkel is en dat visuele herkenning van woorde na vorm sonder belemmering kan plaasvind. Dit is egter nie die enigste voorwaarde vir doeltreffende lees nie, want die woorde moet

1. Editorial Note: Journal of Educational Research, Vol. XI, no. 4, April 1925, blo. 292-293.

ook na inhoud herken word. Daarna kan eers sprake wees van leesbegrip, d.i. die produk van herkennende, denkende en waarderende lees.

2. Lees as 'n denkproses.

Denkende lees is die selektiewe en refleksiewe bepaling van die sentrale gedagte, motief of tema van 'n leesstuk en die verband daarmee met die feite, gegewens en stemming van die leesmateriaal, gevolg deur 'n kritiese oorweging van die gevolgtrekkings of ontknoping waartoe die skrywer geraak het.

Denkontwikkeling en leesontwikkeling by die kind bereik 'n hoër niveau sodra die aanskoulike saakvoorstelling vervang kan word met 'n onaanskoulike woordvoorstelling. Dit is egter alleen moontlik as die individu deur 'n eie belewenis, direk of indirek, 'n begrip geabstraheer het en aan daardie begrip 'n naam toegeken het. Aangesien die wêreld nie in sy fisiese vorm deur die gees opgeneem kan word nie, alleen maar 'n voorstellingsbeeld daarvan wat na die werklikheid verwys, maak die denke op die laere niveau's gebruik van saakvoorstellings. Omdat denke nie altyd kan terugkeer na die aanskoulike nie, word die saakvoorstelling vervang deur 'n woordvoorstelling. Hoe ryker die ervaringslewe van die individu, des te ryker is die woordeskat en des te geredeliker sal die denke beskik oor denkinstrumente.

By gebrek aan direkte ervaring bied lees as 'n vorm van indirekte ervaring, die moontlikheid om dinge indirek te belewe en sodoende begrippe en woordkennis op te doen wat nooit andersins moontlik sou gewees het nie. Lees kan dus 'n tweeledige rol in die denkontwikkeling speel, nl. as 'n vorm van indirekte belewenis waardeur begrippe opgedoen word, maar ook as 'n bron wat tegelykertyd die woordeskat wat nodig is

om daardie begrippe te benoem, voorsien.

Aan die ander kant is lees sonder denke 'n onvolledige en nuttelose proses. Denkend lees is die resultaal van ryping en ontwikkeling wat as gevolg van sy eie innerlike krag kan ontplooi, maar deur opvoeding en onderwys gestimuleer, verryk en versnel kan word. Daarom dat leesbegrip geensins 'n ongesoekte resultaat van 'n meganiese proses is nie, dit is die einddoel van 'n ontwikkeling wat wel by meganiese herkenning begin, maar dit slegs as middel tot die moontlikheid van begripslees gebruik.

Denkend lees sluit studielees in. Vir 'n lang tydperk is ook studielees slegs as assimilasie en reproduksie beskou.[2] Dit is egter duidelik dat daar drie grade van studielees kan bestaan, nl. observatiewe, assimilatiewe en analitiese studielees.[3] Analitiese lees is die eindresultaat van oefening en opvoeding oor 'n lang tydperk. Dit is die resultaat van onderrig in stil- en begripslees, maar dit kan alleen bereik word indien die individu se denkontwikkeling ook die stadium van analitiese, abstrakte denke bereik het.

Denkend lees veronderstel dus dat die meganiese en psigiese herkenning van woorde plaasgevind het, dat daar appersepsie was, maar dit vereis ook voldoende denkmiddels en die vermoë om onafhanklik en krities te lees. Indien die leser geleer word om te lees om te studeer, sal die denkende benadering van die probleem ook die ontwikkeling van die logiese geheue bevoordeel, want studielees vereis meer begrip as geheue.

