

„TAALWERK" IN HOLLANDS EN AFRIKAANS A OP DIE  
TRANSVAALSE MIDDELBARE SKOOL VAN  
1900 TOT 1960

---

deur

PIETER GERT WESSEL VENTER, B.A., M.Ed.,

Proefskrif voorgelê ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad  
DOCTOR EDUCATIONS

in die

Fakulteit van Opvoedkunde

aan die

POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT VIR C.H.O.

Promotor: Prof. B.C. Schutte.

Hulppromotor: Prof. J.Chr.Coetzee.

---

OKTOBER 1965.

## V O O R W O O R D

Nadat hierdie studie afgehandel is, is dit vir my 'n behoefte van die hart om in die eerste plek my Skepper te dank vir die gesondheid wat ek geniet het om die werk te kon deurvoer.

Verder betuig ek dank en waardering teenoor al die persone en instansies van wie ek hulp in die een of ander vorm ontvang het:

In die besonder rig ek 'n woord van dank aan my voormalige promotor, prof. dr. H.J.J. Bingle, vir die leiding wat ek van hom ontvang het. Weens sy aanvaarding van die rektorskap van die Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O. kon hy my nie enduit bystaan nie. Prof. dr. J. Chr. Coetzee het verder leiding gegee, en prof. dr. B.C. Schutte het as promotor opgetree. Teenoor hulle betuig ek innige dank en waardering.

Ander persone wat behulpsaam was, is: Mnr. A.J. Koen, in sy hoedanigheid as Adjunk-Direkteur van Onderwys, proff. T.H. le Roux en S.P.E. Boshoff, drr. A.K. Bot en J.P. Bingle, mnr. J. de W. Conradie, J.C. Markotter, P.W.S. Schumann, C.S.L. Schutte en D.J. Malan. Vir die onbaatsugtige wyse waarop hulle uit hulle ervaring aan my meegedeel het, waardevolle informasie verstrek het en weloorwoë menings gelug het, betuig ek hiermee my innige dank.

Ek kan ook nie nalaat om my dank uit te spreek teenoor die Transvaalse Onderwysdepartement vir die bereidwilligheid om bepaalde lêers vir die doel van

hierdie onderneming beskikbaar te stel nie, asook die gewaardeerde hulp wat deur die T.O.D.-Biblioteekdiens, die Onderwysburo en verskeie skole, laer sowel as hoër, aan my verleen is.

Aan my eggenote dink ek met piëteit. Haar innige begeerte om te weet dat die werk afgerond is, was die stukrag wat die onderneming in sy verloop gedra het. Vir haar en my twee seuns, Pieter en Nico, was opofferings nooit te groot nie.

Dat hierdie studie sal bydra tot die bevordering van die onderrig van Afrikaans, is die hartewens van die skrywer.

DIE SKRYWER.

I N H O U DHoofstuk IINLEIDING

	<u>Bl.</u>
1. <u>DOEL EN PROBLEEMSTELLING:</u> . . . . .	1
a. Doel. . . . .	1
b. Probleemstelling. . . . .	1
2. <u>MOTIVERING VAN DIE ONDERWERP:</u> . . . . .	3
a. Bestaande beskouings oor die onderwerp. . . . .	3
i) Prof. F.J. Labuschagne: "Grammatika, Taalwetenskap en Taalonderwys". . . . .	4
ii) Dr. G.J. Labuscagne: "Grammatika- onderwys en Grammatika en Onderwys". . . . .	6
iii) Prof. Dr. S.P.E. Boshoff: "Moeder- taalonderwys". . . . .	9
iv) Prof. dr. H. Venter: "Funksionele Taalonderrig". . . . .	12
Samevatting. . . . .	14
b. Wat in die praktyk gebeur. . . . .	16
c. Die praktiese noodsaaklikheid van hierdie ondersoek. . . . .	19
3. <u>DIE METODE VAN ONDERSOEK EN SKEMA VAN DIE WERK:</u> . . . . .	22
a. Metode:	
i) Die leergange. . . . .	22
ii) Die taalboeke . . . . .	23
iii) Die eksamenvraestelle . . . . .	23
b. Skema . . . . .	23

Hoofstuk II

<u>DIE TAALSTRYD EN DIE OPKOMS VAN AFRIKAANS, 1900-1920.</u>	26
<u>INLEIDING</u> . . . . .	26
1. <u>DIE VOERTAALBEPALINGS EN DIE INVOERING VAN AFRIKAANS IN DIE TRANSVAALSE SKOLE</u> . . . . .	27
a. Die Voertaalbepalings:	
i) Die Milnerwet (1903) . . . . .	27
ii) Die Smutswet (1907) . . . . .	27
iii) Die Suid-Afrikawet (1909) . . . . .	28
iv) Taalordonnansie Nr. 5 (Rissikordonnansie) (1911) . . . . .	28
b. Die invoering van Afrikaans op skool . . . . .	29
2. <u>WAT IN VERBAND MET HOLLANDS BESTUDEER IS</u> . . . . .	33
a. Die leergang . . . . .	33
b. Die taalboeke . . . . .	35
i) „Hollandsche Spraakkunst voor Zuid-Afrika" (Vyfde druk, 1884) deur M.J. Stucki . . . . .	37
ii) „Praktiese Hollandse Spraakkunst voor Zuid-Afrikaanse Scholen" (s.j.) deur C.J. van Rijn . . . . .	38
iii) „Hollandse Spraakkunst voor Zuid-Afrikaanse Scholen" (Derde druk, 1917) deur O. van Oostrum. . . . .	39
iv) „Nederlandse Spraakkunst" deur R.K. Kuipers (1887). . . . .	40
v) „Voortgezet Taalonderwijs" (1907) deur C.H. den Hertog . . . . .	42
vi) „Korte Nederlandsche Spraakkunst" (1905) deur T. Terweij. . . . .	43

vii)	"De Oefenklasse, Verzameling van Stijl- en Taalopgaven" (1906) deur I. van Gelderen . . . . .	44
viii)	"Ons Taalonderwijs, Leercursus voor Scholen met uitgebreid leerplan" (1914) deur M.B. Hoogeveen . . . . .	45
ix)	"Elementary Dutch Grammar" (1906) deur Hubertus Ellfers . . . . .	47
x)	"Afrikaanse Taalboek" (1917) deur D.F. Malherbe . . . . .	48
xi)	"Afrikaanse Taal oefeninge" (1920) deur P.I. Hoogenhout en J.J.A. Schoeman . . . . .	50
3.	<u>SAMEVATTING VAN BEVINDINGS EN KRITIESE GEVOLG- TREKKINGS</u> . . . . .	51
a.	Samevatting van bevindings . . . . .	51
b.	Kritiese gevolgtrekkings . . . . .	54



3.	<u>DIE VRAESTELLE</u> . . . . .	98
	a. 1921 en 1922 - Eksaminatore N.M. Hoogenhout en T.H. le Roux . . . . .	100
	b. 1923 - Eksaminator S.P.E. Boshoff . . . . .	101
	c. 1924 en 1925 - Eksaminator J.J. le Roux . . . . .	103
	d. 1926, 1927 en 1928 - Eksaminator M.S.B. Kritzinger . . . . .	104
	e. 1929 en 1930 - Eksaminator J.J.H. Schoeman . . . . .	106
	f. 1931 - Eksaminator J.S. Malherbe en eksami- natrise J.L. Andrew, en 1932 en 1933 - Eksaminator J.S. Malherbe . . . . .	109
	g. 1934 - Eksaminator D.G. Gilliland . . . . .	111
	h. 1935 en 1936 - Eksaminator T.E. Schlebusch . . . . .	112
	i. 1937 - Eksaminator J.A. Heijl . . . . .	113
4.	<u>SAMEVATTING VAN BEVINDINGS EN KRITIESE GEVOLGTREKKINGS</u> . . . . .	114
	a. Samevatting van bevindings . . . . .	114
	i) Die leergange . . . . .	114
	ii) Die taalboeke . . . . .	116
	iii) Die vraestelle . . . . .	119
	b. Kritiese gevolgtrekkings . . . . .	121

	<u>Hoofstuk IV</u> . . . . .	126
	<u>VERRUIMING VAN DIE TAALLEER AS GEVOLG VAN NUWERE TAALINSIGTE, 1938-1944</u> . . . . .	126
	<u>INLEIDING</u> . . . . .	126
1.	<u>DIE LEERGANGE</u> . . . . .	126
	a. Die leergang vir die Senior Sertifikaat ..	126
	b. Die leergang vir die Junior Sertifikaat ..	130
2.	<u>DIE TAALBOEKE</u> . . . . .	131
	a. "n Handleiding vir Sekondêre Afrikaans- Leerlinge" (1940) deur C.P. v.d. Merwe ..	132
	b. "Oefeninge en Taalwerk by die Nuwe Prak- tiese Grammatika, Stylkursus en Klankleer" (1942) deur C.M. Booysen en J. Marais ..	134
	c. "Junior Taal-, Styl- en Steloefeninge" (1942) deur J.J. du Preez en P.J. Oickers ..	136
	d. "Nuwe Taalboek vir Standerds VII en VIII" deur F.V. Lategan en M.C. Botha . . . . .	138
	e. "Die Nuwe Taal- en Stylgids vir die Hoër- skool (1943) deur J.J. le Roux en P.C. Schoonees . . . . .	139
3.	<u>DIE VRAESTELLE EN DIE RAPPORTE OOR DIE ANTWOORDE</u> . . . . .	143
	a. 1938 en 1939 - Eksaminator J.A. Heijl ..	143
	i) Die inhoud van die vraestelle . . . . .	143
	ii) Die rapporte oor die antwoorde. . . . .	144
	b. 1940 en 1941 - Eksaminator J.R. Malan. ..	146
	i) Die inhoud van die vraestelle . . . . .	146
	ii) Die rapporte oor die antwoorde. . . . .	147



	<u>Hoofstuk V</u> . . . . .	160
	<u>ONTWIKKELING VAN DIE TAALBEGRIIP, 1945-1959</u> . . . . .	160
	<u>INLEIDING</u> . . . . .	160
1.	<u>DIE LEERGANGE</u> . . . . .	161
	a. Die leergange vir die Eindsertifikaat . . . . .	161
	b. Die leergang vir Standerd 6 . . . . .	166
	c. Die leergang vir Standerd 7 . . . . .	167
	d. Die leergang vir Standerd 8 . . . . .	168
2.	<u>DIE TAALBOEKE</u> . . . . .	171
	a. „Ken en Kan" deur H.A. Steyn e.a. . . . .	172
	b. „Afrikaanse Spraakkuns" deur A.C. Bouman en E.C. Pienaar . . . . .	175
	c. „Afrikaanse Grammatika en Taalkunde vir Afrikaanssprekende leerlinge, Standerds VI - X" deur A.S.V. Barnes . . . . .	177
	d. „Begripstoetse, Opstelle en Briewe" deur J.P. Bingle . . . . .	179
	e. „Begripstoetse en Stelwerk in Afrikaans" deur A.P. Grové en G.J.M. Nienaber . . . . .	180
	f. „Afrikaans as Eerste Taal" deur G.P. v.d. Merwe e.a. . . . .	181
	g. „Afronding, Taaloefeninge vir die finale skooljaar, Afrikaans as Eerste Taal" deur Jaco v.d. Merwe . . . . .	185
	h. „Die Lewende Taal" deur P.J. Rossouw e.a. . . . .	186
	i. „Moderne Afrikaanse Taalstudie" deur Anna M. Uys en Meyer de Villiers . . . . .	190
	j. „Ons Moedertaal" deur G.P. v.d. Merwe e.a. . . . .	192

3.	<u>DIE VRAESTELLE EN DIE RAPPORTE OOR DIE ANTWOORDE</u> . . . . .	194
a.	1945, 1946, 1947 en 1948 - Eksaminator J.P. Bingle . . . . .	194
	i) Die inhoud van die vraestelle . . . . .	194
	ii) Die rapporte oor die antwoorde . . . . .	197
b.	1949, 1950 en 1951 - Eksaminator J.A. Heijl . . . . .	200
	i) Die inhoud van die vraestelle. . . . .	200
	ii) Die rapporte oor die antwoorde . . . . .	202
c.	1952, 1953 en 1954 - Eksaminator P.H. Langen- hoven . . . . .	204
	i) Die inhoud van die vraestelle . . . . .	204
	ii) Die rapporte oor die antwoorde . . . . .	206
d.	1955, 1956, 1957, 1958 en 1959 - Eksaminator G.N. Claassen . . . . .	207
	i) Die inhoud van die vraestelle . . . . .	207
	ii) Die rapporte oor die antwoorde . . . . .	209
4.	<u>SAMEVATTING VAN BEVINDINGS EN KRITIESE GEVOLGTREKKINGS</u> . . . . .	215
a.	Samevatting van bevindings . . . . .	215
	i) Die leergange . . . . .	215
	ii) Die taalboeke . . . . .	217
	iii) Die vraestelle en die rapporte oor die antwoorde . . . . .	219
b.	Kritiese gevolgtrekkings . . . . .	224

	<u>Hoofstuk VI</u> . . . . .	228
	<u>TAALWERKONDERWYS VOLGENS DIE GEDIFFERENSIEERDE LEERGANGE, 1960</u> . . . . .	228
	<u>INLEIDING</u> . . . . .	228
1.	<u>DIE LEERGANGE</u> . . . . .	232
	a. Die leergang vir Afrikaans, Moedertaal, Standerds VI en VIII . . . . .	232
	b. Die leergang vir Afrikaans, Moedertaal, Standerds IX en X: . . . . .	243
	i) Algemene bepalings . . . . .	243
	ii) Die begripstoets . . . . .	245
	iii) Die taalstudieprogram . . . . .	247
2.	<u>DIE TAALBOEKE</u> . . . . .	253
	a. "Ons Eie Taal" deur H. v.d. Merwe Scholtz e.a. . . . .	254
	b. "Luister, Lees en Leer" deur S.P.E. Boshoff e.a. . . . .	258
	c. "Begripstoetse vir Standerds 9 en 10" deur F.O.F. van Aswegen e.a. . . . .	268
3.	<u>SAMEVATTING VAN BEVINDINGS EN KRITIESE GEVOLGTREKKINGS</u> . . . . .	270
	a. Samevatting van bevindings . . . . .	270
	i) Die leergange . . . . .	270
	ii) Die taalboeke . . . . .	272
	b. Kritiese gevolgtrekkings . . . . .	274
	i) Die leergange . . . . .	274
	ii) Die taalboeke . . . . .	275

Hoofstuk VII . . . . .	278
------------------------	-----

<u>SAMEVATTING VAN BEVINDINGS, KRITIESE GEVOLG- TREKKINGS EN AANBEVELINGS.</u> . . . . .	278
--	-----

1. <u>SAMEVATTING VAN BEVINDINGS</u> . . . . .	278
a. Algemeen . . . . .	278
b. Die leergange (1920-1960) . . . . .	279
c. Die taalboeke (1920-1960) . . . . .	284
d. Die vraestelle en die rapporte oor die antwoorde: . . . . .	294
i) Die vraestelle (1921-1959) . . . . .	294
ii) Die rapporte (1938-1959) . . . . .	301
2. <u>KRITIESE GEVOLGTREKKINGS</u> . . . . .	303
3. <u>AANBEVELINGS</u> . . . . .	311
a. Die leergang . . . . .	311
b. Probleme vir verdere ondersoek . . . . .	324

BIBLIOGRAFIE

.....

# Hoofstuk I

## I N L E I D I N G

### 1. DOEL EN PROBLEEMSTELLING

#### a. Doel

Die doel met hierdie ondersoek is:

i) om vas te stel wat „taalwerk“<sup>1)</sup> in Hollands en Afrikaans A in die Transvaalse middelbare skool behels het en op watter wyse die taalwerk benader is, met ander woorde die doel, die inhoud en die benaderingswyse van die taalwerk;

ii) om vas te stel watter aspek(te) die probleme in verband met die taalwerk in die Transvaalse Eindexamen ten grondslag lê, en

iii) om die bevindings aan die lig te bring en na aanleiding daarvan wenke in verband met die onderrig van Afrikaans aan die hand te doen.

#### b. Probleemstelling

Die feit dat besonder veel in verband met Afrikaans bestudeer moet word, skeep vir die onderwyser

---

1) Sedert die instelling van die Transvaalse Eindexamen in 1920 het die middelbare skool naas „taalwerk“ terme gebruik wat min of meer sinonieme betekenis daarmee het, o.a. grammatika, grammatikaonderwys, taalwerkonderwys, taal en taalstudie. Die Onderwysdepartement het op verskillende tye in die leergange en eksamenvraestelle drie terme gebruik: taalwerk, taal en taalstudie. Taalwerk het in 1947 bepaalde werk in die st. 5-leergang aangedui; taal word nog as titel vir 'n bepaalde vraestel van die Eindexamen gebruik, en taalstudie word in die Gedifferensieerde Leergang gebruik. Van die drie was die eersgenoemde die populêrste op skool en waarskynlik ook 'n skoolskepping.

'n probleem. Die leergang dui wel die inhoud en rigting aan, maar daar is soveel oorvleueling van die taal-aspekte dat die onderwyser twyfel oor hoe hy te werk moet gaan. Hy is onseker oor wat alles gedoen moet word en hoe dit moet geskied. Daar is boeke wat as handleidings gebruik kan word, maar die probleem wat met hulle ondervind word, is dat hulle in hulle vertolk-king van die leergang dikwels so wyd van mekaar verskil dat die onderwyser twyfel watter een korrek is. In sy rondtasting na rigting wend hy hom dikwels tot 'n be- paalde boek, wat hy dan op die voet volg. Op die wyse word uitvoering aan die bepalinge van die leergang ge- gee. Die gevolg is dat die onderwyser nie self deur- dring tot die strekking van die leergang nie en in die onderrig raak hy teksgebonde: die boek word na die inhoud en metode gevolg; waar die boek ophou, hou die onderrig deur die onderwyser ook op - hy voel daarmee tevrede.

Toe Nederlands as vak en as medium deur Afrikaans vervang is, is Afrikaans op dieselfde wyse as Nederlands onderrig. Algaande het egter verandering gekom: die vakinhoud is uitgebrei en die metode van onderrig gewysig. „Grammatika” wat aanvanklik as die be- langrikste by die taalonderwys beskou is, en trouens as uitgangspunt by die onderrig van die taal gedien het, is later uit 'n ander hoek benader; dit is later nie as die essensiële beskou nie, en derhalwe nie as die uitgangspunt gebruik nie. In werklikheid het daar omgeswaai in die taalonderwys plaasgevind: wat die uitgangspunt was, het die resultaat geword.

In die geskiedenis van ons taalonderwys lê twee beskouings opgesluit: 'n oue en 'n nuwe. Volgens die oue is op kennis van die bou van die taal toegespits en volgens die nuwe op beheersing van die taal, mondeling sowel as skriftelik. Kennis van die bou van die taal word vandag nog as noodsaaklik beskou, maar dit word nie so sterk benadruk as vroeër nie. Tussen die twee beskouings, die oue en die nuwe, lê 'n tydperk van oorgang van die een op die ander. Omdat die oorgang geleidelik geskied het, kan die veranderings slegs op grond van vergelyking aangedui word. Vir die taalonderwyser is kennis van die veranderings noodsaaklik: dit stel hom in staat om die ontwikkeling wat verder in die taalonderwys mag plaasvind, beter te volg omdat hy die geskiedenis daarvan ken.

## 2. MOTIVERING VAN DIE ONDERWERP

### a. Bestaande beskouings oor die onderwerp

Onder die werke wat vir die doel van hierdie studie nagegaan is, is veral tydskrifartikels wat van betekenis is. Dit is artikels deur outoriteite op die gebied van die Taalkunde, naamlik prof. F.J. Labuschagne, dr. G.J. Labuscagne, prof. dr. S.P.E. Boshoff en prof. dr. H. Venter. Die bydraes van die taalkundiges skakel so aaneen dat die taalonderwys van 1920 tot 1959 daardeur uit verskeie hoeke belig en fundamentele tekortkominge daarin blootgelê word. Daarom is dit nodig om hier 'n samevatting van die beskouings te gee, eers van elke artikel afsonderlik en dan van die vier saam. Die vier is: „Grammatika, Taalwetenskap en Taalonderwys”

deur F.J. Labuschagne, „Grammatika — en Grammatika en Onderwys“ deur G.J. Labuschagne, „Moedertaalonderwys“ deur S.P.E. Boshoff en „Funksionele Taalonderrig“ deur Hertzog Venter.

i) „Grammatika, Taalwetenskap en Taalonderwys“<sup>1)</sup>

Oor hierdie onderwerp het professor Labuschagne sy rede gevoer met die aanvaarding van die professoraat in die Nederlands-Afrikaanse Taalkunde aan die P.U.K. vir C.H.O. in 1938. Hy het die oorsprong en geskiedenis van die grammatika en die onderwys daarvan op ons middelbare skole nagegaan. Sy bevinding was dat die skoolgrammatika-boeke uit 'n verkeerde siening van die taal spruit, en op hierdie siening is die grammatika wat aangebied word, gebaseer.

Volgens Labuschagne is die verkeerde siening van die taal histories terug te voer tot Griekeland, sewe-ses eeue vóór Christus. Die Grieke se belangstelling in die taalverskynsels en -probleme was nie geïnspireer deur taalwetenskaplike oorweginge nie maar was die uitvloei van prakties-opvoedkundige, filologies-estetiese en filosofiese beweegredes. Hierdie belangstelling was nodig vir die studie en mondelinge onderwys van Homeros se „Ilias“ en „Odusseia“ en ook omdat voorbereiding vir burgerskap en openbare pligte dit vereis het. Die taalstudie het nie op die beginsels van klankontwikkeling en semasiologie berus nie maar het uitgegaan van die lettertekens of simbole waaruit 'n woord bestaan, en hieroor is dan gefilosofeer.

---

1) Vergelyk: Koers - Deel V, Nr.6, Junie 1938, 41-66.

Die logiese klassifikasiesistelsel, met die sin as basiese en vir hom logiese taaleenheid as uitgangspunt, is deur Aristoteles neergelê: die substansie, die kwaliteit, die hoeveelheid, die verhouding, die waar, die wanneer, die doen, die ondergaan, die hê of voorsien wees van iets en die geleë wees. Aristoteles is die vader en grondlêer van die logies-kategorieë, klassieke grammatika en van die logisistiese taalbeskouing.

Met die oordrag van die Griekse kultuur op Rome is die Griekse grammatika in sy oorspronklike vorm op Latyn oorgedra. Grieks is met ywer bestudeer. Die logies-kategorieë taalanalise wat op die struktuur en vormrykdom van geskrewe Grieks gebaseer was, was onder andere volkome beliggaam in die Griekse grammatika van Dionysius Thrax. Hierdie werk het gedien as beginpunt en model van tallose grammatikas wat daarna verskyn het. Met die uitbreiding van die Romeinse Ryk het die logies-kategorieë grammatika onder die sterk invloed van Latyn verder versprei.

Gedurende die Middeleeue het daar nie verandering in die Grieks-Romeinse grammatika gekom nie. „Latyn was die kerktaal, die internasionale verkeers- taal van die ontwikkelde klasse, die medium van kuns, wetenskap en kultuur, van onderwys in skool, Klooster en Universiteit“<sup>1)</sup>.

Gedurende die Renaissance het die volkstaal geleidelik voorrang begin kry, maar Latyn se houvas was

---

1) Vergelyk: Koers - Deel V, Nr.6, Junie 1938, 48.

so sterk dat die benadering van die volkstaal onder Latynse invloed bly staan het: die volkstaal moes soos Latyn rasioneel voorgeskryf en geleer kon word. Die gevolg was dat die grammatikaonderwys grotendeels 'n doel op sigself gebly het.

Teen die einde van die Middeleeue en gedurende die Renaissance is die Grieks-Romeinse kategorieëstelsel op Nederlands oorgedra. Die gevolg was dat die Nederlandse grammatika op die Grieks-Latynse model gebaseer is. Van Nederland af het die verspreiding na Suid-Afrika toe plaasgevind, en hier is dit op Afrikaans toegepas.

Die betekenis van hierdie artikel lê vir die doel van ons studie daarin dat die oorsprong van die taalwerk wat tot 1937 as uitgangspunt by ons ons taalonderwys gedien het, blootgelê is en dat aangetoon is dat die taalwerk uit 'n verkeerde siening van die taal spruit.

ii) „Grammatikaonderwys - en Grammatika en Onderwys“<sup>1)</sup>

In 'n artikel oor hierdie onderwerp toon Labuscagne aan dat „grammatikaonderwys“ uit twee dele bestaan; uit „grammatika“ en „onderwys“. Kragtens tradisie hoort die twee dele tot twee terreine: die grammatika tot die Taalwetenskap en die onderwys tot die Opvoedkundige. Getrou aan die tradisie van die negentiende-eeuse histories vergelykende Taalkunde, is op universiteit die geskiedenis van die onderwys, en getrou aan die tradisie van 2,000 jaar is op skool die lewende taal onderwys.

In die uitvoering van sy taak was die skool, ten opsigte van die taal, slegs besorg oor wat hy opvoedkundig met die taalfeite kon doen; daarom is

---

1) Vergelyk: Tydskrif vir Volkskunde en Volkstaal, Jaargang XVII, 1 Januarie 1961.

van die lewende taal slegs beskryf wat vir opvoedkundige doeleindes nodig was. Dit is deur die skoolgrammatikaboek gedoen. Histories gesien het ons in verband met die bestudering van taal skeiding tussen die skool en universiteit aan die een kant en tussen die Opvoedkunde en Taalwetenskap aan die ander kant. Uit die skeiding volg dat die skool hom beweeg het op die terrein van die lewende taal, beweeg het.

Die opvoedkundige doelstellings in verband met die lewende taal val ook in twee groepe uiteen: die een groep het belang by die kind in die klaskamer, en hier vind die lewende taal sy weg na die kind deur die skoolgrammatikaboek. Die ander groep wil aan die taal voorskryf hoe dit moet wees om korrek te wees. Van die twee groepe is die eersgenoemde opvoedkundig korrek en die laasgenoemde taalwetenskaplik verkeerd, maar dit was omtrent die enigste belangstelling wat die taalkundige in die lewende taal gehad het. Vir die doel van onderrig is die Opvoedkunde vir sy vakinhoud van ander wetenskappe afhanklik, en dit is juis waarin die Taalwetenskap te kort skiet. Die gevolg hiervan is dat die Opvoedkunde self die leerstof versamel, daarom bevat die skoolgrammatikaboek slegs die aspekte wat vir onderrig van die taal noodsaaklik is.

Die moderne Taalwetenskap verenigend hom egter nie met die beskouing om aan die taal voor te skryf hoe dit moet wees om korrek te wees nie. Omdat die metodes wat uit die skoolgrammatikaboek afgelei kon word, nie bevredigend nie, moes nuwes gevind word. Een van die nuwes is die strukturele metode, met die

induktiewe metode as onderdeel. Van die induktiewe metode maak die Opvoedkunde ook as 'n vorm van metodiek gebruik<sup>1)</sup>.

Die induktiewe metode en die aanwending van samehangende tekste by die taalonderrig word in die skoolleergange te ver gedryf. Dit geskied moontlik in die poging om te voldoen aan die induktiewe en strukturele metodes van taalondersoek by die moderne Taalwetenskap. Dit geld veral die leergang van die Transvaal, waarin opvoedkundig-induktief niks van die feite van die Taalwetenskap onderrig word nie. Die metodiek word daarin so sterk beklemtoon dat die taalfeite as gevolg daarvan begrawe word<sup>2)</sup>.

In 'n opstel oor: „Waarheen ons Taalkunde?“<sup>3)</sup> toon Labuscagne verder aan dat die probleem van ons moedertaalonderwys primêr van taalwetenskaplike aard en sekondêr van opvoedkundige aard is. Wat gebeur, is dat die onderwyser die leergang met behulp van die skoolgrammatikaboek behandel. Die boek word weer by die opstel van die leergang gebruik, omdat dit die wyse aandui waarvolgens 'n lewende taal bestudeer moet word, ~~aandui~~. Die boek lê egter nie alles <sup>bloot</sup> wat aan die lewende taale is bloot nie, met die gevolg dat die leergang die taal slegs gedeeltelik bestudeer<sup>4)</sup>. Maar dan vervolg hy in 'n latere opstel oor dieselfde onderwerp dat ons

---

1) Vergelyk: Tydskrif vir Volkskunde en Volkstaal, Jg. xvii, 1961, 6.

2) „Klassisisme, Opvoedkunde en Taalwetenskap“. In: Tydskrif vir Letterkunde, September 1956.

3) Vergelyk: Helikon, Jg. 4, Nr. 17, September 1954, 81.

4) Ibid.

vandag weet waar die fout lê, naamlik by ons grammatikastelsel, ons begrip van die taal en ons ondersoekmetodes<sup>1)</sup>.

Labuscagne kom tot die slotsom dat „ons grammatikaraamwerk herformuleer moet word, omdat dit nie taalmatig is nie“<sup>2)</sup>, en taal nie sonder sy grammatika bestudeer kan word nie. Soos sake tans staan, bestudeer ons, volgens hom, „die lewende taal sonder enige grond onder ons voete“<sup>3)</sup>.

### iii) „Moedertaalonderwys“

Professor Boshoff het in die Onderwysblad<sup>4)</sup> vier artikels oor hierdie onderwerp geskryf. In elke artikel beredeneer hy een van die stellings wat hy aan die begin van die eerste artikel neerlê. Hy formuleer die stellings soos volg:

- a. „Elke onderwyser is 'n taalonderwyser;
- b. „die spreektaal word in vergelyking met die skryftaal afgeskeep;
- c. „die reg verstaan en vaardig hanteer van die moedertaal geniet minder aandag as die memoriseer van sogenaamde taalreëls, en
- d. „die selfwerkzaamheid van die leerling en die toepassing van induktiewe metodes daarby kom nie tot hulle reg nie“.

---

1) Vergelyk: Tydskrif vir Letterkunde, September 1956, 62.

2) Vergelyk: Helikon, Nr. 17, September 1954, 90.

3) Ibid.

4) Vergelyk: Onderwysblad, Junie, Julie, Augustus en Oktober 1959.

Die eerste stelling gaan uit van die feit dat die moedertaal 'n tweeledige funksie het: 'n funksie na die inhoud en 'n funksie na die vorm. By die onderrig van die vak moet die taalonderwyser toesien dat altwee die funksies tot hulle reg kom. Maar moedertaalonderrig is nie slegs tot die taalonderwyser beperk nie: dit raak die ander onderwysers in soverre hulle dit as medium by die onderrig van hulle onderskeie vakke gebruik. Die kennis wat dáár bygebring word, vind die weg deur die woord. Hy sê:

„Wie hom op die onvervreembare regte van moedertaalonderwys as vak en as voertaal, wil beroep, moet die volle taal- en opvoedkundige konsekwensies van sy eise aanvaar en een van die belangrikste eise daarvan is dat elke onderwyser(es) 'n taalonderwyser(es) is<sup>1)</sup>. Verder voer hy aan dat 'n onderwyser, watter vak hy ook al onderrig, wat redeneer dat dit nie vir hom nodig is om sy moedertaal te bestudeer nie omdat hy moedertaal nie doseer nie, daardeur 'n onjuiste siening van die taal openbaar. Die taalonderwyser, daarenteen, moet hom vertrouwd maak met die vaktaal van die ander vakke, sodat hy die onderwysers wat daarby betrokke is, behulpsaam kan wees.

In sy beredenering van die tweede stelling, naamlik dat die spreektaal in vergelyking met die skryftaal afgeskeep word, wys Boshoff op die oorbe-klemtoning van die sekondêre vorm van die taal ten koste van die primêre vorm daarvan. Dit is vir hom

---

1) Vergelyk: Onderwysblad, Junie 1959, 87.

'n wanpraktyk<sup>1)</sup>. Afskeping van die spreektaal beteken dat die leerling nie genoegsaam te doen kry met die lewende werklikheid van die taal nie. Dit kom daarop neer dat hy in sy taalaktiwiteite hoofsaaklik te doen kry met die gesigsbeeld van die taal, en dit demp sy drang om deur spontane vrae en gesprekke sy weetgierigheid te bevredig<sup>2)</sup>. Hiervolgens is dit duidelik dat Boshoff die natuurlike, gesproke woord bepleit en dat dit vir hom hoofsaak is dat die leerling taalaktief en taalbewus gemaak moet word.

Die derde stelling, naamlik dat die reg verstaan en vaardig hanteer van die moedertaal minder aandag geniet as die memoriseer van sogenaamde taalreëls, kom neer op 'n pleidooi vir toespitsing op „begrip" van alles wat in verband met die taal aan die leerlinge geleer word. Die algemene neiging is om die taalinhoud van buite te leer: die spelreëls, die betekenis van idiome, reekse sinonieme en antonieme, en die woordsoorte waaraan, volgens hom, vandag nie meer geglo word nie<sup>3)</sup>. Hy wys daarop dat met die woordsoorte of met die tradisionele terminologie niks verkeerd is nie, tensy hulle as blote formules van buite geleer word. Hulle moet aangewend word as hulpmiddels om die taalverskynsels te verduidelik. Hy stel dit onder andere soos volg: „In die outydse skoolgrammatikas was hierdie taalfrikkadel die hoofskottel, maar ons is vandag modern en glo nie

---

1) Vergelyk: Onderwysblad, Julie 1959, 113.

2) Ibid.

3) Vergelyk: Onderwysblad, Augustus 1959, 147.

meer aan die ouderwetse, formele grammatika nie, dog die tradisie is so sterk dat dit ons verplig om hierdie gereg op te warm en in 'n ander vorm op te dis, want anders kan daar volgens baie taalmeesters mos geen taalonderwys meer wees nie" <sup>1)</sup>.

Vir Boshoff is taal in die eerste instansie kommunikasiemiddel; daarom moet die leerling begryp wat hy hoor en lees. Dit is dus 'n vraag of ons moedertaalonderwys nie op verkeerde fondament of sonder fondament gebou is nie.

Die vierde artikel behandel die selfwerkzaamheid van die leerling en die toepassing van die induktiewe metode. Die twee hou met mekaar verband. Die Opvoedkunde leer dat die selfwerkzaamheid van die leerling deeglik ingespan moet word. In die taalonderwys kom dit daarop neer dat die leerlinge gelei moet word om self die taalreëls te ontdek en te formuleer. Dit is 'n geval van leiding in plaas van voorskrif, en by die taalwerk is dit miskien nog nodiger as by die ander skoolvakke. Hy kom tot die slotsom dat die onbevredigende taalkennis en -beheersing van ons jonger geslag deels toe te skryf is aan die feit dat die selfwerkzaamheid en die induktiewe metode nie tot hulle reg kom nie.

iv) „Funksionele Taalonderrig“

In 'n artikelreeks in die Onderwysblad <sup>2)</sup> het

---

1) Vergelyk: Onderwysblad, Augustus 1959, 147.

2) Vergelyk: Onderwysblad, Desember 1962, Januarie - Augustus 1963.

professor Venter in verband met die onderwerp begin deur die nuwe Transvaalse leergang vir Afrikaans onder die soeklig te plaas en in die besonder die deel „wat histories en tradisioneel as ‚grammatika‘ bekend staan“<sup>1)</sup>. Dit is die deel van die leergang wat deur die skool ook „taalwerk“ genoem is. Die nuwe leergang noem die deel „taalstudie“. — Venter verduidelik wat hy onder die term verstaan en stel „taalleer“ in die plek daarvan. Vir hom is wetenskaplike studie van die deel van die leergang noodsaaklik, want, sê hy, „op die verwaarlosing daarvan strand die hele taalonderrig“<sup>2)</sup>. Soos dit tans is, is dit hoofsaaklik gerig op die aankweek van taalvaardigheid. — Daarom is die algemene doelstellings van die leergang vir hom ook nie bo kritiek verhewe nie.

Die vernaamste tekortkoming van die leergang is die gebrek aan 'n oogmerk om wetenskaplike taalkennis by die leerling by te bring, terwyl 'n besondere kenmerk daarvan die oorbeklemtoning van die gebruik-aspek van die taal is. Elke onderdeel het sy eie wetenskaplike inhoud, doel en metode, en om tot sy regte kom moet elke onderdeel onderrig word. Wat die leergang nuut gebring het, is die opmerking dat die taalstudie die leerling in aanraking moet bring met die gees van die mens, d.w.s. die leerling moet leer dat taal nie as iets los van die mens bestudeer kan word nie. Die rede waarom die mens die woord en die sin op 'n bepaalde manier gebruik, is by die studie van die

---

1) Vergelyk: Onderwysblad, Desember 1962, 286.

2) Ibid., 287.

taalleer van belang, omdat dit funksionele waarde het<sup>1)</sup>.

Wat die begrip „funksioneel” betref, verskil Venter van die siening in die leergang. Dit is vir hom duidelik dat die aanwysing dat die onderrig funksioneel moet wees, op die gebruiksaspek van die taal dui. In die plek daarvan stel hy 'n taalleer „wat, uitgaan<sup>de</sup> van die funksie en funksionering van die taal, die wese van die taal en die middele wat deur die taalmaker en die taalgemeenskap gebruik word, ter wille van wetenskaplike insig daarin en kennis daarvan moet ondersoek. Vir hierdie funksionele siening van die taal is die funksie nie die einddoel nie maar die uitgangspunt”.<sup>2)</sup> Hierdie soort taalleer gaan uit van die woord as die taaleenheid, terwyl die leergang die sin as uitgangspunt neerlê.

#### Samevatting

Behalwe professor Labuschagne is die skrywers dit eens dat die taalkennis en -beheersing van die jonger geslag onbevredigend is en dat die oorsaak daarvoor by die taalonderwys gesoek moet word. Fundamentele leemtes daarin word ook aangetoon:

Volgens professor Labuschagne het ons taalonderwys tot 1937 berus op 'n verkeerde siening van wat taal is, en op daardie siening het die boeke hulle grammatika gebaseer.

Volgens doktor Labuschagne is die probleem

---

1) Vergelyk: Onderwysblad, Februarie, 1963, 375.

2) Ibid., April 1963, 27.

i.v.m. die taalonderwys primêr van taalwetenskaplike en sekondêr van opvoedkundige aard. Die Taalwetenskap het nie die vereiste leerstof aan die Opvoedkunde beskikbaar gestel nie. In sy ywer om te voldoen aan die eise van die Taalwetenskap <sup>te voldoen</sup> het die Opvoedkunde die induktiewe metode van onderrig so ver gedryf dat daar taalwetenskaplik onder andere geen feite in die Transvaalse leergang meer is om te onderrig nie.

Volgens professor Boshoff is die taal in die eerste instansie kommunikasie-middel; daarom moet die gesproke woord beklemtoon word. Hierop moet al die funksies van die taalonderrig gerig wees, en dit sluit ook die taalwerk in. By die taalwerk moet gewaak word teen die memoriseer van formules. In die plek daarvan moet begrip van die taal gestel word. Die tradisionele terminologie mag gebruik word, mits die aanwending daarvan tot insig in die taal lei. Die selfwerkzaamheid van die leerling en die induktiewe metode verdien meer aandag; dit word in vergelyking met die skryftaal afgeskeep. Verder is moedertaalonderrig nie slegs die verantwoordelikheid van die moedertaalonderwyser nie, maar van al die onderwysers, in soverre hulle die taal as medium by die onderrig van hulle vakke gebruik.

Volgens professor Venter bestaan daar besorgheid oor die verwaarlosing van die taalstudie. Hy pleit dat meer aandag aan die taal en sy verskynsels as wetenskaplike objek bestee word en stel 'n ander benadering van "funksionele taalonderrig" as wat die Transvaalse leergang daaronder verstaan. In die leergang word die taalgebruik heeltemal oorbeklemtoon.

Verder is hy oortuig dat met die ou grammatikaonderrig veel meer bereik is as wat met die "taalstudieprogram" van die nuwe leergang gedoen word.

Die gevolgtrekking waartoe Labuscagne, Boshoff en Venter kom, naamlik dat ons grammatika herskrywe moet word, is egter nie op die tekortkominge van slegs die nuwe Transvaalse leergang van toepassing nie. Boshoff het in 1959 al tot dié gevolgtrekking gekom. Toe het hy sy kritiek gegrond op die leergang wat sedert 1945 in gebruik was. Die leentes in daardie leergang is deur die 1958-leergang grootliks aangevul. En tog is dit teen hierdie leergang wat Labuscagne en Venter beswaar maak. Dit is dus duidelik dat die klagte teen ons moedertaalonderwys, in soverre dit die leergang betref, nie teen slegs die 1958-leergang gerig kan word nie. Die beswaar van Boshoff bewys dit, en selfs die vroeëre bevinding van Labuschagne dat ons grammatikaonderwys tot 1937 gespruit het uit 'n verkeerde siening van wat taal is, voer die probleem terug. Wat gebeur het, is dat die een leergang uit die ander ontwikkel het, en met die oog hierop is dit noodsaaklik om almal van vooraf na te gaan.

b. Wat in die praktyk gebeur

My ervaring as taalonderwyser het geleer dat taalonderwysers by hulle toetrede tot die onderwysbe-roep in mindere of meerdere mate nog dieselfde opvatting van taalonderrig het as waarmee hulle self die skool verlaat het. Dit geld veral die taalwerkonderwys. Die werk waarop elke individuele onderwyser

klem lê, en die metode wat hy by die onderrig gebruik, laat so 'n onuitwisbare indruk op die leerling dat dit selfs gedurende sy universitêre opleiding behoue bly. By sy toetrede tot die onderwyspraktyk volg die jong onderwyser daardie beeld. Dat hy so optree, is begryplik, want die universiteit spits hom veral toe op die Taalwetenskap. In die praktyk gekom, word dan boer die akademiese opleiding teruggegryp na wat prakties self ervaar is. Met die moontlike vernuwing of verandering wat intussen ten opsigte van die leergang of leerboek gekom het, is wel gedurende die professionele opleiding kennis mee gemaak, maar dit is as teorie aanvaar en daar gelaat. Op die wyse het die jong onderwyser nie, soos sy ouer kollega, die ontwikkeling in die praktyk ervaar, daaraan gearbei of dit meegemaak nie. By hom is dit hoofsaaklik 'n geval van: uit die skool, terug na die skool. Voeg hierby die invloed van die taalboek op die leergang: die boek word by die opstel van die leergang gebruik, en die leergang word op sy beurt weer deur die boek vertolk. So ontstaan 'n sirkelgang. Hierdie persoonlike ervaring word ook onderskryf deur taalonderwysers met wie daarvoor gekonfereer is.

By die sirkelgang kom nog faktore wat remmende invloede op die taalonderwys uitoefen: die beperkte tyd wat tot die beskikking van die onderwyser gestel word om sy vak te doseer, die groot aantal leerlinge wat onderrig moet word, en die differensiasie waarmee rekening gehou moet word.

Sedert die instelling van die Transvaalse

Eindsertifikaat in 1920 is die leergang vir Afrikaans dikwels gewysig, en elke wysiging het gepaard gegaan met sowel uitbreiding van die voorgeskrewe inhoud as verandering van die metode van aanbieding. Die tyd wat aan die onderwyser toegestaan is om uitvoering aan die bepalinge te gee, het egter onveranderd gebly en in sommige gevalle is dit selfs ingekort<sup>1)</sup>.

Gepaard met die beperkte tyd het 'n toename in die leerlingtal plaasgevind. Ruim twintig jaar gelede was die middelbare skool hoofsaaklik 'n voorbereidende skool tot die universiteit en die opvoedingsprogram was toe hoofsaaklik op universiteitstoelating gerig. Die skoolbevolking was betreklik homogeen. Vandag<sup>2)</sup> het die middelbare skool 'n betreklik heterogene bevolking. Die program hou rekening met die opvoedkundige eise van hierdie leerlinge, en om uitvoering te gee word hulle in bekwaamheids-groepe ingedeel, elke groep met sy eie leergang. Dit beteken dat die taalonderwyser vir elke standerd, van 6 tot 8, met drie leergange te doen het, en vir elk van die standerds 9 en 10 met twee. Voor die toepassing van die Gedifferensieerde Leergang is vir elke standerd een leergang gebruik, waaraan die onderwyser sy volle aandag kon gee.

Al hierdie faktore: die gevestigde beeld van die taalonderrig uit die skooljare van die jong

---

1) Met die instelling van Boekopvoeding gedurende die vyftigerjare moes een periode per week vir standerd 6 daarvoor gevind word. Dit is van die periodes vir Afrikaans geneem.

2) 1962.

taalonderwyser, die uitbreiding van die leergang met die gepaardgaande verandering van metode, die groot aantal leerlinge, gedifferensieerde taalonderrig en die beperkte tyd om aan dit alles uitvoering te gee, lei daartoe dat die onervare onderwyser tussen alles wat die taalonderrig van hom verg, verdwaal. Daar is te veel probleme wat sy aandag van sy taak wegdwing. Om spoediger tot vastigheid te kom is dit vir hom nodig om die leergang in perspektief te sien. En om dit te kan doen is dit vir hom verder nodig om die leergange waaruit die Gedifferensieerde Leergang ontwikkel het, te bestudeer. Maar dit geld ook die taalboeke, wat ook vertolkers van die leergang(e) is.

c. Die praktiese noodsaaklikheid van hierdie ondersoek

In die uitvoering van sy taak hou die skool rekening met die opvoedkundige behoeftes van elke leerling. Individueel is daar verskil ten opsigte van behoeftes, vermoëns, rypheid, belangstelling en algemene ontwikkeling. Met die oog op die verskille word die leerplan so ingerig dat die toepassing daarvan so ver moontlik aan vereistes voldoen. Kragtens sy opvoedkundige waarde is moedertaal in die raamwerk van die leerplan 'n sleutelvak. In 1946 het H.J.J. Bingle aangetoon dat die moedertaal in al die beskaafde lande as sentrale vak op skool beskou word, omdat reeds erken is dat ware opvoeding by dié vak begin<sup>1)</sup>. Aan die hand van uitsprake deur

---

1) "Die Moedertaal". In: Beginsels en Metodes van die Middelbare Onderwys deur J. Chr. Coetzee en H.J.J. Bingle, 67.

outoriteite op onderwysgebied. het hy aangetoon hoe noodsaaklik onderrig van die moedertaal is.

By wat Bingle aangetoon het, voeg ons die bevinding van ervare opvoedkundiges en taalkundiges volgens 'n Engelse departementele komitee in 1921<sup>1)</sup>. Wat hulle in hulle verslag van Engels vir Engels-sprekendes sê, kan net sowel van Afrikaans vir Afrikaanssprekendes gesê word. Volgens hulle is deeglike taalonderrig 'n saak van die uiterste belang vir al die Engelse. Dit is so belangrik dat dit voorkeur behoort te geniet in die opvoedingsprogram. Die beheer oor die moedertaal is die voorwaarde vir geskiedele opvoeding; dit is die vereiste vir noukeurige denke. In die geval van agterstand in 'n vak soos Rekenkunde, Geskiedenis en Aardrykskunde kan 'n leerling dit inhaal, maar nie in die geval van die eie taal nie. Agterstand in die eie taal belemmer die vermoë om vryelik gedagtes te wissel; die gedagtegang word as gevolg daarvan gestrem. Verder wys hulle daarop dat as 'n leerling nie goeie Engels leer nie, hy swak Engels leer, en dit kan lei tot die vorming van verkeerde dinkgewoontes. Verkeerde dinkgewoontes benadeel die psigiese ontwikkeling.

Uit wat hier genoem is, is dit duidelik dat die moedertaal akademiese en vormende waarde het, en dat by die onderrig in die moedertaal met die waardes deeglik rekening gehou moet word. Die Opvoedkunde

---

1) The teaching of English in England. Report of the Departmental Committee appointed by the President of the Board of Education to inquire into the position of English in the Educational system of England, 10.

leer dat dit vir die vorming van die leerling die beste is as hy self aktief aan sy taalvorming deelneem. Met die oog hierop word 'n leersituasie vir hom geskep. Deur middel van prikkelende probleme word sy belangstelling in die leerstof gewek, en hy word gelei tot selfontdekking van die antwoorde op die probleme. Die uitgangspunt is sy eie ervaring, naamlik die lewende taal, waarin en waardeur hy van die bekende na die onbekende beweeg. Op die wyse word hy gelei tot belangstelling en verdieping in sy taal, en in die psigiese werksaamheid van sy gees. Daarom is dit noodsaaklik dat die leerling 'n betroubare beeld van die taal kry wanneer dit aan hom onderrig word.

Vir onderrigdoeleindes word die taal gewoonlik in stelwerk, letterkunde, taalwerk en mondelinge werk ingedeel. Uit die geskiedenis van ons taalonderwys blyk dit dat ommeswaai in ons taalbenadering plaasgevind het: aspekte wat aanvanklik as die belangrikste by die taalonderrig beskou is, en selfs as uitgangspunt by die leerstof gebruik is, is later uit 'n teenoorgestelde hoek beskou en aangebied.

Eers is die klem op die taalwerk gelê, en wel in so 'n mate dat dit as die vernaamste aspek van die taal beskou en onderrig is. Vandag (1962) word die taalwerk <sup>beskou</sup> as die resultaat waartoe die taalstudie behoort te lei, beskou.

En die leergang wat vir hierdie beskouing in ons taalonderwys verantwoordelik is, het, wat die standaard 10 betref, in 1961 in toepassing gekom.

Die eerste jaar na die toepassing van die leergang, d.w.s. 1962, is die eerste skerp kritiek teen die swak taalkennis van eerstejaarstudente ook gelewer. Die oorsaak vir die swak kennis is aan tekortkominge in die taalwerkdeel van die leergang gewyt. Uit die aard van die kritiek blyk dit dat die tekortkominge van die leergang groter is as die wat uit enige van die vroeëre leergange gespruit het. Om die kritiek te bedorder, is dit derhalwe nodig om die inhoud en te strekking van al die leergange wat die taalwerk-  
onderwys sedert 1920 gereël het, na te gaan. Dit word in hierdie ondersoek gedoen.

### 3. DIE METODE VAN ONDERSOEK EN SKEMA VAN DIE WERK

#### a. Metode

Weens die aard van die onderwerp is die histories-kritiese metode aangewend. Vier bronne is in die ondersoek betrek, naamlik die leergange, taalboeke, eksamenvraestelle en rapporte oor die eksamen-  
antwoorde.