===

2. Wheat, H.G.: „The Teaching of Reading", ble. 272-273.

3. Yoakam, G.A.: „Reading and Study", ble. 118-119.

3. Lees as 'n waarderingsproses.

Op die vraag hoeveel skoonheid daar uit die letterkunde geput kan word, kan geantwoord word dat dit sal afhang van wat die persoon meebring om daardie skoonheid in weg te neem.

Hoewel waardering intellektueel en esteties van aard kan wees, word in hierdie paragrawe hoofsaaklik aandag gewy aan die estetiese waardering van wat gelees is.

Estetiese ontwikkeling vorm 'n deel van die emosionele ontwikkeling van die individu. Volgens Keyter[4] is die ontvanklikheid vir die estetiese as kiem in die mens se bewussyn aangebore en moet soos die sedelike deur middel van korresponderende waardes ontwikkel word. Daar kan dus by die onrype kind geensins sprake wees van 'n ontwikkelde estetiese waardering nie, slegs van 'n ontwikkelende.

Waardering vir dit wat gelees is, is geen behendigheid of vaardigheid wat binne die bestek van 'n kort tydperk aangeleer kan word nie. Dit is die eindresultaat van 'n ontwikkelingsproses wat langsaam plaasvind en aangehelp word deur psigiese ryping. Op 'n bepaalde stadium in sy ontwikkeling sal die kind meer vatbaar wees vir doelbewuste leiding en onderrig, maar dan alleen op voorwaarde dat die voorafgaande jare meegehelp het om daardie bepaalde stadium van geestelike rypheid te bereik. Die ontwikkelingsgang kan egter deur opvoeding versnel word, indien van die regte middele gebruik gemaak word.

By jonger kinders kan onderrig in musiek, sang, teken, voordrag, toneelspel en kennis van die wondere van die natuur, dien as middels om die estetiese waardering te ontwikkel. By ouer kinders van ongeveer elfjarige leeftyd, kan onderrig in die literatuur aan-

4. Keyter, dr. J. de W.: „Opvoeding en Onderwys", bl.185.

gewend word om estetiese waardering te ontwikkel. Daarom dat kinderlektuur 'n belangrike rol kan speel in die ontwikkeling van die die kind se estetiese waardering. Lektuur wat by die kind se ontwikkelingstadium aanpas, wek in die eerste plek belangstelling in die geskrewe woord en verryk die kind se woordeskat sodanig dat hy lateraan moeiliker lektuur kan aanpak.

Literêre waardering stel twee belangrike eise, t.w. die leser moet oor 'n genoegsame woordeskat beskik, en daar moet belangstelling wees. Om genoegsaam te waardeer, moet die leser begryp wat gelees is. Hiervoor is 'n goedontwikkelde taalvermoë nodig want indien die taalvermoë gebrekkig is, sal die leerlinge meer begryp wat hulle hoor. By luisterbegrip help die frasering, intonasie en mimiek van die voorleser mee tot begrip.

Belangstelling word deur 'n hele reeks objektiewe en subjektiewe faktore beïnvloed. Belangstelling kan egter opgevoed word en in 'n bepaalde rigting gelei word namate die kind liggaamlik en geestelik ryper word. Ook hier kan luisteroefeninge en voorlesings 'n belangrike rol speel, want deur willekeurig te luister, kan 'n onwillekeurige belangstelling in die leesstof ontwikkel word.

Die publikasie van ongewenste lektuur is volgens verantwoordelike liggame en persone vandag 'n aktuele vraagstuk. Klagtes word gehoor dat daar in ons letterkunde tekens te bespeur is van kultuurvervlakking en verslapping. Hierdie tekens dui daarop dat 'n verdierlikende materialisme besig is om van ons volk besit te neem. In die letterkunde, soos in die handel, bepaal die vraag die aanbod. 'n Volk kry dus maar net die leesstof wat hy

verdien.[5] Wetgewing teen ongewenste lektuur kan nie die saak regstel nie. Wat ons nodig het om ongewenste lektuur te bestry, is nie wetgewing alleen nie, maar opvoeding van ons volk. Die jeug moet geleer word om te waardeer dit wat goed is en te verafsku dit wat om geldelike gewin 'n beroep doen op die slegste in die mens.