#### i) Die leergange

Al die leergange wat die taalonderwys op die Afrikaanse middelbare skole in Transvaal gereël het, met insluiting van die wat tot 1920 vir Nederlands gebruik is, en ook deur die Afrikaanssprekende leerlinge gevolg moes word, is ondersoek. By die ondersoek is toegespits op veral die deel van die leergang wat in die skool algemeen as "taalwerk" bekend staan. Ten opsigte van die deel is op die doelstelling, inhoud en benadering daarvan ingegaan.

ii) Die taalboeke

Die taalboeke is nagegaan ten opsigte van die doelstelling(s) wat die skrywer(s) daarvan nagestreef het, die inhoud wat hulle aangebied het en die wyse waarop hulle die leergang vertolk en die stof aangebied het.

iii) Die eksamenvraestelle

Die eksamenvrae is nagegaan ten opsigte van hulle inhoud en strekking. Die inhoud toon aan watter aspekte deur die eksaminatore as die belangrikste beskou is<sup>1)</sup>. Om dit te kan aandui, word 'n opsomming van die inhoud van elke vraestel gegee. Die metode waarvolgens die vrae gestel is, werp lig op hoe die eksaminatore die stof benader het.

Op die vraestelle volg die eksamenrapporte<sup>2)</sup>. Hierin is nagegaan oor watter aspekte die onbevredigendste antwoorde gegee is: Deur die opmerkinge van die eksaminatore oor bepaalde tye na te gaan kon vasgestel word watter aspekte die meeste probleme by die onderrig van die taal opgelewer het. Die oorsaak van die swak antwoorde kan wees of dat die stof vir die leerlinge te moeilik was of dat die skool afgeskeep het.

b. Skema

Hoofstuk I is die inleiding.

- 
- 1) Die leergang skryf meer stof voor as waaroor gewoonlik vrae gestel kan word, as gevolg van tydbestek.
  - 2) Rapporte van die Eindsertifikaat (Taal) van die Transvaalse Middelbare Skool.

Hoofstuk II, 1900-1920, toon die taalstryd en die opkoms van Afrikaans op skool vir hierdie tydperk aan. Gedurende dié jare het Afrikaans 'n worstelstryd op skool deurgemaak, eers om die erkenning daarvan en later om die vervanging van Nederlands daardeur. Tot 1920 het Nederlands in baie laerskole en in al die middelbare skole as die moedertaal van die Afrikaanssprekende leerling gedien. In drie paragrawe word onderskeidelik die volgende gegee:

- a. Die voertaalbepalings tot 1920 en die metode waarvolgens Afrikaans op skool ingevoer is;
- b. wat die Afrikaanssprekende leerling in verband met Nederlands op die middelbare skool geleer het, en
- c. 'n samevatting van die bevindings, en kritiese gevolgtrekkings.

Hoofstuk III, 1921-1937, toon aan dat die taalwerkonderwys van hierdie tydperk hoofsaaklik formele grammatika was. Die hoofstuk het drie paragrawe, onderskeidelik oor: die leergange, taalboeke en eksamenvraestelle.

Hoofstuk IV, 1938-1944, toon aan dat daar gedurende dié sewe jaar verruiming in die taalleerplaasgevind het en dat dit gebeur het as gevolg van nuwere taalinsigte. Die hoofstuk het vier paragrawe: die eerste drie paragrawe is in ooreenstemming met die wat in hoofstuk III genoem is, maar van opvolgende datums, terwyl die vierde op die eksamenrapporte gebaseer is.

Hoofstuk V, 1945-1957, toon aan dat van 1945

af ontwikkeling ten opsigte van die taalbegrip plaasgevind het. Die hoofstuk bestaan ook uit vier paragrawe, onderskeidelik op die reeds genoemde bronne gebaseer, maar onder later datum.

Hoofstuk VI, 1958, behandel die taalwerk-  
onderwys volgens die Gedifferensieerde Leergange  
(Nuwe Leergange). In hierdie hoofstuk is slegs die  
leergange en taalboeke ter sake<sup>1)</sup>. Hulle word in  
twee aparte paragrawe behandel. Die nommering en  
inhoud van hierdie paragrawe korreleer nie met die  
van hoofstukke III tot V nie.

Hoofstuk VII is die samevatting van die be-  
vindings, kritiese gevolgtrekkings en probleme vir  
verdere ondersoek.

---

1) Die vraestelle en rapporte wat op hierdie leer-  
gange betrekking het, val buite die tydperk van  
die proefskrif.

## Hoofstuk II

### DIE TAALSTRYD EN DIE OPKOMS VAN AFRIKAANS, 1900-1920

#### INLEIDING

Tot 1907 is die Afrikaanssprekende leerling nie in of deur sy moedertaal onderrig nie. Na 1907 kon 'n maksimum van vyf uur per week aan onderrig in of deur Hollands bestee word. Dit was bedoel vir die Afrikaanssprekende leerlinge wat Hollands as hulle moedertaal moes neem. In 1909 is die twee landstale, Engels en Hollands, <sup>as</sup> gelykwaardig bepaal. Dié bepaling het moedertaalonderwys vir die Afrikaanssprekende leerling in die vooruitsig gestel, in soverre hy Hollands as sy moedertaal beskou. Afrikaans is op daardie stadium nog nie erken nie, en ter wille van die erkenning daarvan is gedurende die volgende tien jaar 'n worstelstryd gevoer. Selfs tot 1920 het die Afrikaanssprekende leerlinge van baie laerskole en van al die hoërskole nog Hollands geleer, of hulle onderrig daardeur ontvang.

In die stryd om erkenning en invoering van Afrikaans op skool, moes in die eerste plek volgens die taalbepalings, soos neergelê deur die Wet en die Ordonnansie, opgetree word. In die tweede plek moes die skoolhoofde wat Afrikaans nie goedgesind was nie, gedwing word om van hulle sienswyse af te sien. Dit moes gedoen word deur hulle te verplig om Afrikaans in die plek van Hollands te gee. Die voertaalbepalings en die prosedure waarvolgens Afrikaans ingevoer

is, was soos volg:

1. DIE VOERTAALBEPALINGS EN DIE INVOERING VAN AFRIKAANS IN DIE TRANSVAALSE SKOLE

a. Die Voertaalbepalings

Die voertaalbepalings was beliggaam in: die Milnerwet (1903), die Smutswet (1907), die Suid-Afrikawet (1909) en Taalordonnansie Nr. 5 (1911), ook bekend as die Rissikordonnansie.

i) Die Milnertwet (1903): Die wet het die moedertaal in dié Kolonie gereël. Aan Hollands as vak kon drie uur per week bestee word, met Bybelgeskiedenis wat ook deur medium van Hollands gegee kon word, mits nie meer as vyf uur per week vir die twee saam gebruik word nie. Hollands is nie as moedertaal erken nie.

ii) Die Smutswet (1907): Die Smutswet volg op die Milnerwet. Volgens dié wet word moedertaalonderwys gedeeltelik op skool ingevoer. Die wet bepaal<sup>1)</sup> onder andere dat die medium van onderrig in die laer klasse die moedertaal sal wees, maar na standaard III Engels; dat Engels in die eerste drie standers<sup>d</sup> geleidelik ingevoer word; dat vordering in Engels 'n vereiste vir oorplasing sal wees; dat onderrig in of deur Hollands 'n keuse is wat by die ouer berus; en

---

1) Departement van Onderwijs Transvaal: Onderwyswet-ten van 1907, 1908 en 1909, Art. 30-32.

dat in gevalle waar ouers dit verkies, Hollands na standaard III as medium gebruik kan word, maar hoogstens in twee vakke.

Die Smutswet was daarop gemik om die toekoms van Engels, maar nie dié van Hollands nie, te verseker. Elke leerling moes Engels neem, maar 'n leerling kon Hollands neem as sy ouer dit verkies. Slegs die Afrikaanssprekende ouer moes vir sy kind kies, en na die standaard III-jaar is die keuse hom ook ontnem. Die beginsel van moedertaalonderwys is deur die bepaling van verpligte Engels na standaard III vernietig, en daarmee ook die ouerkeuse van die Afrikaanssprekende leerling. Die wet het 'n vreemde taal op die Afrikaanssprekende leerling afgedwing.

(iii) Die Suid-Afrikawet (1909): Artikel 137 van die wet bepaal die gelykwaardigheid van die twee landstale, Engels en Hollands<sup>1)</sup>. As logiese gevolg van die gelykwaardigheid van die twee tale was verandering in die Smutswet noodsaaklik. Dit is teweeggebring deur die Provinsiale Raad van Transvaal onder leiding van Administrateur J. Rissik.

(iv) Taalordonnansie Nr. 5 van 1911 (Die Rissikordonnansie (1911)<sup>2)</sup>

Die Ordonnansie het op 1 Januarie 1912 in

---

1) Hersiene Wette van die Unie van Suid-Afrika, Deel I, 1910-1912, tesame met De Zuid-Afrika Wet, 1909, Art. 137, 51.

2) Handboek van de Onderwijs wetten van 1907, 1908 en 1909 EN DE ORDONNANTIES van 1911, 1914, 1915 en 1916 met de Herziene Regulaties, Bepalingen en Voorschriften, 1917, 43.

werking getree en die taalbepalings van die Smuts-wet soos volg vervang:

Die huistaal sou die verpligte medium van aanvangsonderwys op skool wees; die tweede taal, Engels of Hollands, kon as voertaal ingevoer word as die ouers dit verlang, en die vroeëre verpligting omtrent Engels as voertaal sou verval; van standerd V af kon die tweede voertaal ingevoer word; die onderrig in die huistaal sou verpligtend wees en die tweede taal sou onderrig word aan al die kinders wat nie deur die ouers van sodanige onderwys weggenem word nie; na standerd V kon die ouers die voertaal kies, en ingeval Engels en Hollands altwee as voertale gekies word, sou die skoolrade bepaal in watter vakke Engels en in watter Hollands gebruik word.

As gevolg van die ordonnansie het 'n groot deel van die skoolbevolking taalregte verkry wat hulle voorheen nie gehad het nie. Na die standerd IV-jaar kon die Afrikaanssprekende leerling voortaan in Hollands onderrig word, wat ook gedoen is. So vinnig is van die bepaling gebruik gemaak dat die Direkteur van Onderwys drie jaar na die toepassing daarvan opgemerk het dat die helfte van die leerlinge van die Transvaalse skole hulle onderrig deur Engels ontvang en die helfte deur Hollands<sup>1)</sup>.

b. Die invoering van Afrikaans op skool

Die invoering van Afrikaans op skool was 'n

---

1) T.O.D.: Verslag van die Direkteur (1915), 36.

doelstelling van die Afrikaanssprekendes om hul taal tot sy reg te laat kom. Nienaber sê<sup>1)</sup> dat die taalstryd van die Afrikaanssprekendes na 1902 drie fases deurloop het. Die eerste was om Afrikaans sy regmatige plek as medium in die openbare samelewing te besorg; die tweede om die enkelinge in organisasies te verenig, ter wille van doelmatiger optrede in die belang van Afrikaans; en die derde om die taal toegang tot die provinsiale raad, die volksraad, die skool, die kerk, die universiteit, die pers en die huisgesin te laat verkry.

Hierdie taalaktiwiteite was 'n stryd teen die gevaar van verengelsing. Nederlands het op die platteland prakties 'n vreemde taal geword. Baie Afrikaanssprekendes kon hulle nie met vaardigheid en vertroue van Nederlands bedien nie, met die gevolg dat hulle hulle tot Engels gewend het. Teen 1914 het baie Afrikaanssprekendes Afrikaans as hulle taal aanvaar, hoewel dit nog nie op skool onderrig is nie. In die toestand het as gevolg van die Langenhovenmosie geleidelik verandering gekom. Eers is aan die skole van Kaapland, waar Hollands die voertaal was, Afrikaans tot Standaard IV toegestaan. Daarna het die skole van die Vrystaat gevolg en toe weer die van Transvaal.

As gevolg van die probleme dat daar nog nie eenvormige spelling vir Afrikaans was nie, en dat die skole nie oor die nodige Afrikaanse leerboeke beskik het nie, het die bepaling van die Rissikordonnansie

---

1) Nienaber, G.S.: Die Taalstryd na 1902. In: „Die Wonder van Afrikaans”, 50.

geldend gebly totdat in die behoeftes voorsien is. Dit het 1917 gebeur. Toe is besluit om Afrikaans as leervak in te stel en om Hollands daardeur te vervang. In Sirkulêre Nr. 2 van 1917 is Afrikaans as die plaasvervanger van Hollands gestel en dieselfde jaar het Afrikaans op die roosters van sommige laerskole verskyn. Voortaan sou die Afrikaanssprekende leerling in sy eie taal onderrig kon word. Tot op daardie tydstip was die voertaal van die Afrikaanssprekende leerling of Engels of Hollands, wat in elke geval vir hom 'n vreemde taal was.

Die wyse waarvolgens Afrikaans ingevoer sou word, is deur die Direkteur van Onderwys bepaal<sup>1)</sup>: Daar sou in Standaard I met Afrikaans begin word, en jaarliks sou een hoër standaard bygevoeg word. Op die wyse sou in 1922 by Vorm I uitgekam word.

In die praktyk het sake anders verloop as wat die Direkteur verwag het. Weens die groepstelsel wat deur die plaasskole gevolg is, is die invoering van Afrikaans so verhaas dat Standaard IV binne drie jaar bereik is, en in bepaalde gevalle nog gouer. Toe die leerlinge van hierdie skole die hoërskole bereik, het 'n aantal van die hoërskole besluit om Hollands in al die standerds deur Afrikaans te vervang. In enkele hoërskole is uitsondering met vorms IV en V gemaak.

Nog 'n faktor wat die voorgenome plan van die Direkteur in verband met die invoering van Afrikaans beïnvloed het, was dat sommige hoofde Afrikaans

---

1) T.O.D.: Verslag van die Direkteur (1922), 64.

nie goedgesind was nie. In skole waar dit die geval was, is so lank as moontlik aan Hollands gehou, as gevolg waarvan die vervanging van Nederlands vertraag is. In die ander skole is Hollands of onmiddellik of so spoedig moontlik deur Afrikaans vervang.

Die wyse waarvolgens Hollands in die laerskool vervang is, het die aanpassing van die leerlinge op die hoërskool baie bemoeilik. Hollands was nog verpligtend in al die skole waar die voertaal nie uitsluitlik Engels was nie. Met die uitsondering van enkele skole<sup>1)</sup> het Hollands as vak gebly tot 1920. In dié jaar is die eerste middelbare skool wat Afrikaans as medium sou gebruik<sup>2)</sup> gestig. En selfs in hierdie skool is geleidelik en stelselmatig te werk gegaan om Afrikaans in die plek van Hollands te gebruik.

Ons het nou aangetoon dat Hollands tot 1920 die moedertaal van die Afrikaanssprekende leerling op die middelbare skool gebly het. Dit was egter nie die enigste betekenis wat Hollands vir die middelbare skoolleerling gehad het nie: hy het Hollands ook as studievak geneem, daarom is dit nodig om vas te stel wat hy in verband met Hollands bestudeer het.

---

1) In 1918 het 71 leerlinge van die middelbare skool hulle onderrig in Afrikaans ontvang; in 1919 196 en in 1920 144. In 1920 was daar 7,583 leerlinge op die middelbare skool, d.w.s. slegs 5.8 persent van die leerlinge is in hulle eie taal onderrig. Vergelyk: Verslag van die Direkteur 1918, 152; 1919, 65 en 1920, 89.

2) Afrikaanse Hoër Seunskool, Pretoria. Vergelyk: Verslag van die Direkteur 1919, 18.

## 2. WAT IN VERBAND MET HOLLANDS BESTUDEER IS

Om te kan aantoon wat in verband met Hollands bestudeer is, is dit nodig om twee bronne na te gaan: die leergang en die taalboeke.

### a. Die leergang

Die leergang wat gebruik is, was bedoel vir die Kaapse Matrikulasie-eksamen. Hierdie eksamen het die enigste standaard gebied vir 'n leerling indien hy êrens wou kom deur studie. Vanweë die noodsaaklikheid van die eksamen het die groot meerderheid sekondêre leerlinge daarvoor ingeskryf, en daarmee ook die leerstof bestudeer wat vir Hollands gebruik is. Die voorgeskrewe inhoud was vir Engels en Hollands dieselfde. Die leergang wat vir die twee tale gevolg is, het die model gevorm waarop die vir Afrikaans later gebaseer is. Daarom is dit nodig om die leergang na te gaan, en dit word gedoen deur met die wat in 1917 gebruik is, te begin. Hierdie leergang het die grondslag gevorm van die wat in 1918, 1919 en 1920 gebruik is, soos aangetoon sal word.

In 1917 is die voorgeskrewe inhoud vir Hollands in Engels aangedui. Woordeliks was dit die volgende<sup>1)</sup>:

- i) „A letter on some suggested topic;
- ii) „the correct employment, in sentences or in a continuous passage, of specified words;
- iii) „the structure of sentences, including

---

1) University of Cape of Good Hope: Regulations and Syllabuses, Calender 1917.

analysis, oratio obliqua etc.;

iv) „paraphrasing, précis, rewriting of faulty passages in improved form;

v) „general grammatical questions“.

In 1918 is die inhoud in Hollands aangedui. Die inhoud is verruim deur eenvoudige vrae oor styl, retoriek en prosodie by te voeg. Woordeliks was dit soos volg:

i) „Brief;

ii) „parafrasering, exerpten, het overschrijven van foutiewe fragmenten in verbeterde vorm;

iii) „het juiste gebruik van biezondere woorden in zinnen of in een aaneengeschakeld fragment;

iv) „eenvoudige vraen over styl, retoriek en prosodie;

v) „de zinsbou met inbegrip van ontleding, oratio obliqua enz.;

vi) „algemene vraen over de spraakkunst of grammatika“<sup>1)</sup>.

In 1919 en 1920 is nie verandering in die leergang aangebring nie. In 1920 is die Transvaalse Bindsertifikaat ingestel, en toe is die bestaande inhoud vir Engels en Hollands in Afrikaans vertaal en daarvoor gebruik. 'n Kenmerk van die leergang is dat dit nie voorsiening gemaak het vir mondelinge werk nie. Die hele voorskrif het afgestuur op voorbereiding vir slegs 'n skriftelike eksamen, hoofsaaklik gebaseer op die grammatika wat ook vir Engels en

---

1) University of Cape of Good Hope: Regulations and Syllabuses, Calendar 1918.

Hollands gebruik is. Drie aspekte is voorgeskryf: stelwerk, stylwerk en grammatika.

Die leergang was op slegs die hoofteite van Engels en Hollands gebaseer en vir die Afrikaanssprekende leerling het Hollands as sy moedertaal gedien. So gesien was daar vir hom geen verskil tussen die twee tale nie, nie een van die twee was sy moedertaal nie en nie een van hulle het aan sy taalbehoefte voldoen nie. Die kennis wat hy in verband met hulle opgedoen het, was vir hom hoofsaaklik van eksamenwaarde; in mindere mate was dit ook van vormende waarde. Wat hy in verband met die taal op skool geleer het, het nie verband gehou met die eise wat die praktyk aan sy taal gestel het nie.

b. Die taalboeke

Hollandse, Engelse en Afrikaanse boeke is op verskillende tye gebruik. Al die boeke het egter nie as klasboeke gedien nie. Party was bedoel vir gebruik deur Afrikaanssprekende leerlinge, en dit is veral hierdie boeke wat in die klaskamer gebruik is. Die vernaamstes was: „Hollandsche Spraakkunst voor Zuid-Afrika" deur M.J. Stucki, „Praktiese Hollandse Spraakkunst voor Zuid-Afrikaanse Scholen" deur C.J. van Rijn en „Hollandse Spraakkunst voor Zuid-Afrikaanse Scholen" deur O. van Oostrum.

By hierdie boeke was daar ander wat as handleidings deur die onderwysers gebruik is en wat as aanvullings by die klasboeke gedien het. Hierdie boeke is in Holland geskrywe en was bedoel om dáár

gebruik te word. Hoewel hulle hier nie as klasboeke gebruik is nie, is hulle deur die onderwysers geraadpleeg, en op die wyse het hulle invloed die klaskamer bereik. Onder die boeke ressorteer onder andere: „Nederlandse Spraakkunst" deur R.K. Kuipers, „Voortgezet Taalonderwijs" deur C.H. den Hertog, „Korte Nederlandsche Spraakkunst" deur T. Terweij, „De Oefenklasse" deur I. van Gelderen en „Ons Taalonderwijs, Leercursus voor Scholen met uitgebreid leerplan" deur M.B. Hoogeveen.

Die Engelse boeke was bedoel vir gebruik deur Engelssprekende leerlinge wat Hollands op skool wou leer. Hierdie boeke het die leerstof in Engels aangebied, maar die oefeninge by die leerstof kon in Hollands gedoen word. Die teorie van die taal was in Engels, maar die toepassing daarvan kon in Hollands geskied. Onder die boeke ressorteer onder andere: „Elementary Dutch Grammar" deur Hubertus Ellfers, „The Standard Dutch Grammar" deur Hubertus Ellfers, „Essentials of Dutch Grammar" deur W.G. Logeman, „A Concise Dutch Grammar" deur Fred. H. Olland, en „Advanced Dutch Grammar for South African High Schools" deur C.J. van Rijn.

Die Afrikaanse boeke is van 1918 af gebruik, d.w.s. 'n jaar nadat begin is om Hollands deur Afrikaans op skool te vervang. Twee boeke, naamlik „Afrikaanse Taalboek" deur D.F. Malherbe en „Afrikaanse Taaloefeninge" deur P.I. Hoogenhout en J.J.A. Schoeman, is gebruik.

Die genoemde boeke word vervolgens afsonderlik

nagegaan ten opsigte van die doelstelling van die skrywer(s) met die boek, die stof wat gebruik is en die wyse waarvolgens die stof aangebied is. Van die Engelse boeke word slegs een van die populêrstes, naamlik „Elementary Dutch Grammar”, nagegaan. Die Engelse boeke was bedoel vir gebruik deur Engels-sprekende leerlinge.

i) „Hollandsche Spraakkunst voor Zuid-Afrika”<sup>1)</sup>

Die skrywer sê nie self wat hy met die boek beoog het nie, maar uit die inhoud en die ordening daarvan is dit duidelik dat hy die leerlinge deur middel van die grammatika Hollands wou leer.

Die boek het drie afdelings. Die eerste behandel die soortverdeling van woorde, die tweede die onderverdeling van woorde en die derde die verandering van woorde. Die drie afdelings saam behandel die woordsoorte tot in fyn besonderhede. In kort, bykomende hoofstukkies is aandag gegee aan spelling; indeling van vokale en konsonante, met nog verdere „organiese” indeling: keel-, tong-, tand- en lip-klanke; vorming en spelling van verkleinwoorde en onderskeiding van woorde: basterwoorde, barbarismes, sinonieme, paronieme en homonieme; reëls vir die indeling in lettergrepe; die gebruik van hoofletters en leestekens en die enkelvoudige, samegestelde en veelvoudige sin, elk noukeurig gedefinieer en ontleed.

---

1) Stucki, M.J.; Vyfde druk, 1884.

Die indeling wat gevolg is, steun op die klassisistiese beskouing dat die rededele die vernaamste aspek van die taal is. Van die 106 bladsye in die boek is 75 aan die rededele afgestaan. Ander taalaspekte vul die res van die boek. Die indeling van die rededele is streng kategories; dit staan los van die sin, wat aan die end van die boek kom. Daar is nie verband tussen die twee nie, want elke aspek is as eenheid beskrywend behandel. Hoewel die boek min oefeninge bevat, is dit as klasboek deur die leerlinge gebruik, en op die wyse het die klassisistiese taalbeskouing die leerlinge bereik.

Uit die Voorwoord blyk dit verder dat die skrywer ook Hollands as vak wou bevorder. Hy het Hollands as die vak op skool beskou, en in verband daarmee sê hy onder andere: „ene poging is door mij gedaan, om te helpen voorzien in het zoo zeer gevoelde gebrek aan eene verbeterde Spraakkunst der Hollandse taal; van de taal die ons dierbaar is; die wel lang verwaarloosd is, doch vooral in onze dagen daar vermeerderde belangstelling weder het hoofd begint te verheffen”.

ii) „Praktiese Hollandse Spraakkunst voor Zuid-Afrikaanse Scholen”<sup>1)</sup>

Die skrywer sê nie wat hy met die boek bedoel het nie, maar daar kan uit die inhoud en die ordening daarvan afgelei word dat kennis van die grammatika

---

1) Van Rijn, G.J.; s.j.

die vernaamste doel was. Die kennis bestaan egter nie uit begrip van die grammatika nie, maar uit kennis van die reëls daarvan. Dit vorm die grondslag van die boek. Volgens die Voorwoord dien die „definisie” as 'n geheuemiddel, en hiervan sê hy: „lot van korte geheuemiddels help die leerling”.

Die boek begin met 'n paragraaf oor elk van die volgende: letters, lettergrepe, uitspraak en spelling, die laasgenoemde op die alfabet gefundeer. Die res van die boek is aan die tien rededele afgestaan, elkeen in besonderhede aangebied. By die aanbieding van elke rededeel is die klassisistiese metode, naamlik afbakening, definisie, voorbeeld(e) en uitsondering(e) gevolg. Die boek bied nie veel oefeninge vir die leerlinge om te doen nie, en wat behandel word, word beskrywend gedoen. Die werk is ook as klasboek deur die leerlinge gebruik.

iii) „Hollandse Spraakkunst voor Zuid-Afrikaanse Scholen”<sup>1)</sup>

Die skrywer sê nie uitdruklik wat hy met die boek bedoel nie. Volgens wat uit die Voorwoord afgelei kan word, was hy die beskouing toegedaan dat die taal die middel is waardeur die mens uitdrukking aan sy gedagtes gee. Op dié sienswyse het hy die grammatika gebaseer, wat in wese en beginsel 'n greep uit die klassisistiese beskouing was. Die grammatika moet naamlik dien om die „middel” te bevorder.

---

1) Van Oostrum, O.; Derde druk, 1917.

Die boek het vyf hoofstukke. Die eerste behandel die rededele, wat kategoriees ingedeel is en los van die teks staan; die tweede behandel die sin, en dié word saam met die rededele vervolg in die derde; die vierde bring die rededele in funksionele verband, en die vyfde behandel „spelling”. In hierdie hoofstuk is van die alfabetiese metode gebruik gemaak, want volgens die skrywer word die „klinkletters” onderskei in enkelvoudige klinkers en tweeklanke.

Die beginsel van die boek is die klassisistiese beskouing: die rededele is die vernaamste taalaspek, en die metode wat daarby gevolg word, is die beskrywende. By die rededele voeg die skrywer 'n verklaring van die grammatiese begrippe. Volgens hom ontbreek dit nog in die meeste boeke. Die boek het min oefeninge, maar dit ten spyt is dit deur die leerlinge as klasboek gebruik.

iv) „Nederlandse Spraakkunst”<sup>1)</sup>

Die skrywer sê nie wat hy met die boek beoog het of vir watter standerds hy dit bedoel het nie. Die grondslag van die boek is die klassisistiese beskouing, naamlik dat die taal volgens die grammatika bemeester word.

Daar is vyf afdelings. Die eerste behandel: woorde, letters, vokale, konsonante en tweeklanke; die tweede die rededele: die selfstandige naamwoord

---

1) Kuipers, R.K.; 1887.

met sy onderverdeling, die byvoeglike naamwoord met sy verbuiging en trappe van vergelyking, die voornaamwoord met sy soorte, die telwoord, die werkwoord met sy vervoegings en tye, die bywoord, die voorsetsel, die voegwoord en die tussenwerpsel; die derde "spelling": vokale, konsonante, tweeklanke, aaneenskryf van woorde, basterwoorde, hoofletters en die koppelteken; die vierde die sin: die enkelvoudige sin met onderwerp, gesegde, voorwerp en bepaling, en die samegestelde sin met ondergeskikte en selfstandige bysinne; en die vyfde weer eens, maar in meer besonderhede uitgewerk: die werkwoord met sy tye en wyses; naamvalle en leestekens.

Die rededele is die belangrikste taalaspek, en daaraan is een derde van die boek gewy. In die Inleiding beklemtoon die skrywer dat die woordeskat van die taal, met die oog op die betekenis van woorde en die gebruik wat daarvan gemaak word, in tien soorte ingedeel word. Die indeling is kategories en hou ook nie verband met die res van die inhoud nie. Elke woordsort vorm 'n selfstandige eenheid en word om sy eie ontwil behandel. Die aanbieding is verder beskrywend en voorskrywend.

Die boek is vir Hollandssprekende leerlinge geskryf, daarom veronderstel die skrywer 'n redelike kennis van Hollands. In die Transvaal is dit hoofsaaklik as handleiding deur die onderwyser en as aanvulling by die klasboek gebruik. Op die wyse het die invloed daarvan die klaskamer bereik, waar dit ook bepalend was vir wat die Afrikaanssprekende

leerling geleer het.

v) „Voortgezet Taalonderwijs“<sup>1)</sup>

Die skrywer sê nie self wat hy met die boek beoog het of vir watter standerds dit gebruik kon word nie. Die aanbieding geskied beskrywend. Verder is dit duidelik dat die sin as taaleenheid beskou is. Die sin is trouens ook as uitgangspunt by die inhoud geneem.

Die boek bevat ses hoofstukke. Die eerste behandel die enkelvoudige sin en sy dele; die tweede die indeling van die rededele in tien soorte; die derde die verbuiging van die naamwoord en die vervoeging van die werkwoord; die vierde die samegestelde sin en die gebruik van leestekens; die vyfde die vorming van woorde deur middel van afleiding en samestelling: die werkwoord, die selfstandige naamwoord en die byvoeglike naamwoord, en die sesde die spelling en uitspraak: vokale en konsonante, die invloed van die uitgange en die spelling van samestellings en ontleende woorde.

Die sin vorm die grondslag en uitgangspunt. In die Voorberig sê die skrywer dat die doel met die sin moet wees om die leerling insig in die bou van die moedertaal te gee. Dit sal lei tot verbetering van die mondelinge taalgebruik en vorm die grondslag vir die studie van vreemde tale. Hier is dus sprake van taalbegrip, 'n induktiewe strekking wat nie by die

---

1) Den Hertog, C.H.; 1905.

bestaande boeke voorgekom het nie. By hulle was die strekking deduktief.

In die praktyk is egter nie aan die induktiewe strekking gehou nie. Die skrywer het die rededele en buigingsleer beklemtoon. Daaraan het hy die grootste gedeelte van die boek afgestaan. Twee hoofstukke is aan die sin en die rededele gewy, en deur dit te doen is prakties nie afgewyk van wat algemeen gedoen is nie. Verder is dit opmerklik dat aan die „reël” nie dieselfde waarde geheg is as byvoorbeeld deur „Nederlandse Spraakkunst” nie. Dit is ook die vernaamste kenmerk van die boek, want aan oefeninge en geleentheid vir die leerling om sy inisiatief aan die dag te lê, ontbreek dit geheel en al. Dit is moontlik ook die rede waarom die onderwyser die boek as aanvullend by die klasboek gebruik het.

vi) „Korte Nederlandsche Spraakkunst”<sup>1)</sup>

Die skrywer sê nie self met watter doel hy die boek geskryf het nie en gee ook nie aanduiding van watter standerds dit kon gebruik nie. Die grondslag van die boek is die klassisistiese taalopvatting, naamlik dat die taal volgens die grammatika geleer word, en in dié verband is kennis van die woordsoorte die belangrikste.

Die boek het vyf hoofstukke. Hoofstuk I begin met die sin en gaan oor tot die woordsoorte, buigingsleer, spelling en woordvorming. Hierna volg

---

1) Terweij, T.; Vyftiende druk, 1905.

weer eens die sin, maar onderverdeel in onderwerp, gesegde en voorwerp. Hoofstuk II gaan met die rededele verder, maar nog kategoriees. Hoofstuk III behandel die spelling ten opsigte van die klinkers en medeklinkers. Hoofstuk IV behandel woordvorming, deur middel van voor- en agtervoegsels, en hoofstuk V behandel weer eens die sin, maar in neweskikkende en onderskikkende verband.

Die vyf hoofstukke bestaan uit 185 paragrawe. Elke paragraaf begin met 'n definisie, gevolg deur 'n reël, dan die toepassing van die reël en ten slotte die moontlike uitsondering(s) daarop. Die aanbieding geskied voorskrywend en beskrywend. Die boek bied nie oefeninge vir die leerlinge om te doen nie, alles moet „geleer“ word. As gevolg van die metode het die leerlinge nie die geleentheid gehad om die kennis wat hulle opdoen ~~in verband~~ met hulle spreektaal <sup>in verband</sup> te bring nie. Wat hulle moes leer, het buite hulle taalpraktyk geval.

vii) „De Oefenklasse, Verzameling van Stijl- en Taalopgaven“<sup>1)</sup>

Die skrywer sê nie wat sy doel met die boek was nie en ook nie deur watter leerlinge dit gebruik moes word nie. Volgens die stof, en die ordening daarvan, is dit duidelik dat bevordering van die taalgebruik die hoofdoel was.

Die boek het twee afdelings: A en B.

---

1) Van Gelderen, I.; Twaalfde druk, 1906.

Afdeling A bevat styloefeninge gebaseer op:

woordgebruik, uitdrukking van gedagtes, woordkeuse, teëstellinge, woordverklaring, figuurlike taal, sinsgebruik, betekenisleer en opstelwerk. Afdeling B behandel die sin en sy dele: onderwerp, gesegde, lydende voorwerp, sinsverband, lydende en bedrywende vorms, spelling, verbuiging, vervoeging en homonieme. Oor elk van die aspekte is oefeninge ingesluit.

Bykomend in B is 'n kort hoofstuk oor woordvorming: persoonsname en aardrykskundige name, afleiding en samestelling van selfstandige en byvoeglike naamwoorde.

Die skema stem nie ooreen met die wat oor die algemeen deur die boeke gevolg is nie. „De Oefenklasse....” het gebreek met die streng vormlike indeling van die stof en met die benaderingswyse daarvan. Die sin en die spreektaal vorm die grondslag van die boek. Die stereotipe opvatting en indeling van die woordsoorte, sowel as van die naamvalle, is laat vaar en in die plek daarvan toon die inhoud duidelik die neiging om verband met die spreektaal te hou en dit te bevorder.

Die boek is as bykomstige bron by die klasboek gebruik, daarom kon dit nie noemenswaardige invloed op die taalonderrig uitoefen nie.

viii) „Ons Taalonderwijs, Leercursus voor Scholen met uitgebreid leerplan”<sup>1)</sup>

Die skrywer sê nie self wat hy met boek beoog

---

1) Hoogeveen, M.B.; 1914.

nie, maar uit die aard van die inhoud is dit duidelik dat hy die klassisistiese taalbeskouing toegedaan was: die taal word volgens die grammatika geleer, en kennis van die grammatika word verwerf deur die memoriseer van reëls, voorskrifte en uitsonderings; die vernaamste taalaspek is die woordsoorte. Hy wou dus die leerlinge die grammatika laat leer.

Die boek het ses hoofstukke. Hoofstuk I bestaan uit 45 paragrawe, almal aan die woordsoorte gewy. Hoofstuk II behandel die verandering van woorde; hoofstuk III die sin en dele van die sin, maar slegs 15 bladsye is daaraan afgestaan; hoofstuk IV behandel die naamvalle; hoofstuk V behandel weer eens die sin maar in die samegestelde vorm daarvan, en hoofstuk VI bevat oefeninge vir inskerping van die taalreëls.

Die inhoud is kategoriees ingedeel, en die rededele is die vernaamste taalaspek. Daaraan is 80 van die 118 bladsye afgestaan. In die ander 38 bladsye word die sin en die naamvalle behandel. Volgens wat uit die Voorwoord afgelei kan word, moes die boek ook voldoen aan die eise vir die beoefening van vreemde tale; en as gevolg hiervan is die formele grammatika benadruk. Die rededele en die enkelvoudige sin is volgens die klassieke gebruik ingedeel en voorskrywend aangebied. Kennis van die rededele vorm die grondslag van die boek.

In die Transvaal is die boek deur die junior klasse van die middelbare skool gebruik.

ix) „Elementary Dutch Grammar“<sup>1)</sup>

Die skrywer noem nie self die doel van die boek nie, maar dit is duidelik dat dit geskryf is vir gebruik deur veral die Engelssprekende leerlinge wat Hollands wou leer. Die beginsel van die boek is die ou taalbeskouing, naamlik dat kennis van die grammatika ook kennis van en beheer oor die taal veronderstel.

Die boek het elf hoofstukke, waarin uitsluitlik die woordsorte en vertaalwerk behandel word. Die meeste aandag is aan die rededele gegee: hulle is kategoriees ingedeel en verder volgens die gebruikelike metode van definisie, voorbeeld en uitsondering aangebied. Die metode is voorskrywend. Die vertaalwerk is uit Engels in Hollands.

„Elementary Dutch Grammar“ is 'n voorbeeld van die Engelse boeke wat spesiaal vir die Engelssprekende leerlinge geskryf is. In die Engelse boeke is die grammatika van Engels op Hollands toegepas, en die medium wat daarby gebruik is, was Engels. Die oefeninge kon in Hollands gedoen word. Die hele reeks Engelse boeke<sup>2)</sup>, waaronder dié van Ellfers en Van Rijn die populêrste was, is as klasboeke gebruik.

Behalwe die Engelssprekende leerlinge was daar ook Hollands- en Afrikaanssprekendes wat Hollands deur medium van Engels geleer het. Hierdie leerlinge het 'n dubbele probleem gehad, naamlik die vak en die medium. Die Afrikaanssprekendes is die swaarste

---

1) Ellfers, Hubertus; 1906.

2) Hierdie hoofstuk, 36.

getref: in die eerste plek was Hollands vir hulle 'n vreemde taal en in die tweede plek was hulle verplig om die grammatika daarvan deur 'n vreemde medium te leer. So gesien het hulle, in vergelyking met die Engels- en Hollandssprekendes, 'n agterstand gehad: daar was niks in die boek wat met hulle taalpraktyk verband gehou het nie.

x) "Afrikaanse Taalboek"<sup>1)</sup>

"Afrikaanse Taalboek" is die eerste taalboek in Afrikaans oor Afrikaans. As inhoud is spelling, geslag, die selfstandige naamwoord, die byvoeglike naamwoord: trappe van vergelyking, die werkwoord, die verdubbeling en modaliteit behandel.

By die erkenning van Afrikaans en die invoering daarvan op skool het die gebruik van 'n Afrikaanse taalboek noodsaaklik geword. In die noodsaaklikheid het Malherbe probeer voorsien met "Afrikaanse Taalboek". In die Voorwoord sê hy dat die boek uit praktiese oorweginge ontstaan het. Gelyktydig met die verskyning van Afrikaans op die skoolrooster (1917) was 'n geroep om 'n Afrikaanse taalboek. Dit was egter nie al nie: met die Bybelvertaling het professor J.D. du Toit en die ander vertalers die noodsaaklikheid van 'n Afrikaanse grammatika ondervind. Dit het Malherbe verder aangespoor tot die opstel van so 'n boek. Daarom kan "Afrikaanse Taalboek" nie as 'n blote skoolgrammatika

---

1) Malherbe, D.F.; 1917.

beskou word nie; dit wou ook ten dienste van die ontwikkelde Afrikaner wees.

Met „Afrikaanse Taalboek" het die skrywer probeer breek met die tradisie van taalreglementering. Dit is opvallend dat by die titel van die boek daarmee begin is. Die skrywer noem dit 'n taalboek - nie 'n grammatika of 'n spraakkuns nie - wat tog die algemene gebruik was. Hy het probeer, soos hy dit self gestel het, „heen te strooi opmerkinge wat in ooreenstemming is met die nuwere taalbeskouing en bekend is om die leser die taallewe te laat sien anders as deur die bril van die dooi skoolmeesterlike grammatika-afgodery". Met hierdie woorde is die destydse grammatikaonderrig gekarakteriseer, naamlik dat dit 'n ou beskouing en benaderingswyse was en dat die onderwysers dit oordryf het tot 'n vorm van afgodery van die grammatika; met ander woorde die betekenis van die grammatika in die taalonderrig is oorbeklemtoon. So erg was dit dat die skrywer die hoop koester dat daar nooit vir Afrikaans 'n grammatika geskryf word wat ooreenstem met die wat hy op skool gebruik het nie. In die plek van so 'n grammatika doen hy 'n beroep dat die taalonderwys so moet wees dat die natuurlike taalvermoë van die kind daardeur gelei en ontwikkel word, met ander woorde die onderrig moet induktief wees.

Omtrent hierdie opvatting het F.J. Labuschagne interessante opmerkinge gemaak. In „Grammatika, Taalwetenskap en Taalonderwys"<sup>1)</sup> skryf hy dat

---

1) Vergelyk: Koers - Deel V, Nr. 6, Junie 1938, 55.

Malherbe 'n nuwe siening gebring het in soverre hy breek met die skryftaaltradisie en met die daarvolgens gereguleerde „doktrinarisme“, en in soverre hy die lewende taal met al sy frisheid en verskeidenheid as die uitgangspunt neem, maar sy taalteorie en -analise bly nog logies-kategoriees georiënteerd. Omdat die lewende taal net so logies-kategoriees ontleed en beskou kan word as die skryftaal, is dit bloot 'n geval van verskuiwing van die mikpunt om van die skryftaal uit te gaan. Met uitsondering van die naamvalsleer en die oorskatting van die buigingsleer het Malherbe nie daarin geslaag nie. Malherbe het dus gedeeltelik nie daarin geslaag om te breek met die grammatikatradsie nie, en as gevolg daarvan het hy nie die taal van slegs 'n suiwer Afrikaanse standpunt benader nie. Wat hy bereik het, is die besef van die absolute noodsaaklikheid van die volkstaal by die samestelling van die taalboek.

xi) „Afrikaanse Taaloefeninge“<sup>1)</sup>

Dit is 'n reeks taalboekies wat die taalkursus van standerd 7 tot 10 aanbied. Die inhoud is gebaseer op: rym, teëstellings, idiomatiese gebruike, rede-dele, beeldspraak, figuurlike taalgebruik, taalgeskiedenis, skandering, vertaal- en stelwerk.

In die Voorwoord word melding gemaak van die feit dat „Afrikaanse Taaloefeninge“ die eerste van sy soort is wat die onderwyswêreld ingestuur word in

---

1) Hoogenhout, P.I. en Schoeman J.J.A.; 1920.

belang van die onderrig van Afrikaans in die middelbare skole. Die skrywers koester ook die hoop dat die taalonderwyser in mindere of meerdere mate in die boekie alles sal kry wat nodig is vir deeglike kennis van Afrikaans in die middelbare klasse.

Die induktiewe benaderingswyse, wat deur „Afrikaanse Taalboek” probeer volg is, word nie deur „Afrikaanse Taaloefeninge” opgevolg in die sin dat die boek hoofsaaklik leiding wou gee aan die natuurlike taalvermoë van die leerlinge nie. Die teendeel word gedoen, naamlik om die leerling te dwing om aan die hand van voorskrifte te leer, onder andere: „Wat verstaan ons onder die sterk vervoeging in Afrikaans?”. „Wat is rym?”. „Wat is beeldspraak?”. „Wat is dialek?”. „Verklaar versvoet en skandering”. Wat wel in die boek nuut gekom het, is die taalgeskiedenis. Met 'n hoofstuk hieroor het die Afrikaanssprekende leerling die eerste keer die geleentheid gekry om iets in verband met sy taalgeskiedenis uit 'n taalboek te leer.

### 3. SAMEVATTING VAN BEVINDINGS EN KRITIESE GEVOLGTREKKINGS

#### a. Samevatting van bevindings

In die stryd om erkenning en invoering van Afrikaans op skool is uitvoering gegee aan die bepalinge van die Milnerwet, die Smutswet, die Suid-Afrikawet en Ordonnansie Nr. 5 van 1911, ook bekend as die Rissikordonnansie. Die Milnerwet het bepaal dat drie uur per week aan die onderrig van Hollands afgeestaan kan word; die Smutswet het moedertaalonderrig

op skool gedeeltelik ingevoer; die Suid-Afrikawet het die gelykwaardigheid van die twee landstale, Engels en Hollands, gereël, en Taalordonnansie Nr. 5 van 1911 het bepaal dat die huistaal die verpligte medium van aanvangsonderwys sou wees.

Die verkryging van Afrikaans op skool was die vrug op die stryd van die Afrikaanssprekendes om hulle taal in die opvoeding tot sy reg te laat kom. Teen 1914 het baie Afrikaanssprekendes Afrikaans in die plek van Hollands as hulle moedertaal aanvaar, maar op skool is daarin nog nie onderrig gegee nie. Weens die feit dat Afrikaans nie 'n vaste spelling gehad het nie, en dat daar nie die nodige leerboeke voor bestaan het nie, is die vervanging van Hollands deur Afrikaans tot 1917 vertraag.

Die prosedure waarvolgens Hollands deur Afrikaans vervang sou word, is deur die Direkteur van Onderwys bepaal, naamlik dat by die standaard I begin sou word en dat jaarliks een standaard hoër op bygevoeg sou word. Dit sou daarop neerkom dat Afrikaans in 1926 by standaard 10 sou uitkom. As gevolg van die groepstelsel wat op die platteland gevolg is, is die proses van vervanging van Hollands deur Afrikaans so bespoedig dat Afrikaans in 1923 Standaard 10 bereik het.

Die leergang wat vir Hollands gebruik is, was vir die verwerwing van die Kaapse Matriek bedoel. Die meeste sekondêre leerlinge het hulle vir die eksamen ingeskryf en daarmee ook die leerstof bestudeer wat vir Hollands gebruik is. Die grammatika was die

vernaamste leerstof, en dit was vir Hollands en Engels dieselfde. Die leergang het nie 'n metode van aanbieding van die stof voorgeskryf of selfs gesuggerer nie.

Die taalboeke wat gebruik is, was in Hollands en/of Engels geskryf. Die meeste was in Hollands geskryf en die wat in Engels was, was bedoel vir gebruik deur Engelssprekende leerlinge wat Hollands wou leer. Die stof, of dit in Engels of in Hollands was, het bestaan hoofsaaklik uit onderskeiding van die woordsoorte en sinsontleding. Die woordsoorte is as die belangrikste van die twee beskou, en daaraan is die grootste gedeelte van die boeke afgestaan. Behalwe in „Het Voortgezet Taalonderwijs" en „De Oefenklasse, Verzameling van Stijl- en Taalopgaven" is die woordsoorte as uitgangspunt by die inhoud geneem. Die inhoud is volgens die klassisistiese beginsel ingedeel en voorskrywend en byskrywend aangebied. Ná die reedele is die sin behandel. Die beskouing van die sin <sup>was</sup> gehê is. ~~is~~ dat dit uit woorde opgebou word. Die twee aspekte, naamlik die woordsoorte en die sinsontleding, kenmerk die stof wat die boeke aangebied het. Die metode waarvolgens die aanbieding geskied het, was deduktief.

Van 1918 af is „Afrikaanse Taalboek" en „Afrikaanse Taaloefeninge" ook gebruik. Die twee het 'n ander skema as die Hollandse en Engelse boeke gevolg. Die woordsoorte en sinsontleding is nie so sterk benadruk nie. „Afrikaanse Taalboek" het slegs die selfstandige naamwoord, die byvoeglike naamwoord,

die voornaamwoord en die werkwoord behandel. By hierdie vier woordsoorte is aandag aan "spelling" gegee. "Afrikaanse Taaloefeninge" het dieselfde woordsoorte as "Afrikaanse Taalboek" behandel, maar daarby rym, teëstellings, figuurlike taal, beeldspraak, prosodie, vertaal- en stelwerk gevoeg. Wat die stof betref, het die Afrikaanse boeke van die Hollandse en Engelse boeke daarin verskil dat die eersgenoemdes aanknoping probeer vind het by die taalpraktyk van die Afrikaanssprekende leerling. Die laasgenoemdes het nie hiermee rekening gehou nie.

#### b. Kritiese gevolgtrekkings

i) Die eerste twintig jaar van hierdie eeu was 'n tydperk van stryd waarin Afrikaans geworstel het om sy erkenning en regmatige plek in die onderwys. Tot 1917 het die Afrikaanssprekende leerling sy opvoeding deur 'n vreemde taal ontvang. Van dié datum af het vir hom verandering gekom, maar in die geval van die sekondêre leerling was die verandering van so 'n aard dat slegs 5.8 persent van die hoërskoolbevolking van 1920 deur Afrikaans onderrig is, terwyl Afrikaans as vak nog glad nie onderrig is nie. Tot 1920 was al die Afrikaanssprekende sekondêre leerlinge verplig om die grammatika van 'n vreemde taal, naamlik Hollands, in die plek van die inhoud van hulle eie taal te leer. Dit het boonop deur 'n vreemde medium, Hollands of Engels, geskied. Gewoonlik is Hollands gekies, want dit was makliker as Engels. As gevolg van die vreemde medium het die Engelssprekende leerlinge<sup>'n</sup> voorsprong op die

Afrikaanssprekendes gehad: die eersgenoemdes het deur hulle eie medium geleer.

ii) Die grondslag van die taalonderwys was die klassisistiese taalbeskouing, wat van die veronderstelling uitgegaan het dat kennis van die grammatika ook kennis van en beheer oor die taal beteken. In ooreenstemming met die beskouing het die leergang die belangrikste taalaspekte aangedui, en die boeke het dié aspekte verder uitgewerk en toegepas in die skole. Onderskeiding van die woordsoorte en ontleding van die sin is as die belangrikste aspekte beskou. Elke woordsoort is op sigself behandel, en die metode het deurgaans 'n vaste patroon gevolg, naamlik geïsoleerde indeling, definisie, voorbeeld(e) en uitsondering(s). Aan die hand van hierdie patroon is die stof "gememori-seer". Die sin is ter wille van die ontleding daarvan behandel; die vernaamste soort sin was die enkelvoudige. Die aanbieding het beskrywend geskied. Langs dié weg het die grammatika tereg probeer om die taal te beskrywe en aan die taal voor te skrywe hoe dit moet wees om korrek te wees. Die taalstudie het dus hoofsaaklik uitgegaan van wat die sekuurste, maklikste en mees logiese is om die taal uit 'n boek te kan leer. Die gevolg was dat die "kuns" van die taal grootliks uit die oog verloor is, en die leerling wat die swaarste daardeur getref is, is die Afrikaanssprekende - sy taalbehoefte is nie deur sy taalonderrig bevredig nie omdat dit nie spesiaal vir sy taalontwikkeling bedoel was nie.

iii) Die betekenis wat in die taalonderwys

aan die grammatika geheg is, kan nouliks duideliker gestel word as wat O. van Oostrum dit gedoen het<sup>1)</sup>. Volgens hom was die grammatika die vernaamste waarop in die onderwys gelet is; daarop het die onderwys hom in die eerste plek gerig. Die leerlinge moes ononderbroke oefeninge doen in die spel van woorde en in die verbuig van selfstandige naamwoorde, met wat daarmee gepaard gegaan het. Wie „de" geskryf het, waar volgens die grammatika „den" moes gewees het, of „een" waar die reël „éene" voorgeskryf het, kon daarvan seker wees dat dit nougeset tot sy nadeel gereken sou word. Verder is, volgens hom, baie uitsonderinge geleer en waarde geheg daaraan of 'n woord manlik of vroulik is en of dit met 'n enkele of dubbele „o" of „e" gespel word. Wie nie dáárvan seker was nie, is as 'n sukkelaar in die taal beskou.

iv) Teenoor die grammatikale grondslag van die taalonderwys het later 'n ander beskouing te staan gekom. Die latere beskouing kom daarop neer dat die gesproke taal die grondslag van moedertaalonderwys vorm. Die lewende taal het sy eie aard, en kragtens dié aard moet dit selfstandig behandel word. Die taal is aan sy maker en gebruiker gebonde, en as gevolg van wisselende maatskaplike en lewensomstandighede is dit aan verandering onderhewig. In sy natuurlike gang word die taal nie deur wette en voorskrifte geraak nie. As afwykings voorkom - wat dikwels

---

1) „Taal, Stijl en Inhoud". In: Het Kristelik Schoolblad, Deel XVII, Januarie 1917, 2.

gebeur - en hulle algemeen ingang vind, word hulle as korrek aanvaar. Akademiese kenniswaarde is nie meer van enigste belang by die taalonderrig nie; daar word ewe sterk op die bruikbaarheidswaarde van die kennis gelet. So is daar twee beskouinge, 'n oue en 'n nuwe. Die twee teenoor mekaar gestel, kom kortliks daarop neer dat die oue die studie van die lewende tale aan die grammatikastelsel van die klassieke tale gebind het, terwyl die nuwe die lewende taal self as die grondslag van sy grammatika aanvaar.