Kelley en Greene[6] beveel aan dat leerlinge aangemoedig moet word om die volgende ideale voor oë te hou:

a. Lees een goeie boek per maand.

b. Lees verskeie kortverhale en artikels uit 'n goeie tydskrif.

c. Maak gebruik van boekelyste om boeke te vind oor onderwerpe waarin belang gestel word.

d. Probeer om die verhale aan ander oor te vertel.

e. Lees wanneer jy gewoonweg niks anders sou gedoen het nie. Hou daarom altyd 'n goeie boek byderhand.

Waardering vir dit wat gelees is, kan alleen tot sy reg kom indien dit in die onderwysprogram gesien word binne die raamwerk van begripslees wat herkenning, denke en waardering insluit. Begripslees moet ook weer gesien word in die groter raamwerk van opvoeding, waarvan dit 'n integrale deel vorm.

„The truly cultivated man is not one who possesses particular kinds of knowledge or particular examples of beautiful things. He is rather one who has developed a certain attitude towards such objects. He is essentially the amateur, the lover, the man who appreciates what is finest in nature and human life, and by appreciation owns it. Even if he may have nothing he may yet possess all things. Even if he seems to have failed, he may have won a glorious victory".[7]

5. „Wat ons lees dit is ons", Redaksionele inleidingsartikel, „Die Huisgenoot", 28 Aug. 1953, bl. 5.
6. Kelley, V.H. and Greene, H.A.: „Better reading and study Habits", bl. 43.
7. Mackenzie, „Outlines of Social Psychology", bl. 240, aangehaal uit Keyter, J.de. W., op. cit. bl. 88.

4. Wat is lees dan?

Die tradisionele definisie van lees gaan uit van die verkeerde veronderstelling dat die skrywer werklik gedagtes, idees en gevoelens neerskryf en dat die leser dan daardie gedagtes, idees en gevoelens lees. Dolch[8] definieer lees tereg as „imagining, thinking and feeling about ideas and thoughts made from past experience that are suggested by perception of printed words".

Die leser lees in die eerste plek woorde. Elke woord is die klankgestalte van die menslike vergeestenisse. „Vergeestenisse is 'n geheelheid van die emosionele en rasionele en volisionele belewing van die inhoud of die objekte van die ervaringsomwêreld wat as 'n ervaarde en beleefde en vervolgens vergeestelikte eenheid in die 'vergeestenis' betrek word."[9]

Wanneer die leser nou 'n woord lees, heg hy daaraan 'n begrip. Hierdie begrip is in die eerste plek afhanklik van die ervaringsagtergrond wat tot die abstrahering van daardie begrip gelei het, maar in die tweede plek mag die sinsverband aan daardie begrip 'n ander gevoelsnuansering gee. Volmaakte begrip kan nooit werklik bestaan nie, want die begrip van 'n woord varieer vrylik met die persoon se skat van vergeestenisse, die selektiewe belangstelling van die menslike gees en die algemene ontwikkeling van die leser. By leesonderrig verdien die begripsaspek dus meer beklemtoning as die meganiese herkenning van woorde. Die doel van leesonderrig is dus die ontwikkeling van die leesbegrip.

Leesbegrip is die herkenning van woorde, sinne, frases, paragrawe, feite, beeldspraak, probleme

8. Dolch, E.W.: „Psychology and Teaching of Reading", bl.9.

9. Labuschagne, prof. F.J.: „Nog: 'Too'—Los of Vas", op. cit, bl. 11.

en gevolgtrekkings, die refleksiewe organisering van die verstrekte feite rondom die sentrale gedagte en 'n kritiese waardebepaling van die gevolgtrekkings en die estetiese skoonhede van 'n letterkundige skepping.

C. Die ontwikkeling van die leesvermoë.

1. Resultate van hierdie navorsing.

Die eerste eksperiment in hierdie navorsing het ten doel gehad om vas te stel of dit moontlik is om die leestempo te versnel as gevolg van 'n wilsbesluit om vinniger te lees. Die resultate het getoon dat leestempo wel as gevolg van 'n wilsbesluit versnel kan word, maar dat die versnelling van die leestempo nie noodwendig 'n verbetering in die leesbegrip as gevolg het nie. In sommige gevalle is selfs gevind dat die versnelling van die leestempo eerder 'n nadelige invloed op die leesbegrip gehad het. Hoewel daar 'n hoë korrelasie tussen leestempo en leesbegrip bestaan, is dit nie noodwendig waar dat leestempo en leesbegrip direk eweredig met mekaar is nie. By jonger proefpersone het 'n te groot versnelling van leestempo 'n indirek eweredige daling in begripsvermoë as gevolg. Hieruit kan afgelei word dat elke mens vir die stadium van denkontwikkeling wat hy bereik het 'n optimum leesspoed het. Sodra hierdie optimum leesspoed bereik is, sal die leser geen voordeel trek uit 'n verdere versnelling van die leestempo nie, dit sal 'n nodelose verspilling van tyd en energie beteken. Aangesien slegs tien persent van die totale leestyd aan die oogbewegings bestee word en negentig persent aan die waarneming tydens die ruspouses sal dit meer lonend wees om die duur van die ruspouses te probeer verkort. Dit kan alleen gebeur deur 'n uitbreiding van die leser se begripswoordeskat.

Die resultate van die tweede leeseksperiment toon dat die oogbewegings van elf- en twaalfjarige leer-

linge al 'n stabiele patroon vertoon en 'n okulêr-motoriese gewoonte geword het. Oefeninge wat ten doel het om die oogbewegings te versnel. en die oogspanwydte te verbreed, het weinig waarde vir die elf- en twaalfjarige leerlinge. Op 'n sekere ouderdom, iewers tussen die negende en die elfde lewensjaar, het die oogbewegings van 'n normale leerling 'n okulêr-motoriese gewoonte geword. Dit bring dus mee dat die doel van leesonderrig na hierdie ouderdom sodanig gewysig moet word dat minder tyd aan die versnelling van leestempo en die verbreding van die oogspanwydte bestee moet word en meer aandag aan begripslees.

2. Die stadia in die leesontwikkeling van die laerskoolkind.

Op grond van die resultate van hierdie ondersoek en na aanleiding van die lig wat die navorsing insake die algemene en denkontwikkeling van die laerskoolkind op die leesontwikkeling werp, word die volgende tentatiewe stadia in die leesontwikkeling van die laerskoolkind voorgestel.

a. Die herkenningsfase.

Hoewel die herkenningsfase eintlik nooit ten einde loop nie, word herkenning meer gedurende die jare van aanvangsleesonderrig beklemtoon. Gedurende hierdie fase leer die kind veral die links-regse oogbewegings aan asook tegnieke om nuwe woorde te herken. Die klem val dus gedurende hierdie fase op die ontwikkeling van die waarnemingsvermoë vir letter-, woord- en sinvorme.

Leerlinge kom gedurende hierdie fase dikwels te staan voor woorde wat heeltemal onbekend is, woorde wat in nuwe betekenisse gebruik word, figuurlike taal en abstrakte woorde, waarvan die kind alleen maar 'n vae besef het.

Aangosien die woordeskat van hierdie groep leerlinge baie beperk is, word aan leesmateriaal vir hierdie groep belangrike eise gestel. Die woordeskat moet baie eenvoudig wees om aan te pas by die denk- en taalontwikkeling van die leerlinge. Moeilike sinsbou behoort vermy te word, sodat al die aandag toegespits kan word op die herkenning van woorde waarvan die betekenis deur 'n eie belewenis aan die leerlinge bekend is.

b. Die fase van tempo-ontwikkeling.