By die onderrig gaan die twee beskouings van twee verskillende metodes uit: die oue hoofsaaklik van die deduktiewe en die nuwe hoofsaaklik van die induktiewe. Volgens die eersgenoemde is die kennis van definisies, reëls en uitsonderings belangriker as die onbelemmerde gebruik van die taal. Die taal is hier 'n teorie, en by die aanbieding van die stof dra die onderwyser feitlik net die teorie oor. Die kind is 'n luisteraar; hy aanvaar die abstrakte feite, sy begrip daarvan ten spyte. Die onderrig geskied eenzijdig. Die nuwe, daarenteen, beklemtoon "begrip" as die grondslag van moedertaalonderwys. Daarom word hier ander doelstellings as by die oue beskouing beoog: H.J.J. Bingle het aangetoon<sup>1)</sup> dat daar twee is, naamlik die impressiewe en die ekspressiewe. Die eersgenoemde steun op begrip van die taal, hetsy die gesproke hetsy die geskrewe vorm daarvan. Hierdie doelstelling moet, volgens hom, gesien word van die

---

1) „Die Moedertaal”. In: Beginsels en Metodes van die Middelbare Onderwys, onder redaksie van J. Chr. Coetzee, 69.

kant van die invloed wat die onderwyser op die kind uitoefen. Die laasgenoemde doelstelling slaan op die gebruik van die taal, en dit moet gesien word van die kant van die selfwerkzaamheid van die leerling. Hier neem die leerling bedrywig aan die aanbieding deel. 'n Leersituasie word vir hom geskep, en die uitgangspunt by die stof is sy eie ervaring, naamlik die lewende taal. Op grond van sy ervaring beweeg die leerling van die bekende na die onbekende. En dit is wat tot 1920 nie met die Afrikaanssprekende leerling gebeur het nie: die leerstof wat vir hom gebruik is, was die van 'n vreemde taal, die medium was vreemd en boonop was die onderwyser in 'n vreemde medium opgelei. Nie een van die genoemde twee doelstellings kon nagestreef word nie, omdat dit nie moedertaalonderwys was wat die Afrikaanssprekende leerling ontvang het nie.

v) Met die verskynning van „Afrikaanse Taalboek" (1918) en „Afrikaanse Taal oefeninge" (1920) het vir die Afrikaanssprekende leerling hoop gekom op verandering in sy taalonderwys. Die twee boeke is spesiaal vir gebruik vir Afrikaans in Afrikaans geskryf, en daarmee is vir die leerling die geleentheid geskep om sy eie taal uit 'n boek oor sy eie taal te leer. In die praktyk het egter weinig hiervan tereg gekom. Weens die feit dat die boeke so laat verskyn het, kon hulle nie noemenswaardige invloed op die aard en metode van die gangbare taalonderrig uitoefen nie. Dit ten spyte het hulle laat blyk dat nie genoeg geneem is met die tipe taalonderwys wat die Afrikaans-

spreekende leerling as gevolg van die invloed van die bestaande boeke ontvang het nie.

vi) Wat die Afrikaanssprekende leerling in verband met sy taalonderrig tot 1920 ontvang het, het nie vir hom 'n betroubare beeld van sy taal gegee nie, en dit was ook nie bedoel om in sy taalbehoefte te voorsien nie. Omdat sy taal, as gevolg van die onderlig wat hy ontvang het, aan bande gelê is, het hy nie die geleentheid gehad om suiwer in sy taal te leer dink nie, sy gedagtes daarin te formuleer nie en ook nie die gedagtes van ander daarin op te neem nie - sy taalonderwys was nie pedagogies gefundeer nie. So gesien het sy taalonderwys nie voldoen aan die opvoedkundige eise waarop hy aanspraak kon maak het nie.

Met hierdie leemtes in die taalonderwys aanwesig het die Transvaalse Onderwysdepartement in 1920 die verantwoordelikheid vir die Hindsertifikaat op sy skouers geneem.

### Hoofstuk III

#### FORMELE GRAMMATIKA, 1921 - 1937

##### INLEIDING

In 1920 het die Transvaalse Onderwysdepartement die verantwoordelikheid van die Transvaalse Eindsertifikaat op eie skouers geneem. Op daardie stadium het nog net die gewone middelbare skole bestaan, wat werk van middelbare gehalte gedoen het. Van 1923 af het ander tipes skole, naamlik intermediêre skole, junior hoërskole en skoolplase, bygekóm. Hierdie skole het ook werk van middelbare gehalte gedoen. In 1937 was daar vier tipes middelbare skole. Van die vier het slegs die gewone middelbare skool werk tot standaard 10 gedoen. Die ander drie het werk tot standaard 8 gedoen.

Van die drie wat werk tot standaard 8 gedoen het, is die intermediêre skool die eerste gestig, en wel in 1923. Die doel met die skool was om te voorsien in die opvoedkundige behoeftes van leerlinge wat nie verder as standaard 8 wou leer nie. Die keuse en inhoud van die vakke was meer beperk as in die gewone middelbare skool, en aan praktiese onderwerpe is ook meer aandag gegee. In 1926 het uitbreiding van die skool na die platteland plaasgevind, waar dit 'n sterk landboukundige koers ingeslaan het. In die stedelike gebiede het dit in die rigting van 'n junior hoërskool geneig. In 1935 is die eerste skoolplase gestig. Die doel met die skool was om voorsiening te maak in die

opvoedkundige behoeftes van die plattelandse jeug.

Ten spyte van die feit dat hierdie drie skole, naamlik die intermediêre, die junior hoër en die skoolplaas, die leerlinge slegs tot aan die einde van Standaard 8 opgelei het, was daar tog sommige leerlinge wat na standaard 8 die middelbare kursus wou voltooi. Met die oog op hierdie leerlinge was die skole verplig om by die opstel van die leergange ook rekening te hou met die wat deur die gewone middelbare skool gebruik word. Daardeur sou oorpasing na die gewone middelbare skool moontliker wees. Die gevolg was dat die verskillende middelbare skole meer as een leergang vir Afrikaans gebruik het.

Die samestelling van die leergange was van so 'n aard dat die wat deur die gewone middelbare skool gebruik is, ook as rigsnoer vir die ander skole gedien het. Vier leergange is gebruik, twee vir die senior standerds en twee vir die junior standerds. Die twee vir die seniors het bekend gestaan as die Trap I en Trap II, en die vir die juniors as die „Leerplan vir Vorm II" en die „Leerplan vir Vorm III". Die vier leergange<sup>1)</sup> word vervolgens in paragraaf 1 behandel, en wel volgens die orde:

- a. Die Trap I-leergang,
- b. die Trap II-leergang,
- c. die Standaard 7-leergang en
- d. die Standaard 8-leergang.

---

1) Voortaan: 'leergang' i.p.v. 'leerplan'.

## 1. DIE LEERGANGE

Die Onderwysdepartement het aanvanklik twee eksamens vir die doel van die Eindsertifikaat gereël. Die twee was bekend as die Trap I en die Trap II. Die Trap I is die eerste keer in 1920 afgelê<sup>1)</sup>, en dit was 'n voorbereidende eksamen tot die Trap II<sup>2)</sup>. Die laasgenoemde is die eerste keer in 1921 afgelê, en dit was 'n eksamen by voltooiing van die laaste skooljaar<sup>3)</sup>. Vir die twee eksamens is aparte leergange, die Trap I en Trap II, gebruik.

### a. Die Trap I-leergang<sup>4)</sup>

Die inhoud en punteverdeling was soos volg<sup>5)</sup>:

Mondelinge werk 60 punte

Skriftelike literatuur 120 punte

Taal en komposisie --

a. Opstel 60 punte

b. " 'n Keuse uit twee vrae

(daar behoef nie elke jaar

vrae oor al die onderwerpe

gestel te word nie):

(i) ontleding of samestelling

van sinne;

(ii) uittreksel of parafrase van

'n gegewe stuk of stukke;

---

1) T.O.D.: Verslag van die Direkteur, 1921, 20.

2) T.O.D.: Handboek vir Transvaalse Middelbare Skole, 1921/2, reg. 3.

3) T.O.D.: Verslag van die Direkteur, 1921, 20.

4) Handbook (1921), Secondary School Certificate.

5) Letterlike weergawe van die inhoud.

(iii) 'n brief - nie 'n handels-  
brief nie - oor 'n ge-  
skikte onderwerp;

(iv) die geskiedenis van die  
woordeskat van Afrikaans  
in hooftrekke;

(v) algemene kennis van die  
spraakkuns;

(vi) bedrewenheid in die ge-  
bruik van woorde in sinne  
of in 'n deurlopende stuk". 60 punte

Totaal 300 punte

Die Trap I is die eerste leergang wat die  
Transvaalse Onderwysdepartement vir die onderrig van  
Afrikaans op die middelbare skool ingestel het.

Vroeër is die ou Matrikulasiëleergang vir Hollands ge-  
bruik. Daarom is dit nodig om die twee leergange met  
mekaar te vergelyk.

'n Vergelyking bring aan die lig dat daar  
punte van ooreenkoms en verskil was. Die ooreenkoms  
 lê in wat vir die „taaldeel“ van al<sup>ty</sup> voorgeskryf  
was. Behalwe punt (iv) van die Trap I, wat die ge-  
skiedenis van die woordeskat van Afrikaans in hoof-  
trekke gereël het en wat die ou Matrikulasiëleergang  
nie gedoen het nie, was die twee dieselfde. Slegs  
die volgorde van die taalvorme was nie eenders nie.  
Aan bykomende informasie, onder andere die doelstel-  
ling(s) wat die onderwyser moet probeer nastreef by  
die behandeling van die stof, en die metode wat hy

kan volg, het dit by altwee ontbreek. Behalwe die verskil was daar ten opsigte van die taalwerkdeel nie verskil tussen die leergange nie. Buite die taalwerkdeel was daar egter groot verskil, en wel daarin dat die Trap I voorsiening gemaak het vir mondelinge werk. Dit het 60 punte uit 300 getel.

Daardeur is die Afrikaanssprekende leerling die geleentheid gebied om onderrig te word ook in die mondelinge beheer van sy taal, en verder was dit vir hom van eksamenwaarde: hy kon daarvoor punte kry.

Die grootste leemtes in die Trap II-leergang was daarin geleë dat nie melding gemaak is van die doelstelling(s) met die taalonderrig nie en dat die wyse waarvolgens die stof benader moes word, nie aangedui is nie. Soos dit gedoen is, is in groot mate van veronderstelling uitgegaan, naamlik dat die onderwyser vertrouwd is met wat beoog word in die taalonderwys en dat hy weet hoe die aanbieding moet geskied. Daarin het gevaar gelê: op daardie stadium het die onderwyser nog volgens die tradisie van die Kaapse Matrikulasie onderrig, terwyl die taalbehoefte van die Afrikaanssprekende leerling in 'n ander rigting gelê het as waarvoor daardie leergang voorsiening gemaak het.

In dié leemte kon deur die Trap II-leergang voorsien word, maar of dit gebeur het, word in die volgende leergang nagegaan.

b. Die Trap II-leergang<sup>1)</sup>

Die inhoud en punteverdeling was soos volg<sup>2)</sup>.

Literatuur 250 punte

Taal en Styloefeninge:

a. Opstel 80 punte

b. Vrae oor die volgende

onderwerpe:

(i) „werk waaruit die kennis van die hoofreëls van die grammatika blyk;

(ii) „die juiste gebruik in sinne van gegewe woorde sodat hulle betekenis duideliker uitkom;

(iii) „parafrase - 'n kort opsomming van die inhoud van 'n stuk prosa, en omgekeerd die uitwerk van 'n stuk prosa na 'n gegewe uittreksel;

(iv) „sinsbou met inbegrip van sinsontleding, oratio obliqua, ens.;

(v) „bou van die paragraaf, styl en stylfigure, versbou;

(vi) „'n brief oor 'n gegewe onderwerp van letterkundige aard".

120 punte

Totaal 420 punte

---

1) T.E.D.: Handbook (1921), Secondary School Certificate.  
2) Letterlike weergawe van die inhoud.

Hierdie leergang sluit by die Trap I aan en bou daarop voort. Die onderverdeling van die aspekte sowel as die ~~evaluering~~ <sup>puntewaarde</sup> daarvan, was egter anders: mondelinge werk is nie ingesluit nie, en deur dit weg te laat stem die leergang ooreen met die van die Kaapse Matrikulاسie. Aan die letterkunde is 250 punte toegeken, aan die opstel 80 en aan die taalwerk 120. Die taalwerkdeel het ook onderwerpe van stilistiese aard bevat. Dit ingesluit, het die taalwerkdeel op een derde van die puntewaarde van die hele leergang te staan gebring teenoor een vyfde in die geval van die Trap I. In vergelyking met die waarde daarvan vir die Kaapse Matrikulاسie was dit in die Trap II minder: in die eersgenoemde het die grammatikadeel oorheers.

'n Vergelyking van die inhoud van die leergang vir die Trap II met die van die Kaapse Matriek bring aan die lig dat daar slegs geringe verskille was. Al verskille was dat die Trap II 'n gewysigde rangskikking by die inhoud gevolg het; dat die brief van letterkundige aard was en dat die medium Afrikaans was. Daar moet egter onthou word dat die brief, die frase en die paragraaf<sup>1)</sup>, in die lig van die huidige<sup>2)</sup> taalbeskouing, nie by die taalwerkdeel van die leergang tuishoort nie. Die rede waarom die Trap II-leergang dit daar voorgeskryf het, moet gesoek word in die invloed wat die Kaapse Matriek op die Trap II uitgeoefen het. Die leergang vir die Kaapse Matriek het dit so voorgeskryf.

---

1) Punte (iii), (iv) en (v) van die leergang.

2) 1962.

In ooreenstemming met die Trap I het die Trap II ook op kennis van die grammatika ter wille van die kennis daarvan self afgestuur; nie met die oog op begrip van die grammatika en die toepassing van die kennis in die taalgebruik nie. Onderwerp (i) het bepaal dat werk gedoen moet word waaruit die hoofreëls van die grammatika blyk. Die hoofdoel was kennis van die reëls, en die tradisionele opvatting daaromtrent was dat die taal in tien rededele ingedeel kan word, wat elk weer aan die hand van definisie(s), voorbeeld(e) en uitsondering(s) geleer kan word. Onderwerp (iv) het bepaal dat die sin ontleed moet word maar het nie aangedui watter soorte sinne behandel moet word nie en ook nie met watter doel die ontleding gedoen moet word nie.

Die gebrek aan behoorlik geformuleerde doelstellings by die onderrig in die taal in die algemeen en by elke aspek van die taal in die besonder, asook die wyse waarop die taal benader moet word, kenmerk die Trap II-leergang. 'n Vergelyking van die leergang van die Kaapse Matriek met die Trap I en Trap II toon aan dat daar groter ooreenkoms tussen die eersgenoemde en die laasgenoemde was as tussen die eersgenoemde en die Trap I. Al drie het dieselfde werk voorgeskryf, behalwe dat die Trap I ook mondelinge werk ingesluit het.

In hulle wese was die twee Transvaalse leer- gange dieselfde as die wat vir Engels en Hollands van die Kaapse Matriek gebruik is. Wat vir die bestudering van die vakke vir die Kaapse Matriek nodig was, is

onveranderd op Afrikaans oorgedra. Selfs die beskouing dat taal deur kennis van grammatika bemeester word, en die metode wat by die onderrig van grammatika gevolg is, is op Afrikaans toegepas. So gesien, is die inhoud wat vir Engels, Hollands en Afrikaans gebruik is, dieselfde. Die grondslag van die taalstudie was: kennis van die formele grammatika.

Behalwe die leergange vir die Trap I- en II-eksamen was daar die vir Standerds 7 en 8. Die twee leergange is deur die gewone middelbare skool, die intermediêre skool, die junior hoërskool en die skoolplaas gebruik. Die inhoud van die Standaard 7-leergang was die volgende<sup>1)</sup>:

c. Die Standaard 7-leergang

- i) „Lees. Lees van twee boeke, waarvan die een prosa moet wees in die vorm van 'n deurlopende verhaal“.
- ii) „As daar boeke in die skool is, geskik vir leerlinge van die standaard, moet ieder van hulle minstens één van die werkies per kwartaal lees en van die inhoud in die klas verslag gee. Is daar nie geskikte boeke in die skool voorhande nie, dan moet die leerlinge

---

1) Letterlike weergawe: T.E.D. - Regulations governing Primary Schools for White children (Town schools) including „The code of courses of instruction to be followed therein, together with instructions and suggestions with regard to the courses for Intermediate Schools“ (1923), 68.

onder leiding van die onderwyser(es) hulle klasboekklub oprig. Aan die end van die jaar kan die boeke onder die leerlinge verloot word".

(iii) „Dikte. Die opneem na eenmaal hoor, van kort verklarings, rapporte en briewe, soos dikwels op kantore aan klerke gegee word. Die opneem gebeur op 'n stuk papier en word dadelik netjies oorgeskryf".

(iv) „Resitasie. Die weergee van geskikte stukke prosa en poësie. Die opsê van selfgekose stukke moet sterk aangemoedig word. Uit die aard van die keur sal blyk watter rigting die leerling uit wil".

(v) „Opstelle. Beskrywinge van wat die leerlinge gelees, gehoor of ondervind het. Die leiding van die onderwyser kan hierin bestaan, om byvoorbeeld die opkoms en die ondergaan van die son saam te beskou en bespreek, of anders 'n voetreis te maak en hulle aandag vestig op wat te sien is. 'n Leidende draad moet in al die werk gevoel en gesien word".

„Sienonieme, teenstellinge en vergelykinge. Idiomatiese uitdrukkings en woorde in hulle oordragtelike betekenis".

(vi) „Briewe. Besigheidsbriewe. Aanvrae om pryse van goedere met die manier van verpakking en versending. Uitnodigings vir verjaarsdagpartye, bruilof, begrafnis, ens..

Aansoek om betrekking met opgaaf van kennis en korte lewenskets. Skrywe van passe vir inboorlinge. Die briewe moet kort en saaklik wees".

(vii) „Spraakuns. Repetisie van die enkelvoudige en saamgestelde sin".

Die leergang was vir die twee landstale be-  
doel. In die geval van Engels moes die inhoud net  
bietjie vereenvoudig word<sup>1)</sup>. In breë trekke het dit  
leiding gebied in die onderrig van lees, diktee, resi-  
tasie, stelwerk en spraakuns. Die formele grammatika  
het slegs geringe onderdeel van die stof uitgemaak.  
Die aanwysing daaromtrent was baie skraal. Slegs  
„spraakuns" is genoem. Daar die sinsleer afsonderlik  
genoem is, kon met die spraakuns net die rededele be-  
doel word. En volgens die tradisie sou dit neerkom op  
die indeling van die taal in tien rededele, en dan die  
onderskeiding van die rededele deur middel van die  
definisie, voorbeeld en uitsondering. Taalkundig ge-  
sien was die aanduiding „spraakuns" onduidelik.  
Daaruit kon nie verstaan word watter taalbeskouing  
gehuldig is nie, en ook nie wat presies daarmee be-  
doel is nie. Deur die antonieme, idiomatiese uitdruk-  
kinge en woorde in oordragtlike betekenis apart onder  
punt (v) aan te dui kon met „spraakuns" slegs die  
rededele en verder alles wat in verband met die onder-  
rig daarin verstaan word, bedoel gewees het.

---

1) Opmerking bo-aan die leergang.

Die aanwysing in verband met die sin, ook onder punt (v), laat blyk dat dié werk in standerd 6 gedoen is en dat dit in standerd 7 net hersien moes word. Die feit dat die bepaling nie bykomstige besonderhede bevat nie, dui daarop dat van die onderwyser verwag is om te weet wat in verband met die sin in standerd 6 behandel is.

Die vernaamste tekortkomings in die leergang lê daarin dat dit nie doelstelling(s) bevat het nie; dat die voorgeskrewe taalaspekte nie genoegsaam besonderhede bevat het nie; dat nie vir mondelinge beoefening van die taal nie voorsiening gemaak is nie en dat nie aanduiding gegee is van hoe die taal benader moet word nie. Hierby kom nog dat die begrip „moedertaal” of „huistaal” nie genoem is nie, terwyl die Onderwysdepartement dit tog later gedoen het om daarmee uitdruklik onderskeid te maak tussen leergange vir die A-taal en die B-taal.

d. Die Standaard 8-leergang

Die inhoud was soos volg<sup>1)</sup>:

- (i) „Sorgvuldig lees van ten minste een boek in prosa en soveel poësie as moontlik is. Inlei in die S.A. letterkunde deur die gebruik van 'n bloemlesing”.
- (ii) „Tuis lees van ten minste een boek in

---

1) Letterlike weergawe: T.E.D. - Regulations governing Primary Schools for White children (Town schools) including „The code of instruction to be followed therein, together with instructions and suggestions with regard to the course for Intermediate Schools” (1923), 86.

ieder maand. Die onderwyser moet probeer uitvind wat die smaak van die leerling is, en gesonde leeslus aanmoedig".

(iii) „Opstelle. Uitbrei van die werk van die sewende jaar. Onderwerpe van meer uitgebreide en abstrakte aard. Daar moet getrag word om die gedagtes en oordeel omtrent daelikse gebeurtenisse te verkry".

(iv) „Briewe. Die volledige uitwerk van briewe waarvan die hoofinhoud gegee is. Die inrig en byhou van 'n dagboek, waaruit blyk wat die leerling ervaar, in die vakansie gesien en uitgevoer het, ens."

(v) „Diktee. Die opneem van briewe, verklarings, kort rapporte in 'n aantekeningboek en dadelik daarop vir gebruik klaargemaak".

(vi) „Resitasie. Die opsê van geskikte stukke prosa en poësie. Die instudeer van sameprake en toneelstukkies".

Die leergang kom neer op hersiening en uitbouing van die werk van standerd 7. Wat opval, is dat nie melding van die spraakkuns gemaak is nie. Dit bevestig ons konklusie by die standerd 7-leergang dat die werk in standerd 6 so deeglik behandel is dat in die standerd 7-jaar slegs hersiening daarvan nodig was. Vir die standerd 8 was weer hersiening van die standerd 7-werk nodig.

Gesamentlik en afsonderlik het die twee leergange meer praktiese taalaspekte voorgeskryf as die vir die standerds 9 en 10. Lees en voordrag is nie vir die senior standerds voorgeskryf nie. Die twee, met byvoeging van die opstel en die brief, dui daarop dat die Onderwysdepartement op daardie tydstip<sup>1)</sup> meer waarde geheg het aan praktiese taalbeoefening deur die junior standerds as deur die senior standerds.

Daar moet egter onthou word dat die leergang wat vir die Eindsertifikaat voorberei het, 'n blote verafrikaanste vorm van die ou Matrikulasielleergang was en dat die laasgenoemde vir 'n skriftelike eksamen voorberei het. Die invloed van die ou Matrikulasielleergang het op die leergang vir die Trap II-eksamen oorgegaan en daarvandaan teruggewerk op die leergang vir die Trap I-eksamen. Die gevolg was dat die leergange vir die junior standerds indirek ook onder die invloed van die ou Matrikulasielleergang gekom het. Vandag<sup>2)</sup> is dit andersom: die grondslag van die taalonderwys word in standerd 6 gelê, en daarop word in die opvolgende standerds gebou en uitgebrei tot aan die end van die standerd 10-jaar.

In 1931 is die leergang vir die Trap I-eksamen afgeskaf, en die leergang vir die Trap II was gevolglik die enigste waarvolgens die senior standerds kon werk. Met die afskaffing van die Trap I is die inhoud van die Trap II feitlik onveranderd behou. Die enigste verandering was dat die <sup>puntewaarde</sup> evaluering van die onderdele

---

1) 1923.

2) 1962.

daarvan verander is: die literatuur is van 120 punte na 250 opgeskuif, die opstel van 80 na 65 verminder en die grammatika ook van 120 na 95 verminder. Die totaal van die vraestel is van 450 na 360 verminder. Verder het die afskaffing van die Trap I nie invloed op die Trap II uitgeoefen nie en ook nie op die leergange vir die junior standerds nie.