Gedurende die derde en vierde skooljare, gewoonlik die eerste twee standerds aan ons primêre skole, behoort die aandag toegespits te word op metodes om die herkenningsomvang van die leerlinge te vergroot. Dit is veral gedurende hierdie fase waarin die versnelling van die leestempo aandag moet geniet, want dit is gedurende hierdie fase waarin die okulêr-motoriese oogbewegings deeglik ontwikkel moet word voordat dit 'n vaste patroon aanneem.

Aangesien dit ook die fase is waarin die tempo by stillees die tempo van hardoplees oortref, is dit die aangewese tydstip om met stilleesonderrig te begin.

c. Die begripsfase.

Gedurende die laaste drie skooljare aan die primêre skool moet die lees- en taalonderrig op taal- en leesbegrip toegespits word. Gedurende hierdie jare het die kind 'n groot behoefte aan woordkennis, omdat hierdie stadium saamval met die ontwikkeling van die skematiese denke. Voordat die skematiese denke aan die einde van hierdie fase oorgaan tot die abstrakte denke, moet die gees gevul word met woordbegrip. Daarom is dit veral gedurende hierdie fase wenslik dat alle aspekte van taalonderrig woordkennis moet bevorder. Ook die kulturele vakke kan bydra tot woordkennis indien die leerlinge in

die geleentheid gestel word om die betekenis van die gebruikte terminologie deur aanskoulike belewing hulle eie te maak. Hoewel aanskouingsonderwys belangrik is gedurende die kind se hele laerskoolloopbaan, het die kind as gevolg van die groot aantal nuwe begrippe wat in hierdie stadium verwerf moet word, 'n groter behoefte aan aanskoulike leerstof.

Deeglike begrip van die vakterminologie is 'n belangrike vereiste vir die latere studielees.

D. Die opstel van 'n leesprogram.

Gedurende Maart 1955 is 'n opname gemaak by skole onder die inspeksiekring Q, met die doel om vas te stel hoeveel punte die verskillende skole aan die verskillende vakke en vakonderdele by oorplasingstoetse toeken. Gevind is dat aan alle onderdele van die moedertaal punte toegeken word, maar nie aan stillees nie. By 'n bespreking op 'n vergadering het dit geblyk dat hoofde van skole wel begerig is om punte vir stillees toe te ken, omdat hulle die waarde daarvan besef, maar dat hulle nie weet hoe stilleestoetse opgestel moet word nie.

In die jongste tyd is daar by sommige opvoedkundiges 'n neiging te bespeur om die spreekles die uitgangspunt van doelbewuste taalonderrig te maak. Uit die spreeklesse vloei dan die skriftelike taaloefeninge, die onderrig in spelling en selfs ook die voordragles. Lees word beskou as 'n geïsoleerde vaardigheid wat net gedurende die vasgestelde leeslesse beoefen moet word. Daar word aangevoer dat aangesien die gemiddelde leerling se leeswoordeskat groter is as sy spreekwoordeskat, dit onwenslik is om die leesles die uitgangspunt van die ander taalaktiwiteite te maak, omdat die leerlinge dan leertyd sal verkwis op woorde met 'n lae frekwensie in die algemene omgangstaal.

Hierdie argumente mag heeltemal juis wees, maar die vraag is egter of die taalonderrig moet stilstaan by die woordeskat wat leerlinge alreeds het. Moet die taalonderrig nie slegs daarby aansluit nie en dan verder daarop voortbou? Moet die onderwyser tevrede wees om altyd te laat gesels en skryf oor dinge wat aan die leerlinge oorbekend is of moet hy die belangstelling lei, aanwakker en aankweek deur die skepping van gesindhede? 'n Spreekles kan maklik ontaard in 'n passiewe luisterles, met die verdere gevaar dat die onderwyser onbewus die leerlinge sal beïnvloed om alleen belang te stel in onderwerpe waarin hyself belangstel. Sodoende word die belangstellingsrigtings beperk en bestaan die gevaar dat die leerlinge sal ronddool in die vir hulle oorbekende taalsituasies. Verder word aangevoer dat die moderne mens baie meer die gesproke as die geskrewe taal gebruik. Al hierdie argumente is heeltemal waar, maar hierdie selfde argumente kan gebruik word as redes waarom meer aandag en tyd aan stillees bestee moet word. Meer lees beteken 'n groter taalkennis, 'n wyer belangstelling in sake rakende die eie volk en kultuur en die van ander kinders en daarom die moontlikheid van meer en doeltreffender spreeklesse.