In 1935 is geringe wysiging in die Trap II aangebring deur die bepaling in verband met die brief, wat oorspronklik van letterkundige aard moes wees, te verander tot slegs „'n brief"<sup>1)</sup>. Daardeur is die keuse oor die onderwerp wyer gemaak. Origens is nie verandering aangebring nie, en die leergang is tot 1937 gebruik.

Die vraag wat nou na vore kom, is hoe die leergang deur die taalboeke en eksamenvraestelle vertolk is. Die taalboeke word in die volgende paragraaf nagegaan.

## 2. DIE TAALBOEKE

Die volgende boeke was op die leergang ingestel en is op verskillende tye gebruik:

- a. „Praktiese Grammatika, Stylkursus en Klankleer van die Afrikaanse Taal" (1921) deur C.M. Booyesen en M. Jansen;
- b. „Afrikaanse Grammatika" (1921) deur M.C. Botha en J.F. Burger;

---

1) Punt iv) van die leergang.

- c. „Afrikaanse Spraakkuns" (1923) deur O. van Oostrum en M.S.B. Kritzinger;
- d. „Afrikaanse Stylleer met Oefeninge" (s.j.) deur M.C. Botha en J.F. Burger;
- e. „Afrikaanse Spraakkuns" (1924) deur A.C. Bouman en E.C. Pienaar;
- f. „Vrae en Oefeninge by die Afrikaanse Spraakkuns" (1944) deur A.C. Bouman en E.C. Pienaar;
- g. „Taal en Styl vir Standerds VII en VIII" (1925) deur P.I. Hoogenhout en M.C. Botha;
- h. „Nuwe Afrikaanse Grammatika" (1931) deur D.J. Potgieter; en
- i. „Praktiese Afrikaanse Grammatika" (1934) deur M.C. Botha en J.F. Burger.

a. „Praktiese Grammatika, Stylkursus en Klankleer van die Afrikaanse Taal" <sup>1)</sup>

Volgens die Voorwoord was hierdie boek op die praktyk gerig, naamlik om te voorsien in die behoefte aan 'n grammatika of aan „spraakunsreëls". Volgens die skrywers was die Afrikaanssprekende leerling rondtastend in die duister; hy het gesoek na leiding in die studie van sy taal. In dié leiding wou die boek voorsien. Dit was egter nie al nie. Dit moes ook van nut wees vir die onderwyser van sowel die laer- as die hoërskool. Omdat die boek vir sowel die onderwyser as die leerling bedoel was, het die skrywers gepoog om die spraakkunsreëls in eenvoudige, duidelike taal aan

---

1) Booysen, G.M. en Jansen, M.; Vyfde druk, 1926.

te bied.

Die inhoud is op beskrywende wyse aangebied; geen oefening is as deel van die inhoud gebruik nie. Die boek begin deur aan te toon in watter opsigte die Afrikaanse spelling van die van Hollands verskil. Die lettertekens: klinkers, tweeklanke en medeklinkers is as uitgangspunt geneem. Dit word gevolg deur 'n hoofstuk oor die uitspraak van kort en lang klanke. Hoofstukke III, IV en V is kort en behandel onderskeidelik die algemene spelreëls, skryftekens en lettergrepe. Hoofstukke VI tot ~~XXVI~~ beslaan die grootste gedeelte van die boek. Dit is uitsluitlik aan die woordsortleer gewy. Die metode waarvolgens die woordsorte aangebied word, is dieselfde as die wat tot 1920 gevolg is. Die vernaamste is die indeling van die taal in tien rededele. Die indeling geskied op grond van die definisie, voorbeeld en uitsondering. Hoofstukke ~~en XXIX~~ <sup>en XXIX</sup> ~~XXVIII~~ <sup>en XXIX</sup> behandel die enkelvoudige en samegestelde sin, en die laaste twee hoofstukke, ~~XVIV~~ <sup>XXX</sup> en XV, woordvorming en die dubbele ontkenning.

Dit is duidelik dat die skrywers probeer voorsien het in die taalbehoefte van die Afrikaanssprekende leerling. Afrikaans is wel op skool onder- rig, maar op daardie tydstip was die leerboeke hoof- saaklik nog Hollands. Dit het onsekerheid in verband met Afrikaans in die hand gewerk. Die medium was Afrikaans maar die leerboek Hollands. Die feit dat die skrywers hulle boek met 'n hoofstuk oor die ver- skil in spelling tussen Afrikaans en Hollands begin het, bewys dat hulle van die bestaande kennis - hoe

gebreklik ook al - uitgegaan het. Hierdie uitgangspunt werp lig op die indeling en benadering van die res van die inhoud. In ooreenstemming met die ou gebruik word die meeste aandag aan die woordsoorte gegee, met ook dieselfde metode van aanbieding, naamlik indeling, definisie, voorbeeld en uitsondering.

Die erkenning deur die skrywers in die Voorwoord, naamlik dat hulle by die samestelling van die boek gebruik gemaak het van „Afrikaanse Taalboek“, „Grammar of Afrikaans“, „Nederlandsche Spraakkunst“ en „Hollandsche Grammatika“, getuig daarvan dat hulle die inhoud en metode van die boeke as grondslag vir die onderrig van Afrikaans aanvaar het. Deur dit te doen is die ou taalbenadering op Afrikaans oorgedra en in die skole toegepas. Eerstens is die aansluiting van die Afrikaanse spelling by die Hollandse, dan die indeling van die spraakklanke, die lettergrepe, die skryftekens en die geïsoleerde indeling en verduideliking van die woordsoorte, waaraan <sup>twintig</sup> elf hoofstukke afge staan is. Hierdie skema toon ooreenstemming met die wat tot 1920 gevolg is.

Omdat Booysen en Jansen die boek geskryf het met die doel om nuttig gebruik te kan word deur sowel die laer- as die hoëskool, is die stof nie by die verskillende ontwikkelingsvlakke van die leerling aangepas nie. Dit beteken dat die onderwyser die nodige aanpassing moes doen, en as gevolg daarvan was die boek hoofsaaklik vir hom van nut, nie vir die leerling nie. Dit dui op tekortkoming van die boek. Die doel van die skrywers kon eerder gewees het om 'n nuttige

boek vir die onderwyser te skryf: hy kon die stof dan so verwerk dat dit by die ontwikkelingsvlakke van die leerling sou aanpas.

'n Verdere leemte in die boek is die gebrek aan oefeninge vir die leerlinge. Daardeur is die reg van die leerlinge om aktief aan hulle taalvorming deel te hê hulle grootliks ontnem. Om hierin te voorsien het die skrywers 'n aparte boek, "Oefeninge en Taalwerk", geskryf. Die bedoeling hiermee was moontlik ~~dat~~ die twee boeke saam te gebruik, <sup>behoort te word.</sup> Die feit bly egter staan dat die taalbeskrywing en -beoefening daardeur uitmekaar gehaal is, 'n stap wat nouliks kon bydra om die leerling 'n betroubare beeld van die taal te gee. Dit juis is waarna tans<sup>1)</sup> gestreef word.

As "Praktiese Grammatika, Stylkursus en Klankleer van die Afrikaanse Taal" aan die destydse leer- gange vir Afrikaans getoets word, is twee feite opval- lend. Die eerste is dat slegs twee bepalinge, naamlik die omtrent die hoofreëls van die grammatika en die sinsontleding, vertolk is. Van die ander bepalinge het niks tereggekome nie. Die twee feite getuig daar- van dat die boek nie op vertolking van die volle leer- gang vir Afrikaans ingestel was nie, en dat die inhoud wat wel vertolk is, net sowel volgens die bepalinge van die ou Matrikulasiëleergang kon geskied, want die stof wat daarin voorgeskryf is, is ook vir Afrikaans gebruik.

---

1) 1962.

b. „Afrikaanse Grammatika“<sup>1)</sup>

Die doel met die boek was om as handleiding en wegwysers vir die onderwyser en leerling te dien<sup>2)</sup>.

Die inhoud is in ses dele ingedeel. Die eerste behandel die sin, die tweede die tien rededele, die derde woordvorming, die vierde die Afrikaanse klanke: klinkers, die vyfde taal en taalontwikkeling, en die sesde bevat addisionele oefeninge.

Die boek het gelyktydig met „Praktiese Grammatika, Stylkursus en Klankleer vir die Afrikaanse Taal“ verskyn<sup>3)</sup>. Op daardie stadium het slegs „Afrikaanse Taalboek“ en „Afrikaanse Taaloefeninge“ as handleidings vir Afrikaans gedien, en hulle het verskyn voordat Afrikaans Hollands op die middelbare skool vervang het. In die begin van die twintigerjare was Afrikaans as vak nog in die beginstadium, daarom was daar dringende behoefte aan leiding in Afrikaans. Die feit dat die behoefte bestaan het, bewys dat die bestaande boeke nie aan die vereistes vir onderrig in Afrikaans voldoen het nie. Dit kom verder duidelik uit wat die skrywers van „Afrikaanse Grammatika“ in die Voorwoord sê, naamlik dat indien die hoofstukke oor die klanke, die taal en die taalontwikkeling sou bydra om die onderwyser 'n meer wetenskaplike insig in die wese van taal te gee en daardeur die taalonderrig intelligenter en interessanter sou maak as wat in die reël in die verlede die geval was, hulle hul doelstelling as ver-wesenlik sou beskou.

---

1) Botha, M.C. en Burger, J.F.; 1924.

2) Voorwoord.

3) 1921.

In die doelstelling was daar dus 'n toepassing van die beginsel dat taal klank is, maar volgens die skema het die skrywers nie die beginsel gehandhaaf nie. Die klanke is aan die end van die boek behandel in plaas van aan die begin, waar dit wetenskaplik as uitgangspunt vir 'n wetenskaplike insig in die wese van taal behoort te dien. Dit was wat die skrywers beoog het en waarom hulle van „intelligente" taalonderwys praat. In werklikheid het hulle met die sin begin, omdat dit 'n logiese taaleenheid is. Daarna het hulle met die rededele voortgegaan, omdat dié eers na die sin bepaal, onderskei en in terme van die logiese sinsfunksies beskryf kan word<sup>1)</sup>.

Van hierdie boek het professor F.J. Labuschagne onder andere beweer<sup>2)</sup> dat dié uitgangspunt en die ou taalopvatting die basis van die hele sinsleer en van die rededele was. Dit was, volgens hom, die logies kategorie van Aristoteles, want hierdie boek het ook die gebruikelike tien rededele. Verder het hy die volgende oor die verbuiging aangehaal: „As ons 'n stuk yster neem en ons verbuig hom, dan beteken dit dat sy vorm verander. So kan die smid 'n reguit stuk yster verbuig in 'n hoefyster of 'n hak. Net so kan ons ook party van die rededele verbuig deur hulle vorm te verander om 'n verandering van betekenis aan te toon<sup>3)</sup>.

Wat die volgende betref: die verbuiging by sekere rededele, die onderverdeling van die selfstandige

---

1) Labuschagne, F.J.: „Grammatika, Taalwetenskap en Taalonderwys". In: Koers - Deel V, Nr.6, Junie 1938, 58.  
2) Ibid.  
3) Ibid.

naamwoord, die naamvalle: nominatief, genitief, datief en akkusatief en die behandeling van die werkwoord, het die professor aangetoon dat dit alles klassisisties en die beste te begrype is deur kennis van Nederlands en Latyn. Behalwe dat die Afrikaanse klanke en woordvorming aan die end van die boek behandel is, is die werk 'n voorbeeld van die ou grammatika en van die ou taalbeskouing. Die inhoud is nie deurgaans gebaseer op verteenwoordigende grepe uit die gebruikstaal nie, en daarby bevat dit min oefeninge vir die leerlinge, as gevolg waarvan die aanbieding hoofsaaklik beskrywend is.

As die boek aan die bepalinge van die leergang getoets word, is die bevinding dat slegs twee van die bepalinge, naamlik die in verband met die kennis van die hoofreëls van die grammatika en die samestelling van die sin, behandel is. Hierdie aspekte is deur sowel die ou Matrikulasiëleergang as die Trap I en Trap II voorgeskryf.

c. „Afrikaanse Spraakkuns“<sup>1)</sup>

Die boek was bedoel vir gebruik deur leerlinge van die middelbare skole en deur studerende onderwysers. Volgens die Voorwoord het die skrywers probeer om die grammatiese begrippe so helder moontlik uiteen te sit en om dit so duidelik moontlik te definieer.

Die boek bestaan uit ses hoofstukke. Die eerste behandel die selfstandige naamwoord, werkwoord,

---

1) Van Oostrum, O. en Kritzinger, M.S.B.; 1923.

voornaamwoord, byvoeglike naamwoorde, bywoord, voorsetsel, voegwoord en tussenwerpsel. Hieraan is 23 bladsye afgestaan. Die tweede behandel ontleding van die enkelvoudige en samegestelde sin. Dit beslaan 24 bladsye. Die derde behandel woordverbuiging, waaronder die selfstandige naamwoord en die byvoeglike naamwoord, en vervoeging van die werkwoord. Dit beslaan 57 bladsye. Hoofstuk IV behandel woordvorming: die selfstandige naamwoord, werkwoord, voorsetsel en voegwoord. Dit beslaan 20 bladsye. Hoofstuk V behandel spelling en hoofstuk VI versbou. Hierdie twee hoofstukke is elk 24 bladsye.

Volgens wat uit die Voorwoord afgelei kan word, het die skrywers die boek opgestel as protes teen sekere gangbare terme wat uit Latyn in die grammatikas van alle moderne tale ingedring het, sonder om juis daarvoor geskik te wees. Hulle het sommige terme vir Afrikaans aangepas. Die rede waarom dit nie met almal gedoen is nie, het hulle self soos volg gemotiveer: „.... terwille van die bekende konserwatisme in ons skoolwese het ons die meeste van daardie terme gehandhaaf maar tog het ons in sekere gevalle die meer moderne terme opgeneem, wat sedert 'n halwe eeu in die Nederlandse spraakkuns gebruiklik is, soos byvoorbeeld belanghebbende i.p.v. indirekte voorwerp; voltooide en onvoltooide i.p.v. volmaakte en onvolmaakte tye<sup>1)</sup>).

Die skrywers het dit as die aangewese tyd beskou om die teorie van die taal so na es moontlik by

---

1) Voorwoord.

die behoeftes van Afrikaans aan te pas, en dit wou hulle doen „sonder die knellende band van 'n terminologie, wat bedoel was vir ou tale, maar wat op 'n moderne, en veral op die sterk gedeflekteerde Afrikaans, nie pas nie"<sup>1)</sup>.

Wat die inhoud betref, is met die rededele begin. Slegs agt daarvan is behandel, en volgens die skrywers kon dit ook die geval met Nederlands, Engels, Frans en Duits gewees het. Dat „tien" rededele gebruik is, het hulle as blote indeling beskou<sup>2)</sup>. Maar ten spyte van die feit dat slegs agt behandel is, is die grootste gedeelte van die boek daaraan afgestaan. Dit bewys dat dié werk as die belangrikste by die onderrig van Afrikaans beskou is. Die indeling van die rededele geskied ook in ooreenstemming met die algemene gebruik, naamlik geïsoleerde afbakening met die daarmee gepaardgaande definisie(s), voorbeeld(e) en uitsondering(s). Na die rededele volg die sin en dan weer die rededele, omdat dié in sinsverband eers betekenis sou kry.

Die spelling geskied volgens die alfabetiese metode. „Wel word van klinkers, medeklinkers en die fonetiek gepraat, maar die hele beskouing en behandeling is volgens die ou grammatika-leer"<sup>3)</sup>. Dit kenmerk die hele skema en behadering. Die stof moes geleer word bloot ter wille van die kennis daarvan self, en met dié doel speel memorisering van die reëls 'n belangrike rol. As in aanmerking geneem word dat die inhoud nie ook oefeninge

---

1) Voorwoord.

2) Afrikaanse Spraakkuns, 3.

3) Labuschagne, F.J.: „Grammatika, Taalwetenskap en Taalonderwys". In: Koers - Deel V, Nr.6, Junie 1938, 60.

in verband met die gebruikstaal bevat nie, is dit duidelik dat van praktiese taalbeoefening nie sprake was nie.

As gevolg van die feit dat die skrywers bly kleef het aan die konserwatisme in die skoolwese, het die boek ook nie ontkom aan die ou benadering van die vormleer, sinsleer, buigingsleer, naamvalsleer, alfabeties gefundeerde spelling en versbou nie. Maar dit ten spyt, is bydrae gelewer tot die onderrig van Afrikaans: sommige terme is vir Afrikaans aangepas, waaraan groot behoefte bestaan het. Dit was egter 'n behoefte wat uit Afrikaans ontstaan het en waarin voorsien is met materiaal wat vir Hollands gebruik is.

Omdat die inhoud wat gebruik is, nie verteenwoordigend van die gebruikstaal van die leerling was nie en dit ook buite sy belangstelling aan hom onderrig is, kon hy nie daardeur geprikkel word tot belangstelling en verdieping in die taal nie. Die persoonlike vorming wat hy deur die taalonderrig kon opdoen, het die boek hom nie gebied nie.

Getoets aan die leergang het „Afrikaanse Spraakkuns“ slegs twee van die voorgeskrewe aspekte, naamlik kennis van die reëls in verband met die grammatika en die sin, behandel. Hierdie twee is deur sowel die leergang vir die ou Kaapse Matriek as die Trap I en Trap II voorgeskryf.

d. „Afrikaanse Stylleer met Oefeninge“<sup>1)</sup>

Volgens die Voorwoord is die boek geskryf om

---

1) Botha, M.C. en Burger, J.F.; s.j.

te voorsien in die Afrikaanse vorm van die taalstudie. In 1923, toe die werk verskyn het, het daar nog nie 'n Afrikaanse Stylleer bestaan wat in die hoogste klasse van die middelbare skool gebruik kon word nie. 'n Dringende behoefte aan so 'n boek het bestaan, en daarin wou die skrywers voorsien.

Die boek het elf hoofstukke, wat die volgende behandel: Hoofstuk I behandel die stylfigure; II styl; III bevat oefeninge in verband met hoofstukke I en II; IV behandel die paragraaf; V die uittreksel; VI die opstel; VII die brief; VIII die leestekens; IX die letterkunde en X en XI die poësie.

In vergelyking met die bestaande boeke het „Afrikaanse Stylleer met Oefeninge" 'n ander terrein van die taal betree as hulle en daardeur 'n bydrae gelewer tot die bestaande taalonderwys. Die skrywers sê ook in die Voorwoord dat die boek uit die nood van die praktyk ontstaan het. Daar het naamlik 'n versoek van die onderwysers om leiding op dié terrein van die taalonderwys gekom, en aan hierdie versoek wou die skrywers voldoen.

Tot op die stadium wat die boek verskyn het, was sowel die onderwyser as die leerling vir die besondere terrein van die taalonderwys aangewys op leiding deur die Nederlandse boeke. Gedurende die eerste twee jaar van die bestaan van die Transvaalse Eindsertifikaat kon die Nederlandse boeke nog met vrug by die onderrig van Afrikaans gebruik word. Dit was moontlik omdat die kandidate hulle antwoorde in Nederlands kon gee, maar van 1923 af is hulle verplig om

dit in Afrikaans te gee.

Die feit dat die skrywers die boek op uitdruklike versoek en ook twee jaar later as „Afrikaanse Grammatika“<sup>1)</sup> geskryf het, is bewys dat hulle kennis van die grammatika as die belangrikste in die taalonderlig beskou het. Die taal moes naamlik deur middel van die grammatika geleer word. „Afrikaanse Stylleer“ was dus aanvullend op „Afrikaanse Grammatika“. Deur twee boeke te gebruik het die skrywers die stof uitmekaar gehaal, en dit stem ooreen met wat in die Trap II-leergang gedoen is. Deur dit te doen word van die onbekende na die bekende gewerk, wat uit opvoedkundige oogpunt beskou andersom behoort te wees.

Saam het die twee boeke 'n groot terrein van die taal verken. Die inhoud van „Afrikaanse Stylleer“ was so omvattend dat die onderwyser dit nouliks alles kon gebruik. By elke onderafdeling is ook oefeninge ingesluit. Die oefeninge was nie slegs vir inskerping van kennis bedoel nie maar ook vir voorbereiding vir die Eindeksamen. Op die wyse is ook aandag aan eksamenvereistes gegee. So populêr was die boek dat dit aan die begin van die veertigerjare nog gebruik is.

e. „Afrikaanse Spraakkuns“<sup>2)</sup>

Die skrywers dui nie aan wat hulle met die

---

1) 1921.

2) Bouman, A.C. en Pienaar, E.C.; 1924.

boek beoog het of vir watter standerds hulle dit geskryf het nie. Hulle gee egter toe dat die meer gevorderde leerlinge met vrug met die meer ingewikkelde taalverskynsels kan begin, d.w.s. die sinsleer. Maar dit sou meer pedagogies vir die taalonderwys in die algemeen wees as van die eenvoudigste taalelemente, d.w.s. die klanke uitgegaan word. Hiervandaan word dan geklim na die meer ingewikkelde<sup>1)</sup>.

Die inhoud is in vyf hoofstukke ingedeel. Hoofstuk I is die inleiding, hoofstuk II behandel klankleer, hoofstuk III vormleer, hoofstuk IV sinsleer, en hoofstuk V buigingsleer.

Oënskynlik het die boek 'n nuwe koers ingeslaan, want die uitgangspunt was dat taal klank is. Dit was egter 'n blote belofte, want verder as die tweede hoofstuk het dit nie gekom nie. In die ander hoofstukke is die vormleer en buigingsleer benadruk. Aanvullend is daar 'n kort hoofstuk oor die buigingsleer. Van die moontlike 219 bladsye is 98 aan die vormleer afgestaan, en daardeur is die ou gebruik ook gehandhaaf.

Toe die boek in 1924 verskyn het, het D.B. Bosman hom sterk uitgespreek oor die hoofstuk omtrent die buigingsleer<sup>2)</sup>. Dit was vir hom 'n onhoudbare tradisie. Hy wys daarop dat 'n man van die wetenskap en van die praktyk, soos dr. Schönfeld, die waarde van 'n hoofstuk oor die vormleer vir Hollands ontken het, en

---

1) Voorwoord.

2) Oor: „Afrikaanse Spraakkuns“. In: Tydskrif vir Wetenskap en Kuns, derde jaargang 1924/25, 30-45.

dat Brunot die ou klassieke en logiese indeling vir Frans oorboord gegooi het. Daarom bevrees dit hom dat twee jong professore 'n grammatika van Afrikaans skryf, 'n analitiese taal, waarin die vormleer die langste hoofstuk van die vyf is. Die blote betiteling „vormleer“, van die hoofstuk waarin veel meer van woordvorme gepraat word, is vir hom 'n „fossiel“.

'n Vergelyking van „Afrikaanse Spraakkuns“, „Praktiese Grammatika“ en „Afrikaanse Grammatika“ bring aan die lig dat daar ooreenstemming en verskil was. Die ooreenstemming kom daarin voor dat die inhoud klassisisties ingedeel en aangebied is en dat die buigingsleer die meeste aandag geniet. Die buigingsleer is die belangrikste van die inhoud. Die verskil is daarin dat slegs „Afrikaanse Spraakkuns“ die belofte van verandering in die taalbeskouing bring en dat daar in 'n aparte hoofstuk 'n paragraaf oor elk van die volgende is: Taal; Afrikaans 'n Germaanse Taal; Afrikaans 'n Dietse Taal; Dialekte; Spreektaal en Skryftaal; Algemeen Beskaafde Taal en ander taalvorme, en Anglismes.

Op daardie tydstip (1924) was die vernaamste betekenis van die boek geleë in die hoofstukke oor die klank- en betekenisleer, wat vollediger is as in die bestaande grammatikas. Die vernaamste leemte was dat die skrywers nie die inhoud gedifferensieer het om aan te pas by die verskillende ontwikkelingsvlakke van die leerlinge nie. Dit dien as bewys dat die boek nie vir 'n bepaalde standaard bedoel was nie. Ons konklusie is

dat die aanpassing van die stof aan die onderwyser oorgelaat is. Vir hom was dit 'n waardevolle boek omdat hy dit kon gebruik as 'n handleiding.

Getoets aan die leergang is die bepaling omtrent die kennis van die hoofreëls van die grammatika en die sin behandel. Hierdie bepaling is vervat in sowel die leergang van die ou Kaapse Matriek as in die Trap I en II.

f. „Vrae en Oefeninge by die Afrikaanse Spraakkuns“<sup>1)</sup>

Die skrywers sê in die Voorwoord dat hulle die teorie van die spraakkuns deur middel van oefeninge wou inskerp.

Die inhoud bestaan uit 96 oefeninge, ingedeel in ses hoofstukke. Hoofstuk I behandel „taal“: gebaretaal, wêreldtaal, landstale en dialekte; hoofstuk II behandel die klankleer; hoofstuk III, wat meer as een derde van die inhoud beslaan, die woordsoorte; hoofstuk IV die sin; hoofstuk V die betekenisleer en hoofstuk VI bevat herhalingsoefeninge.

'n Vergelyking van hierdie boek met „Afrikaanse Spraakkuns“ bring aan die lig dat altwee aandag geskenk het aan die buigingsleer, sinsleer en betekenisleer. Die hoofstuk oor „taal“, in elk van die twee boeke was 'n ~~oorsig~~ oorsig op die inhoud van die bestaande boeke. Met hierdie hoofstuk is geleentheid vir die leerling geskep om meer omtrent die taal uit

---

1) Bouman, A.C. en Pienaar, E.C.; 1924.