In die laerskool word gewoonlik aan die onderrig van die moedertaal vier of vyf uur per week bestee. Hiervan kry lees, d.w.s. hardop- en stillees, ongeveer een uur per week. Daar bestaan 'n mate van twyfel of die verdeling van tyd soos tans algemeen in gebruik is, die mees ekonomiese is. In die klaskamer blink die leerling wat wyd lees gewoonlik uit in sy mondelinge en skriftelike taalgebruik. Die kanse is soveel beter dat die leerling algemene kennis deur lees kan opdoen as wat hy in die gekontroleerde spreeklesse kan opdoen.

Daar is nog 'n verdere voordeel aan baie lees verbonde, nl. dat die leerling intensief kan lees oor onderwerpe waarin hy belang stel. Dit moedig onafhanklike lees aan en is 'n goeie waarborg dat die leerlinge die pad vind na selfstandige lees en studeer.

Stilleesonderrig is dikwels ondoeltreffend omdat daar geen gesonde leesprogram opgestel word nie. Die gevolg hiervan is dat leerlinge nie die nodige leesstof kry nie en dus ook nie 'n gesonde belangstelling kan opbou nie. Dit is dus 'n eerste vereiste dat indien stillees tot sy reg moet kom , 'n gesonde leesprogram opgestel moet word.

By die beplanning van 'n leesprogram bepaal die doel van die onderrig, die onderwysfasiliteite en die ontwikkelingstadium van die leerlinge, die aard en die inhoud van die leesprogram.

As gevolg van die nuwere opvatting insake die aard van die leesvermoë, het ook die opvatting insake die doel en die funksie van die leesonderrig verander. Hierdie nuwere doelstellings verskil in baie belangrike opsigte van die tradisionele deurdat die ontwikkeling van die leesvermoë nie meer 'n doel op sigself beskou word nie, maar as 'n middel tot 'n doel. Lees word nie meer beskou as 'n geïsoleerde vaardigheid nie, dit moet bydra tot die ontwikkeling van die ervaring, die ontwikkeling van die denke en die algemeen-psigiese ontwikkeling van die leerling. Daarom ook dat die ontwikkeling van gesindhede en vaardighede nie as selfgenoegsame doeleindes beskou word nie, maar ook as middels om die leesvermoë en daardeur ook die leervermoë van die leerlinge te bevorder.

Die gewysigde opvatting insake die doel en funksie van stilleesonderrig vereis egter ook gewysigde metodes van onderrig. In hierdie verhandeling is

'n aantal algemene metodes van onderrig bespreek asook 'n aantal metodes wat geskik geag word vir elke besondere stadium in die leesontwikkeling van die leerlinge. Veral is die waarde van luisteroefeninge, spoedoefeninge en begripsoefeninge beklemtoon, maar oefeninge is ook bygevoeg wat ten doel het om die waardering vir dit wat gelees is, te ontwikkel.

Die gewysigde opvatting insake die doel en funksie van stilleesonderrig vereis dat die nodige fasiliteite geskep word. Van die onderwyser word verwag om stilleesoefeninge op te stel en dan die leerlinge in te lei in die gebruik van die biblioteek. Hierdeur sal die skoolbiblioteek werklik die kragsentrale van die skool word.