'n boek te leer as slegs die grammatika daarvan. Die oefeninge oor „taal“ kon gedoen word slegs nadat 'n studie van die ooreenstemmende hoofstuk in „Afrikaanse Spraakkuns“ gemaak is. Ofskoon die skrywers dit nie sê nie, was kennis van die boek vir gebruik van „Vrae en Oefeninge by die Afrikaanse Spraakkuns“ noodsaaklik.

Om een van die eerste hoofstukke van 'n taalboek aan die klankleer af te staan, stem ooreen met die beskouing dat taal klank is. Dit is wat „Vrae en Oefeninge by die Afrikaanse Spraakkuns“ gedoen het. Op daardie stadium wêre dit verwagtinge van 'n nuwe taalbenadering, waaraan egter nie voldoen is nie: van die 96 oefeninge is slegs 8 aan die klankleer afgestaan. In hoofstuk III is die woordsoorte so benadruk dat 35 oefeninge daaraan gewy is, en verder is nog 8 aan woordvorming gegee. Dit tesame met die rededele bring die hoofstuk op feitlik die helfte van die boek te staan.

Na die woordsoorte kom die sin aan die beurt. Die sin sou opgebou kon word uit woorde, 'n beskouing wat daarop neerkom dat die rangskikking van woorde tot begrippe lei. Die woorde - nie die sin nie - is die taaleenheid. Aan die sin is 32 oefeninge gewy. Party oefeninge is op die rededele gebaseer, omdat die rededele dan in sinsverband gebring kan word. Die motief hieragter moet gesoek word in die standpunt dat die rededeel betekenis kry eers wanneer dit in sinsverband gebruik word. Die res van die oefeninge is op ontleding van die sin gebaseer. Waarom die sin ontleed word, is nie aangedui nie. Die metode waarvolgens sowel die rededele as die sin behandel word, bewys dat

die skrywers onder invloed van die ou opvatting gestaan het.

Omdat die stof deur die twee boeke uitmekaar gehaal is, kon die leerling nie 'n deurlopende beeld van die taal kry nie. Daarby is die stof nie by die ontwikkelingspeil van die leerling aangepas nie, en getoets hieraan was „Vrae en Oefeninge by die Afrikaanse Spraakkuns" van groter hulp vir die onderwyser as vir die leerling. Die onderwyser kon dit as handleiding gebruik en die oefeninge aanpas by die ontwikkelingsvlak van die leerlinge.

Getoets aan die leergang, is die bepalinge in verband met die kennis van die hoofreëls van die grammatika en die sin deur middel van oefeninge behandel. In die opsig stem „Vrae en Oefeninge by die Afrikaanse Grammatika" ooreen met die ander boeke.

g. „Taal en Styl vir Standerds VII en VIII" <sup>1)</sup>

Die boek is op spesiale versoek van die skole geskryf. Daar was 'n dringende behoefte aan 'n vereenvoudigde grammatika vir die laer standerds, en daarin wou die skrywers voorsien.

Die inhoud is in twee dele, I en II, ingedeel. Deel I het tien hoofstukke. Die eerste behandel die sin. Hierna volg 'n hoofstuk oor elk van die volgende: die samegestelde sin, modaliteit, woordskikking, ontkenning, verbindingswoorde, direkte en indirekte rede, paragraaf, opstel en brief.

---

1) Hoogenhout, P.I. en Botha, M.C.; 1925.

Deel II bevat styloefeninge.

Die feit dat daar behoefte aan 'n boek by die laer standerds was, getuig daarvan dat die bestaande boeke nie aan die taalvereistes van dié standerds voldoen het nie. Die bestaande boeke het slegs gedeeltes van die leergange vir die Trap I- en II-eksamen vertolk, wat in elk geval vir die senior standerds bedoel was. Die stof wat hulle vir die laer standerds gebruik het, is uit die Trap I en II geneem en vir die laer standerds vereenvoudig. Op die wyse is dieselfde stof deur leerlinge van die gewone middelbare skole en intermediêre skole gebruik. Die gevolg was dat al die leerlinge hulle taalonderwys buite hulle eie taalervaring geleer het: die taalonderwys was gebaseer op stof buite die taalervaring van die leerlinge. Wat hulle in verband met die taal uit die boeke geleer het, is deur die onderwysers vir hulle aangepas. So gesien was daar 'n gaping in die taalonderwys van die standerd 6-leerling, wat toe nog by die laerskool was, en die standerd 9- en 10-leerling. Met „Taal en Styl vir Standerds VII en VIII" is <sup>gepoog om</sup> die gaping te oorbryg.

Verder is dit van betekenis dat die skrywers 'n koers teen die gangbare opvatting van wat in 'n taalboek behoort te wees, ingeslaan het. Die skema van die boek en die wyse waarvolgens die stof aangebied is, getuig hiervan. Die inhoud begin met die sin, en dit word in tekstuele verband benader. Verder is van die lewende taal uitgegaan, en hierop is die oefeninge oor die sin, paragraaf, opstel en brief gebaseer. In die aanbieding is gepaste tekste gebruik,

deur middel waarvan probeer is om die leerlinge in aanraking met die taalpraktyk te bring.

"Taal en Styl vir Standerds VII en VIII" is die eerste Afrikaanse taalboek vir gebruik deur die laer standerds, en ook die eerste om van die induktiewe metode uit te gaan. Opvallend is dat die skrywers nie "grammatika" in die titel gebruik nie. Tot op die stadium dat die boek verskyn het, is "grammatika" deur al die boeke van die twintigerjare gebruik.

Die grootste bydrae wat "Taal en Styl vir Standerds VII en VIII" aan die taalonderwys gelewer het, is dat die stof vir die leerling aangepas is en dat die benadering daarvan so was dat dit die leerling geprikkel het tot belangstelling in die taal. Daardeur is die weg vir hom gebaan tot aktiewe deelname in die bestudering van sy taal. Die stof is so geskematiseer <sup>na die einde</sup> dat dit ~~end~~ toe meer inspanning van die leerling verg. Deur dit te doen is rekening gehou met sy ontwikkelingspeil. Hieraan getoets is "Taal en Styl vir Standerds VII en VIII" die eerste psigologies gefundeerde taalboek vir Afrikaans.

En getoets aan die leergange wat 1923 vir die standerds 7 en 8 ingestel is, is punte v), vi) en vii) daarvan deur die boek behandel. Hierdie punte het betrekking op die opstel, brief en spraakkuns onderskeidelik.

h. "Nuwe Afrikaanse Grammatika"<sup>1)</sup>

Die skrywer noem twee sake van uitstaande

---

1) Potgieter, D.J.; 1931.

belang en daarvoor wou hy voorsiening maak. Die ver-  
naamste is, soos hy dit in die Voorwoord stel, "hoe om  
die grammatiese dinge op die eenvoudigste en doeltref-  
fendste manier by die skolier tuis te bring". Die  
ander is om nuwe verskynsels soos idiomatiese uitdruk-  
kings en woordpare in die boeke op te neem, met die  
doel dat die leerlinge dit ter wille van die verbete-  
ring van hulle eie taalidroom leer.

Die inhoud is in 24 hoofstukke ingedeel. Daar  
is met die spelling begin, en wel met die uitgangspunt  
om te skryf soos gepraat word. Ná die spelling volg  
die woordsorte. Daaraan is meer as 100 bladsye, oor  
die hele boek versprei, afgestaan. Op die woordsorte  
volg die sin, eers die enkelvoudige en dan die same-  
gestelde, met neweskikkende en onderskikkende verband.  
By die sin is weer eens aandag aan die rededele gegee,  
omdat, volgens die skrywer, die rededeel eers van be-  
tekenis is as dit in sinsverband benader word. Die  
"nuwe" wat die skrywer beoog het, is aan die end van  
die boek geplaas. Dit bestaan uit idiomatiese uitdruk-  
kings, woordpare en taalverskynsels, wat nie in die be-  
staande Afrikaanse grammatikas opgeneem is nie.

As die doelstellings aan die inhoud getoets  
word, is dit duidelik dat die oogmerk, naamlik: "hoe  
om die grammatiese dinge op die eenvoudigste en doel-  
treffendste manier by die skolier tuis te bring", nie  
iets nuuts is nie. Die skrywer het die grammatiese  
begrippe volgens die tradisie behandel: die rededele  
is streng geïsoleerd benader en as uitgangspunt by die  
inhoud geneem. Soveel aandag is aan die rededele gegee

dat hulle die res van die inhoud oorskadu. Eers is hulle afsonderlik en daarna in verband met die sin behandel, want anders sou, volgens die skrywer, die doelstelling daarmee nie slaag nie. Die geïsoleerde indeling en aanbieding is strydig met die sinsfunksie van die rededeel. Die rede waarom die indeling en aanbieding so geskied, moet gesoek word in die tradisionele opvatting wat in 'n grammatikaboek moet wees: dit moet 'n bepaalde skema en inhoud hê.

Behalwe die poging om nuwe verskynsels in te sluit, wat agter in die boek verskyn omdat van die leerling verwag is om die grammatika te ken as hy by die „nuwe“ uitkom, is die inhoud dieselfde as die van die bestaande boeke. Die aanbieding verskil egter en wel daarin dat die stof meer beskrywend gegee word; dat meer voorbeelde uit die taalervaring van die leerling gebruik word en dat meer oefeninge by elke taalaspek ingesluit word. As gevolg hiervan is die inhoud vir die leerling verstaanbaarder gemaak as deur die bestaande boeke. As verder in aanmerking geneem word dat „Nuwe Afrikaanse Grammatika“ oor tien jaar veertien herdrukke beleef het, is dit duidelik dat die skole dit baie gebruik het. Die populariteit van die boek moet daarin gesoek word dat geslaag is om die stof binne die bevattingsvermoë van die leerling te bring.

Behalwe nuwe idiomatiese uitdrukkinge, woordpare en taalverskynsels het die boek ook die stof wat in punte 1) en iv) van die Trap II-leergang voorgeskryf is, naamlik kennis van die hoofreëls van die

grammatika en sinsbou met inbegrip van sinsontleding en oratio obliqua behandel. Dit beteken dat slegs twee bepalings van die leergang behandel is.

i. „Praktiese Afrikaanse Grammatika“<sup>1)</sup>

Volgens die Voorwoord het die skrywers „Afrikaanse Grammatika“ (1923) as verouderd beskou en wou met „Praktiese Afrikaanse Grammatika“ daarop verbeter. Volgens hulle het Afrikaans sedert 1923 baie verbeter, en in die lig hiervan moet „Praktiese Afrikaanse Grammatika“ as 'n „nuwe“ boek beskou word. Die skrywers sê nie in watter opsig Afrikaans verbeter het nie; ons insiens lê dit in die verandering wat gedurende die dertigerjare in die taalopvatting gekom het.

Die boek het 144 bladsye, en die inhoud is in 20 hoofstukke ingedeel. Hoofstuk I is die inleiding. Hoofstukke II tot XV behandel die vormleer; XVI tot XVIII die negatief, direkte en indirekte rede en taalveranderinge; XIX die sinsleer en weer eens die vormleer en XX bevat toetsoefeninge. Volgens die indeling is 93 bladsye aan die vormleer, 17 aan die sinsleer en 34 aan die res van die inhoud afgestaan.

Toe „Praktiese Afrikaanse Grammatika“ 1934 <sup>verskyn</sup> het, was Afrikaans reeds veertien jaar lank onderrig. Gedurende die tyd het minstens agt taalboeke hulle invloed op Afrikaans laat geld, en die meeste onderwysers in Afrikaans het hulle opleiding ook in Afrikaans ontvang. Selfs buite die skool het Afrikaans op verskeie terreine

---

1) Botha, M.C. en Burger, J.F.; 1934.

van die volkslewe die intrek geneem. Op kulturele gebied, byvoorbeeld, het die Afrikaanssprekendes hulle in organisasies verenig ter wille van die behoud en handhawing van die Afrikaanse taalsaak. Aan die begin van die dertigerjare het Afrikaans meer bestendigheid binne en buite die skool gehad as tien jaar vroeër; Afrikaans is meer doelbewus beoefen en onderrig.

Teen hierdie agtergrond wêre opmerkings soos „praktiese” en „nuwe” in „Praktiese Afrikaanse Grammatika”, die verwagting dat met die ou skema en benadering gebreek word. Nadere ondersoek bring egter aan die lig dat dit nie gebeur het nie. Drie soorte oefeninge, naamlik oefeninge gebaseer op en onmiddellik na behandeling van bepaalde aspekte, herhalingsoefeninge oor wyer terreine van die taal en toetsoefeninge is by die gewone aspekte gevoeg. Hierdie oefeninge was, ten spyte van die beskouing van die skrywers dat die taal deur oefening geleer word,<sup>1)</sup> van so 'n aard dat die kennis van die leerlinge daardeur getoets is; die oefeninge het nie vir die leerling die geleentheid geskep om die taal te beoefen nie.

Verder is nie voorsiening vir die klankleer gemaak nie en ook nie verandering in die bestaande metode van onderrig gebring nie, terwyl dit vroeër tog deur „Afrikaanse Grammatika” gedoen is. Derhalwe het „Praktiese Afrikaanse Grammatika” geen nuwe stof gebring nie; intendeel, die inhoud wat gebruik is, stem ooreen met die algemene opvatting van wat 'n skoolgrammatika behoort te bevat.

---

1) Voorwoord.

Die verskil tussen die twee boeke is die oefeninge wat na die behandeling van elke onderafdeling in „Praktiese Afrikaanse Grammatika" bygekom het. Maar omdat die oefeninge in die eerste plek nie daarop gemik is om die taal in sy lewende vorm te beoefen nie, loënstraf dit die verwagting wat „praktiese" in die betiteling suggereer. Verder het die skrywers versuim om die stof by die bevattingsvermoë van die leerlinge in die verskillende standerds aan te pas, wat uit opvoedkundige oogpunt beskou. 'n tekortkoming van die boek is.

Getoets aan die bepalinge van die leergang, het „Praktiese Afrikaanse Grammatika" twee daarvan, naamlik omtrent die kennis van die hoofreëls van die grammatika en sinsbou<sup>1)</sup>, behandel.

„Praktiese Afrikaanse Grammatika" is die laaste van die reeks boeke wat tot 1938 gebruik is. In dié jaar het uitbreiding in die leergang gekom en die boeke wat daartoe verskyn het, dui op verandering in die taalonderwys. Maar by die leergange en boeke wat tot 1937 gebruik is, hoort nog die eksamenvraestelle, wat in die volgende paragraaf nagegaan word.

### 3. DIE VRAESTELLE<sup>1)</sup>

Vooraf dien die volgende verduideliking:

In hiërdie paragraaf word eerstens die inhoud van elke vraestel nagegaan en saamgevat, en dan die evaluering van die stelwerk en taalwerk vergelykenderwys gegee. Die doel is om vas te stel of die Onderwysdepartement

---

1) T.O.D.: Die vraestelle van die Eindsertifikaat van die Transvaalse Middelbare Skool.

deurgaans gelyke waarde aan die onderskeie aspekte geheg het. As wysiging(s) voorkom, beteken dit dat <sup>daar</sup> verandering van opvatting omtrent die betekenis van die onderhawige aspek(te) gekom het. Hierdie studie het aan die lig gebring dat gedurende die verloop van die Eindsertifikaat-eksamen wel verandering in die evaluering van bepaalde aspekte plaasgevind het, en vir die doel van die studie is dit noodsaaklik om vas te stel wanneer en in watter opsig(te) die wysiging(s) aangebring is.

In 1921 is aan die eksaminatore opdrag gegee om toe te sien „dat hulle vrae goed oor die sillabus verdeel is en dat behoorlike gewig geheg is aan die meer belangrike dele van die vak“<sup>1)</sup>. Die Instruksies het egter nie aangedui wat met „die meer belangrike dele van die vak“ bedoel word nie. Om hieromtrent duidelikheid te kry is dit nodig om na te gaan wat die leergang bepaal het en hoe die taalboeke die bepaling(s) vertolk het.

Volgens die leergang vir die Trap II-eksamen was die „litteratuur“<sup>2)</sup> 250 punt werd, die opstel 80 en die taakwerk 120. Vir die laasgenoemde is ses aspekte aangedui<sup>3)</sup> maar nie afsonderlik gevalueer nie. Dit ten spyt is dit duidelik dat dié deel van die leergang meer gebel het as die opstel.

Die taalboeke wat van 1920 af gebruik is, het, behalwe „Afrikaanse Stylleer met Oefeninge“ en „Taal en Styl vir Standerds VII en VIII“, op die woordsoort- en sinsleer toegespits. Volgens die aanduidings in die

---

1) T.O.D.: Instruksies aan die eksaminatore (1921), punt c.

2) Amptelike term; 1962: „Letterkunde“.

3) Vergelyk: Hoofstuk II, par. 2; 7, 8.

boeke en die leergange. is dit logies dat die eksaminatore die woordsoorte en die sin as „die meer belangrike aspekte van die vak" sou beskou. Indien nie, was dit beslis 'n afwyking wat in elk geval aangetoon sal word.

Verder word die vraestelle aan die name van die onderskeie eksaminatore verbind. Die nommering by die subparagrafe sluit al die vraestelle van die betrokke eksaminator in. Met die oog op moontlike verwysings en die interpretasie wat telkens na die opsomming van die vraestelle gegee word, word die name van die onderskeie eksaminatore ook gegee. Deur dit te doen kan aangetoon word in watter opsig(te) hulle vrae ooreengestem of verskil het. Die vraestelle volg chronologies.

a. 1921/22 - Eksaminatore N.M. Hoogenhout en T.H. le Roux

Die vraestel bevat ses vrae. Die eerste is 'n opstel en die tweede 'n toespraak wat uitgeskryf moet word. Die oorblywende vier taalvrae handel oor die volgende stof: die sin, waarin saaklikheid en korrektheid van segging getoets word; sinne om die betekenis van woorde te verklaar; woordafleiding deur middel van voor- en agtervoegsels; die samestelling van gegewe woorde, sowel as die betekenis van die samestellings; parafrase en die uittreksel.

Daar is met die opstel begin. Van die vier vrae oor die taaldeel van die leergang het dié oor die sin, parafrase en uittreksel betrekking op die stelvermoë van die leerlinge. Slegs die vrae wat met woordafleiding en samestelling te doen het, is van grammatikale aard, en

hulle het saam 58 punte uit die moontlike 200 getel.

Volgens die evaluering was die vrae i.v.m. die stelvermoë van die leerlinge die meeste werd.

Wat opval, is dat vrae nie oor die rededele of sinsontleding gestel is nie. Deur dit nie te doen nie, is nie uitvoering gegee aan die bepalinge van punte i)<sup>1)</sup> en iv)<sup>2)</sup> van die leergang nie. En dit is juis waaraan die taalboeke baie aandag gegee het. Ten spyte van die instruksie dat die eksaminatore moet toesien „dat behoorlike gewig geheg is aan die meer belangrike dele van die vak“, en die feit dat die boeke besondere betekenis aan die rededele en sinsontleding geheg het, het die eksaminatore deur die vrae probeer aansluiting soek by die gebruikstaal. Dit dien as bewys dat hulle hul op daardie stadium<sup>3)</sup> nie ten volle <sup>enig</sup> vereenselwig het met die vertolking wat die boeke van die leergange gegee het nie.

b. 1923— Eksaminator S.P.E. Boshoff

Die vraestel het vyf vrae. Die eerste is 'n opstel van 80 punte. Vrae 2, 3 en 4 gaan oor die taalwerk, en hier was die volgende inhoud ter sake: bepaalde segswyses en uitdrukkings om te verklaar, met nog die verstreking van voorbeelde wat daarby pas; woorde om in sinne te gebruik sodat die betekenis daarvan duidelik uitkom; kommentaar oor gegewe sinswendinge; stylfigure en prosodie. Vraag 5 bied keuse tussen 'n stukkie

- 
- 1) Werk waaruit kennis van die hoofreëls van die grammatika blyk.
  - 2) Sinsbou met inbegrip van sinsontleding, oratio obliqua ens..
  - 3) Die inhoud en evaluering van die vrae was 1921 en 1922 dieselfde.

parafrase en 'n brief van vriendskaplike aard. Die vraag tel 40 punte.

As die puntewaarde van vraag 5, wat ook in verband met die stélwerk staan, by die opstelpunt getel word, is die twee saam 120. Die hele vraestel tel 200. Dit beteken dat die taalwerk 80 werd was. As die inhoud van die taalwerk nagegaan word, is dit duidelik dat die rededele en sinsontleding nie ter sake was nie. Behalwe die vraag oor die woordbetekenis en -afleiding het die eksaminator hom op die taalverskynsels, soos hulle in die taalpraktyk voorkom, toegespits. Verder het hy getoets of die leerlinge die taal skriftelik kan beoefen, vandaar die vraag oor „verklaring“ van bepaalde segswyses en uitdrukkings, met nog die verdere opdrag om self meer voorbeelde te noem. Selfs vrae 2 en 3, wat op woordgebruik en sinswendinge gebaseer is, hou verband met die taalgebruik.

Dat 'n vraag oor die prosodie gestel is, kan nie beskou word as blote uitvoerings van 'n bepaling van die leergang nie. Indien wel, moes daar ook vrae oor die rededele en sinsontleding gewees het. Tans<sup>1)</sup> val die prosodie nie meer onder die Taalvraestel nie maar onder die Letterkunde. Dat die eksaminator in 1923 'n vraag hieroor gestel het, kon om twee redes gewees het: ten eerste omdat die leergang dit so voorgeskryf het en daardeur die eksaminator verplig het om dit by die taalwerk te plaas, en ten tweede omdat die eksaminator dié werk as van soveel waarde beskou

---

1) 1962.

het dat hy dit bo die rededele en sinsontleding gestel het.

Weens die beperkte tyd kon nie oor al die voorgeskrewe aspekte vrae beantwoord word nie, en die eksaminator moes dus besluit watter hy as die belangrikste beskou. Die waaroor hy vrae gestel het, was volgens hom „die meer belangrike deel van die vak“<sup>1)</sup>.

Hieraan te oordeel was die strekking van die vraestel nie in volle ooreenstemming met die van die leergange en taalboeke nie. By die vrae was daar die neiging om in die rigting van die taalgebruik te beweeg.

c. 1924 en 1925 - Eksaminator J.J. le Roux

Die inhoud van die twee vraestelle word afsonderlik gegee, maar die interpretasie en afleidings is op altwee van toepassing.

1924

Die vraestel het ses vrae. Die eerste is 'n opstel van 80 punte. Vrae 2, 3, 4 en 5 is op die volgende stof gebaseer: woordbetekenis (verkleining), rededele: die voornaamwoord en werkwoord, betekenisinhoud van sinswendinge, parafrase en prosodie. Die vier vrae tel saam 90 punte. Vraag 6 is 'n brief, en dit tel 30 punte. Die vyf vrae tel saam 200.

1925

Vyf vrae is gestel. Die eerste is 'n opstel ter waarde van 75 punte. In die tweede vraag is verwag om 'n beeld van 'n storm in sy aantog te gee. Die kandidate

---

1) T.O.D.: Instruksies aan die eksaminatore (1921), punt c.

moet die beeld in hulle eie woorde uitwerk. Vraag 3 is 'n dialoog wat oor 'n gegewe onderwerp geskryf moet word. Vraag 4 is verklaring van gegewe segswyses en uitdrukkings. Vrae 2, 3 en 4 tel saam 76. Vraag 5 is 'n brief wat 34 punte tel. Die hele vraestel tel 185.

In altwee die vraestelle is die stelwerk benadruk. Ofskoon nie ewe veel punte aan die opstel en brief toegeken word nie, bly die waarde van die twee saam in altwee die vraestelle dieselfde. In 1925 het die opstel 5 punte minder maar die brief 5 punte meer getel. Die totaal was ook 185.

Wat die gewone taalwerkvrae betref, is in 1924 vrae oor die voornaamwoord en die werkwoord gestel. Verder was daar vrae oor die verkleining in Afrikaans en oor die betekenisinhoud van sinswendinge. Die vrae hieroor het saam as een van die hoofvrae, naamlik vraag 3, gedien. Die ander twee hoofvrae het oor die frase en prosodie gegaan. In 1925 is hoofsaaklik oor die stelwerk gevra. Dit dui aan dat die eksaminator die stelwerk as „die meer belangrike deel van die vak” beskou het. Deur die vrae so te stel dat hulle op die stelwerk betrekking het, is die betekenis van die deel van die taal beklemtoon. Dit was 'n ander neiging as wat die boeke getoon het.

d. 1926, 1927 en 1928 - Eksaminator  
M.S.B. Kritzinger

Die inhoud van hierdie vraestelle word afsonderlik gegee, maar die interpretasie en afleidings is op die drie saam gebaseer.

1926

Ses vrae is gestel. Die eerste is 'n opstel wat 75 punte tel. Vrae 2, 3 en 4 gaan oor: interpunksie, woordverklaring deur omskrywende verduideliking, woorde om in sinne te gebruik en die verbetering van bepaalde sinne met die doel om hulle in ooreenstemming met die spreektaal te bring. Die drie vrae saam tel 44 punte. Vraag 5 is 'n parafrasevraag en tel 26 punte. Vraag 6 is 'n vriendskaplike brief ter waarde van 40 punte. Die hele vraestel tel 185.

1927

Behalwe die opstel, wat 65 tel, is daar vyf taalwerkvrae. Hierdie vrae handel oor die volgende stof: die samestelling van woorde en die gebruik van die samestellings in sinne; verbetering van bepaalde sinne om in ooreenstemming met die spreektaal te wees; parafrase en woorde om in sinne te gebruik. Dié vrae tel 75 punte. Vraag 7 is 'n vriendskaplike brief wat geskryf moet word, en dit tel 40 punte. Die hele vraestel tel 160.