Hierdie gewysigde opvatting insake die doel en funksie van stilleesonderrig stel egter ook belangrike eise aan die leser self. Die Chicago-konferensie van 1951 beklemtoon die volgende:[10]

"a. The reader's most important responsibility is to secure a clear grasp of the author's meaning no matter how painstaking the task may be.

b. A second requirement is the use of facts, established principles, or carefully considered personal standards or values in making critical evaluations.

c. A third requirement is rigorous scrutiny of the steps taken in evaluation the ideas required and the validity of the conclusions reached."

Obviously this is not a speed process. Critical evaluation requires time, penetration and high-grade thinking.

Stillees en begripslees vereis dus dat die leerlinge begerig moet wees om te lees, dat hulle belangstel-

10. Gray, W.S. (ed): "Promoting growth toward maturity in Interpreting what is read", bl. 257.

ling opgewek is en dat hulle 'n spesifieke leesdoel opgestel het vir elke leestaak. Verder word vereis dat die leerlinge nie alleen in staat moet wees om woorde, sinne en syfers te herken nie, maar dat hulle 'n eie belewenis daarvan moet hê, sodat by die lees daarvan leesbegrip verkry kan word.

Volkome begrip bly egter 'n onbereikbare ideaal. Volkome begrip vereis veel meer as net begrip van die onmiddellike, dit vereis ook 'n begrip van relasies en verband tussen die verlede, die hede en die toekoms. Omdat die mens maar ten dele ken, sal volkome begrip alleen eers dan moontlik wees wanneer die mens die antwoord gevind het op die eeue-oue vraag „Wat is waarheid?".

E. <u>Die oplossing van die probleem.</u>

Die oplossing van die probleem van aanpassing by die veranderde eise van 'n veranderde wêreld lê dus nie in die wysiging van die leerplanne nie. Die oplossing van die probleem lê in die doeltreffende onderrig van stillees en begripslees wat ten doel moet hê die ontwikkeling van die kind se leesvermoë, sy taalvermoë, sy denkvermoë en daardeur ook sy aanpassingsvermoë.

F. <u>Moontlike verdere ondersoeke.</u>

1. <u>Die leesbelangstelling van die Afrikaanse kind.</u>

Hoewel daar sporadies geïsoleerde artikels oor die leesbelangstelling van kinders verskyn, is die leesbelangstelling van die Afrikaanse kind nog nie voldoende empiries-wetenskaplik bestudeer nie. Meeste van die informasie word tans deur bibliotekarisse ingewin, en hoewel die artikels nuttige informasie bevat, voldoen hulle nog nie aan die behoefte nie. Dit kan nie maar vanselfsprekend aanvaar word nie dat die leesbelangstelling van die Afrikaanse kind identies met die van sy

anderstalige landgenoot is nie.

2. Die besteding van onderwystyd aan die primêre skool.

Hoewel die meeste skole die tradisionele indeling van die beskikbare tyd vir die verskillende vakke en vakonderdele volg, bestaan daar twyfel of dit wel die mees ekonomiese besteding van die beskikbare tyd is.

3. Gestandaardiseerde skolastiese toetse in die moedertaal.

In hierdie navorsing is gebruik gemaak van die geykte stilleestoetse van die Nasionale Buro vir Opvoedkundige Navorsing. Hierdie toetse is egter nie vir alledaagse klasgebruik beskikbaar nie. Die klasonderwyser het meer geykte toetse vir stillees, hardoplees, diktee- en taaltoetse nodig.

4. Die formulering van 'n nuwe taalleer.

Die reaksie teen die klassisistiese tradisie van die Grieke wat vir eeue die taal- en grammatika-onderrig in ons skole oorheers het, was so heftig gedurende die laaste paar dekades dat die onderrig van grammatika in die laerskole verdwyn het. Die gevolg was 'n grammatikalose taalonderrig. Daar bestaan 'n wesentlike behoefte aan 'n nuwe formulering van die taalleer.

ooo0ooo