1928

Ses vrae is gestel. Die eerste is 'n opstel wat 65 punte tel. Vrae 2, 3, 4 en 5 is oor die volgende stof gestel: woordpare om in sinne te gebruik, prosodie, verklaring van gegewe taalkundige begrippe en parafrase. Die drie vrae tel 60 punte. Dan was daar nog 'n vriendskaplike brief om te skryf, en dit tel 35 punte. werd.

Die drie vraestelle van eksaminator Kritzinger het nie dieselfde maksimum waarde gehad nie: 1927 het die totaalpunt van 185 na 160 gedaal en in 1928 is dit so gehou. In drie vraestelle is die meeste punte aan

stelwerk gegee. Oor die opstel en brief is elke jaar gevra. In terme van punte was dié twee feitlik twee derdes van die vraestelle werd.

Wat die taalwerk betref, is nie oor die rededele en sinsontleding gevra nie. Die stof waaroor gevra is, was op die algemene gebruik van toepassing, m.a.w. die gebruiksaspek was die hoofsaak. So is daar klem gelê op korrekte gebruik van die sin; nie op ontleding daarvan nie. Hierby het die parafrase mooi aangesluit.

Die strekking van die drie vraestelle was praktiese beoefening van die taal. Die eksaminator het meer waarde aan die gebruikswaarde van die taalkennis geheg as aan blote kennis van die grammatika. Deur dit te doen, naamlik toespitsing op die gebruikstaal — nie op kennis van die formele grammatika soos die boeke nie —, het Kritzinger dieselfde neiging as Boshoff en T.H. le Roux getoon.

e. 1929 en 1930 - Eksaminator J.J.H. Schoeman

Die inhoud van die twee vraestelle word apart gegee, maar die interpretasie en afleidinge is op altwee gebaseer.

1929

Die vraestel bestaan uit ses hoofvrae met verdere onderverdeling. As gevolg van die onderverdeling is wye keuse gebied. Daar is met die opstel begin; dit tel 65 punte. Die ander vrae het betrekking op die volgende stof: sinsontleding (die voorwerp), onomatopoeie, partitiewe genitief, intensiewe werkwoord, sekere segswyses

om in sinne te gebruik, teëstellings, parafrase, oratio obliqua, beeldspraak en prosodie. Die vyf vrae tel 95 punte en die hele vraestel 160.

1930

Ses vrae is gestel. Die eerste is 'n opstel ter waarde van 65 punte. Die ander vyf is op die volgende stof gebaseer: woordpare om in sinne te gebruik, die verklaring van gegewe taalverskynsels met die verstrekking van nog 'n voorbeeld van elk deur die kandidaat self, rededele: die selfstandige naamwoord en die byvoeglike naamwoord; voltooiing van gegewe uitdrukkinge deur die gebruik daarvan in sinne, teëstellings, segswyses om in sinne te gebruik, prosodie en omskrywing en benoeming van sekere stylfigure.

In nie een van die vraestelle is oor die brief gevra nie, en sedert 1921 is dit die eerste keer dat dit gebeur het. Hierteenoor is die eerste keer oor die oratio obliqua gevra. Maar daar kan nie aanvaar word dat die vraag hieroor in die plek van die brief gekom het nie. Ook die strekking van die vrae, behalwe die oor die opstel, was anders as vroeër. Tot 1929 is probeer om die kennis in mindere of meerdere mate in verband met die taalpraktyk te bring. Eksaminator Schoeman, daarenteen, het hoofsaaklik op blote kennis van die inhoud klem gelê. Hierin het hy nie met sy voorgangers ooreengestem nie. Die twee vraestelle wat hy gestel het, toon 'n sterk grammatikale inslag. Hy het meer oor die formele grammatika en minder oor die stelwerk gevra. Deur dit te doen, het hy kennis van die grammatika as „die meer

belangrike deel van die vak<sup>1)</sup> beskou.

Aan die ander kant is daar groter korrelasie tussen die vrae van Schoeman en die leergang as tussen die vrae van sy voorgangers en die leergang. Dit geld veral die vrae wat 1930 gestel is, waarin wyer terrein van die leergang gedek is as in die tot 1930. Teen die end van die twintigerjare het bepaalde aspekte feitlik as vanselfsprekend in die vraestelle verskyn. As gevolg daarvan is sekere aspekte voortdurend beklemtoon, terwyl ander nie aan die beurt gekom het nie.

As die algemeen bekende feit dat die vraestelle groot invloed op die onderrig van Afrikaans uitoefen, in aanmerking geneem word, was die veranderde benadering van eksaminator Schoeman van groot opvoedkundige betekenis. Hy het die noodsaaklikheid<sup>besef</sup> van onderrig in al die voorgeskrewe taalaspekte - sommige was besig om in die vergetelheid te raak, - onder die aandag te bring. Dit het hy nie gedoen deur algehele wegbreking van die strekking van die ouer vraestelle nie, maar deur in middelweg te volg. Dit het hy in 1930 gedoen. In dié jaar is deur bepaalde vrae, naamlik oor die idiomatiek en sinsleer, wel met die taalgebruik verband gehou, terwyl deur die ander, veral dié oor die prosodie en rededele, langs die gebruikelike weg gevolg is. Die vrae deur Schoeman was egter van grammatikale aard.

---

1) T.O.D.: Instruksies aan die eksaminatore (1921), c.

f. 1931 - Eksaminator J.S. Malherbe en eksaminatrise J.L. Andrew

In 1931 is die vraestel in afdelings A en B ingedeel. Afdeling A het vrae oor stelwerk bevat en B vrae oor taalwerk. Daar was twee eksaminatore, J.S. Malherbe en mevrou J.L. Andrew. Malherbe was verantwoordelik vir afdeling A en Andrew vir B. Die inhoud en waarde van die afdelings was soos volg:

Afdeling A het 'n opstel, brief en parafrase-oefening bevat, en die punteverdeling daarvan was respektiewelik 65, 30 en 30. Die vraag oor die brief en parafrase was 'n keusevraag. Die opstel was verpligtend. Die twee het saam 95 punte getel.

Afdeling B het vier vrae bevat, oor die volgende stof: woordpare om in sinne te gebruik; taalverskynsels; rededele, benoeming van die funksie daarvan volgens die sinsverband; stylfigure en prosodie. Die afdeling was 65 werd en die hele vraestel 160.

1932 en 1933 - Eksaminator J.S. Malherbe

1932

Die vraestel is weer in afdelings A en B ingedeel, maar dieselfde eksaminator het al twee afdelings behartig. Afdeling A het weer vrae oor die opstel, brief en parafrase bevat, en die punte daarvoor was dieselfde as die jaar vantevore. Afdeling B, die taalwerk, het vier vrae oor die volgende stof bevat: woordpare om in sinne te gebruik; voorsetsels, waarvan die betekenis verklaar moes word; teëstellings; verlede deelwoord; indirekte rede; sinsontleding; prosodie en 'n uittreksel. Die afdeling tel 65 punte uit 160.

1933

Die bestaande indeling en waarde is behou.

Die opstel was die verpligte vraag, maar die brief is vervang deur 'n dialoog wat geskryf moet word. Hierdie vraag het 'n keuse gebied tussen dialoogskryf en parafraseer. Die laasgenoemde is in 1932 al as alternatief vir die brief gebruik. Sowel die opstel as die dialoog het onder afdeling A geressorteer.

Afdeling B het vier vrae bevat, oor die volgende stof: rededele: die werkwoord (soorte en tye) en die voorsetsel; idiome: verklaring van bepaalde voorbeelde en die verdere gebruik van die idiome in sinne; stylfigure, benoeming en definiëring van gegewe voorbeelde; verduideliking van bepaalde letterkundige genres, onder andere die ballade, epos, ode en elegie.

Dit is duidelik dat die eksaminator deur die indeling, A en B, geprobeer het om skeiding te maak tussen die stelwerk en die taalwerk. Tot 1930 is die brief en parafrase as taalwerk beskou. Hoewel dit in ooreenstemming met die leergang was, hoort dié aspekte nie by die taalwerk tuis nie. Dit is vorme van stelwerk. Wat verder glad nie in die Taalyraestel tuis hoort nie, is die vraag in verband met letterkundige genres. Hier het die eksaminator verwag dat 'n omskrywing gegee word van wat onder bepaalde genres verstaan word. Dit het die leergang nie bepaal nie. Waarom dit gedoen is, moet in die invloed van die tradisie gesoek word. Punt v) van die leergang vir die Trap II-eksamen het „versbou” voorgeskryf, en sedert 1921 is in tien vraestelle oor

dié onderwerp gevra<sup>1)</sup>. As dit met die prosodie gedoen kon word, kon dit met die ander letterkundige vorme ook geskied.

Wat verder van die vraestelle opval, is die wyse waarop Malherbe sekere vrae gestel het, onder andere: „verklaring“, „ontleding“, „benoeming“, „omskrywing“ en „definiëring“. Deur die vrae so te stel is toegespits op blote kennis van die grammatika en nie ook op die gebruiksaspek van die kennis nie. Soos hy dit gedoen het, is die bepaling van die leergang nagekom en die strekking daarvan juis vertolk.

g. 1934 - Eksaminator D.G. Gilliland

Gilliland het die tweeledige indeling afgeskaf. Hy het ses vrae gestel. Die eerste was 'n opstel van 65 punte. Die ander vyf het oor die volgende stof gegaan: vraag 2 was 'n keusevraag oor die brief en parafrese; vraag 3 was ook 'n keusevraag maar oor die uittreksel en sinsontleding; vraag 4 was op woordpare wat in sinne gebruik moes word en voltooiing van uitdrukkinge, wat verder ook in sinne gebruik moes word, gebaseer; vraag 5 het betrekking op die werkwoord, selfstandige naamwoord, byvoeglike naamwoord en voorsetsel gehad, en vraag 6 was in verband met benoeming en definiëring van stylfigure, en prosodie.

By die taalwerk is die sin as uitgangspunt geneem. Die vrae oor die werkwoord, selfstandige naamwoord en byvoeglike naamwoord is so gestel dat die

---

1) 1922 - 1924; 1925 - 1932; 1934 - 1935.

woordsoorte kragtens hulle funksie benader moes word. Met die voorsetselvraag is korrekte idiomatiese gebruik beoog. Die vrae oor die stylfigure toon 'n negatiewe strekking omdat die eksaminator nie getoets het of die leerling die stylfiguur in die taal kon gebruik nie, maar of hy die definisie daarvan kon neerskryf. Die vraag oor die prosodie pas nie by die taalwerk nie; en die rede waarom dié vraag gestel is, moet in die mag van die gewoonte gesoek word.

h. 1935 en 1936 - Eksaminator T.E. Schlebusch  
1935

Ses vrae is gestel. Die eerste is 'n opstel van 65 punte. Die ander vyf is soos volg ingerig: vraag 2 is 'n keusevraag oor 'n brief en parafrase; vraag 3 is ook 'n keusevraag, oor 'n uittreksel en die verbinding van enkelvoudige tot samegestelde sinne; vraag 4 is op die attributiewe byvoeglike naamwoord gebaseer; vraag 5 is oor afgeleide werkvoorde, met nog die gebruik daarvan in sinne, en vraag 6 handel oor stylfigure: die benoeming en definiëring daarvan, en prosodie. Die vyf vrae tel saam 95 uit 160.

1936

Ses vrae is gestel. Die eerste is 'n opstel ter waarde van 65 punte. Die ander vyf bestaan uit 'n brief, sinsontleding, uittreksel, verandering van woordbetekenis as gevolg van aksentverskuiwing, benoeming en definiëring van voorsetsels, stylfigure en prosodie. Die vyf tel saam 95 en die hele vraestel 160.

Ten opsigte van die skema en inhoud het

eksaminator Schlebusch sy voorganger nagevolg. Sy benadering van die woordsoorte en stylfigure was egter anders: hy het die benoeming en definiëring daarvan beklemtoon, wat in ooreenstemming was met die strekking van die leergang en die taalboeke. In hierdie opsig het sy vraestelle verskil van die wat tot 1929 gestel is. In daardie vraestelle is gepoog om die kennis in verband met die „spraakuns“, soos die leergang dit genoem het, ook aan die taalpraktyk te toets. Hierdie neiging het van 1929 af verflou. Van die jaar af is die klem weer op die normatiewe betekenis van die kennis geplaas.

Eweas die vraestelle teen die einde van die twintigerjare 'n vaste vorm en inhoud gevolg het, het die van 1934 tot 1936, behalwe met geringe verskil, dit ook gevolg. Die verskil was daarin geleë dat die twee groepe eksaminatore nie die stof eenders benader het nie. Een groep het die kennis in verband met die taal aan die taalpraktyk probeer koppel, terwyl die ander groep dit nie gedoen het nie. Hierdie groep het die leergang en taalboeke na die letter en gees daarvan gevolg.

i. 1937 - Eksaminator J.A. Heijl

Heijl het ses vrae gestel. Die eerste was 'n opstel ter waarde van 65 punte. Die ander vyf is oor die volgende stof gestel: vraag 2 was 'n keusevraag in verband met die uittreksel en dialoog; vrae 3 tot 6 handel oor sinsnedes wat in volledige sinne gebruik moet word, woordpare om in sinne te gebruik, uitdruk van gedagtes oor 'n gegewe onderwerp in kragtige sinne,

omskrywing van die betekenisverskil van sinne as gevolg van aksentverskuiwing, indirekte rede en verklaring van bepaalde spelreëls. Die vryf vrae het saam 95 getel en die hele vraestel 160.

Heijl het in sy benadering van die taal van die ander eksaminatore, behalwe van Boshoff, verskil. Heijl was meer besorg oor die vermoë van die kandidate om die taal te kan gebruik as oor hulle blote kennis van die inhoud van die taal. In slegs een vraag is op kennis van die reël toegespits, en die vraag was op die spelreëls self gebaseer. Al die ander het oor die sin gegaan. Die kandidaat moes bewys lewer van sy vermoë om die sin te kan hanteer, en wel soos dit in die praktyk geskied. Met dié doel is vrae gestel oor die uittreksel, die dialoog, die gebruik van sinsnedes in volledige sinne, die uitdruk van gedagtes oor 'n gegewe onderwerp, die betekenisverskil van sinne as gevolg van aksentverskuiwing en indirekte rede.

Die vraestel van eksaminator Heijl is die laaste van die reeks vraestelle wat op die leergang vir die Trap II-eksamen betrekking het.

#### 4. SAMEVATTING VAN BEVINDINGS EN KRITIESE GEVOLGTREKKINGS

##### a. Samevatting van bevindings

##### i) Die leergange

Van 1920 tot 1937 is vier leergange gebruik: twee deur die leerlinge van die senior standerds en twee deur die leerlinge van die junior standerds. Die

vier leergange was bekend as die Trap II, die Trap I, die Standerd 8-leergang en die Standerd 7-leergang.

Die Trap II-leergang was die belangrikste. Hierdie leergang het vir die Eindeksamen voorberei. Die Trap I-leergang is deur die standerd 9-leerlinge gebruik, en die aflegging van die Trap I-eksamen was vereiste vir toelating tot die Trap II. Die leergange vir die standerd 7 en 8 is deur al die Afrikaanse middelbare skole gebruik.

Die Trap I-leergang is eerste in gebruik geneem, en wel in 1920. Met die Trap II-leergang is 1921 begin. In 1931 is die Trap I afgeskaf, en die Trap II het as die enigste gebly. Dié leergang is deur altwee die senior standerds gevolg. Met die afskaffing van die Trap I is geringe wysiging in die Trap II aangebring, maar dit was nie van so 'n aard dat die inhoud en strekking van die leergang daardeur verander het nie.

Ten opsigte van die inhoud en strekking was daar nie verskil tussen die Trap II en die leergang van die Kaapse Matriek nie. Die gevolg was dat die grammatikale inslag van die laasgenoemde op die Transvaalse Taalonderrig oorgedra is. Daarvolgens is die grammatika as die belangrikste aspek van die taal beskou en onderrig. Die onderrig het hoofsaaklik beskrywend en voorskrywend geskied. Die stof wat tot 1920 vir Engels en Hollands gebruik is, is ook deur die Trap I- en Trap II-leergang voorgeskryf en is tot 1937 gebruik.

Die leerlinge vir die twee junior standerds was aanvanklik vir die twee landstale, Engels en Hollands, dieselfde. In die geval van Engelssprekende leerlinge

moes die inhoud slegs vereenvoudig word. Ter wille van voortgesette studie deur leerlinge van die standaard 8-skole, is met die leergange aansluiting gesoek by die Trap I, d.w.s. hoër op. Die Trap I het weer aansluiting by die Trap II gevind, en op die wyse het die invloed van die laasgenoemde ondertoe gewerk, tot by die laagste standaard.

In elke leergang is die inhoud slegs in breë trekke aangedui, sonder aanwysing daarby. Nie een het van 'n gemotiveerde doelstelling uitgegaan of 'n metode aan die hand gedoen hoe om by 'n doelstelling uit te kom nie. Wat die metode betref, is van die veronderstelling uitgegaan dat sowel die boekskrywer as die onderwyser bekend is met die tradisionele wyse van stofaanbieding.

#### ii) Die taalboeke

Die doelstellings van die boeke kan soos volg saamgevat word:

Booyesen en Jansen het met „Praktiese Grammatika, Stylkursus en Klankleer" probeer voorsien in die behoefte aan 'n grammatika of „spraakkunsreëls"; Botha en Burger het met „Afrikaanse Grammatika" 'n handleiding en wegwysers probeer bied vir sowel die onderwyser as die leerling; Van Oostrum en Kritzinger het met „Afrikaanse Spraakkuns" bedoel om 'n boek saam te stel wat deur die leerlinge van die middelbare skool en die studeerende onderwyser gebruik kan word; Botha en Burger wou met „Afrikaanse Styller en Oefeninge" voorsien in die Afrikaanse vorm van die taalstudie; Bouman en Pienaar het met „Vrae en Oefeninge by die Spraakkuns" probeer om die teorie van die spraakkuns met behulp van

oefeninge by die leerlinge in te skerp; Hoogenhout en Botha het met „Taal en Styl" geantwoord op 'n spesiale versoek deur die skole om te voorsien in die taalbehoefte van die laer standers; Potgieter het probeer om met „Nuwe Afrikaanse Grammatika" die grammatiese grondslae van die taal op die eenvoudigste en doeltreffendste manier by die leerlinge tuis te bring; en Botha en Burger het probeer om op „Praktiese Afrikaanse Grammatika", wat reeds in 1923 verskyn het en deur hulle as verouderd beskou is, te verbeter. In „Afrikaanse Spraak-kuns" deur Bouman en Pienaar is nie aangedui vir wie die boek bedoel is nie, of wat die skrywers in die besonder daarmee beoog het nie.

Behalwe „Taal en Styl" stem die inhoud en metode ooreen met die van die boeke wat tot 1920 vir Hollands gebruik is, hetsy daardie boeke in Hollands hetsy hulle in Engels geskryf was. Die Afrikaanse boeke was in hulle wese ook formeel grammatikaal, en met dié inslag het hulle die taalonderwys tot 1938 beheers. Die inhoud het hoofsaaklik bestaan uit die taalkundige leer omtrent die woordsoorte, met gewoonlik 'n afsonderlike hoofstuk oor woordvorming; die <sup>reder</sup>redkundige leer omtrent die sin, met ontleding van die enkelvoudige en samegestelde sin; en in enkele gevalle 'n kort hoofstuk oor die klankleer, waarmee die spelling, soms in 'n aparte hoofstuk, verbind was. Die uitgangspunt was die woordsoorte, waaraan gewoonlik die grootste gedeelte van die boek afgestaan is. Die inhoud is nie vir die afsonderlike standers aangepas nie dog bedoel om in al die standers gebruik te word. Hieruit volg dat van die veronderstelling

uitgegaan is dat die onderwyser die stof by die eise van die verskillende standerds moes aanpas.

In die opsig was „Taal en Styl“ op daardie stadium nie in ooreenstemming met die tradisie nie: die skema was anders en die aanbieding induktief. Boonop was die boek slegs vir die standerd 7 en 8 bedoel. Die motief agter die veranderde koers moet daarin gesoek word dat die boek op spesiale versoek van die skole geskryf is. Die skole het die versoek gerig omdat die bestaande boeke nie in die taalbehoefte van die standerd 7 en 8-leerlinge voorsien het nie. Hieruit volg dat die bestaande boeke, volgens die mening van die onderwysers, nie voldoen het aan die taalonderrig van die twee laer standerds nie. As „Taal en Styl“ in die leemte sou voorsien, is dit logies dat die onderwysers die gebruiksaspek van die taal vir die standerds as essensieel beskou het. Hierin het die bestaande boeke nie voorsien nie. Die titels het wel verwagtinge van veranderde taalbenadering gewek, maar die inhoud het nie daaraan uitvoering gegee nie. Tog was die aanduiding daar dat die grammatici die onhoudbaarheid van die bestaande grammatikaonderwys besef het: in die titels is teen die grammatikale inslag geprotesteer, maar in die inhoud en metode is daarmee voortgegaan.

Dat al die boeke in die eerste plek as hulpboeke by die onderrig in Afrikaans gebruik is, is nie te betwyfel nie. Maar as in aanmerking geneem word dat die onderwysers van die twintigerjare kragtens hulle opleiding dieselfde taalbeskouing as die grammatici toegedaan was, is dit logies dat die formele grammatika die taalonderwys beheers het.

iii) Die vraestelle

Die distribusie van die aspekte waarvoor geëksamineer is, word in Tabel 1 op die volgende bladsy aange-  
toon. Van die tabel kan die volgende afgelei word: Die  
opstel, hoewel nie „taalwerk“ nie, is elke jaar geskryf;  
die brief, dialoog en prosodie is deur die Trap II-leer-  
gang aangedui, maar word vandag nie as taalwerk beskou  
nie; oor die sintaksis in die „taaldeel“ is in die  
meeste vraestelle, naamlik 14, gevra: die volgorde van  
die vyf belangrikste aspekte by die taalwerk is: sintak-  
sis (14), parafrase (12), woordsoorte (10), uittreksel  
(7) en woordvorming en -betekenis (7) elk. Oor elk van  
die oorblywende aspekte is minder as 7 vrae gestel. As  
die brief, wat ook stelwerk is, by die opstel geplaas  
word, kan afgelei word dat die eksaminatore die sintaksis  
„as die meer belangrike deel van die vak“<sup>1)</sup> beskou het.  
Ná die sintaksis volg die parafrase en dan die woord-  
soorte. Die volgorde strook nie met wat die boeke ge-  
doen het nie: hulle het die woordsoorte beklemtoon.  
By die aanbieding van die voorgeskrewe aspekte het hulle  
die meeste aandag aan die woordsoorte gegee, eers af-  
sonderlik en dan in sinsverband. Behalwe „Afrikaanse  
Stylleer“ het hulle nie aandag aan die opstel, brief,  
parafrase en dialoog gegee nie. Dit dien as bewys dat  
die boekskrywers en die eksaminatore nie dieselfde  
aspek(te) „as die meer belangrike deel van die vak“  
beskou het nie.

Wat die inhoud betref, het die eksaminatore

---

1) T.O.D.: Instruksies aan die eksaminatore (1921), c.

TABEL 1. Die distribusie van die taalaspekte oor die vraestelle, 1921-1937

Die vraestelle

	1921	'22	'23	'24	'25	'26	'27	'28	'29	'30	'31	'32	'33	'34	'35	'36	'37	Totaal: 17
Opstel	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17
Brief			x	x	x	x	x	x			x	x		x	x	x		11
Parafrase	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x		x	x			12
Uittreksel	x	x										x		x	x	x	x	7
Dialog					x								x					2
Beeldspraak/Stylfigure									x	x	x	x	x			x		6
Idiome/Segswyses			x		x				x	x		x	x	x	x			8
Woordvorming/-betekenis			x		x	x	x						x	x		x		7
Woordsoorte	x	x		x				x			x	x	x	x	x	x		10
Sintaksis	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		14
Sinsontleding									x		x					x		3
Taalsuiwerheid																	x	1
Taalverskynsels										x	x				x	x		4
Spelling																	x	1
Interpunksie						x												1
Prosodie	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x		x	x	x	13
Let. genres (omskrywing)													x					1

hulle by die leergang gehou, maar wat die vertolking van die inhoud betref, het hulle dikwels van mekaar verskil: in 1921 en 1922 is die meeste vrae oor die gebruikstaal gestel, en in 1923 is almal daaroor gestel. In 1924 is party vrae oor die formele grammatika gestel en party oor die gebruikstaal, en in 1926, 1927 en 1928 het eksaminator Kritzinger dieselfde weg gevolg wat Boshoff in 1923 ingeslaan het, naamlik om nie vrae oor die formele grammatika te stel nie. Van 1929 tot 1936 is die stof op tweërlei wyse benader: party vrae is op slegs die kennis van die formele grammatika gebaseer, terwyl party op die gebruikswaarde daarvan gerig was. Hierin was daar ooreenstemming met die 1925-vraestel, wat deur J.J. le Roux gestel is. Die 1937-vraestel was weer meer in ooreenstemming met die van 1921 tot 1923 en 1926 tot 1928. In hierdie vraestelle is die meeste vrae op die gebruiksaspek van die kennis gebaseer. Die eksaminatore wat dit nie gedoen het nie, het hoofsaaklik op kennis van die grammatika toegespits. En dit het hulle gedoen deur volgens die letter en gees van die leergang te vra. Gevolglik het hierdie eksaminatore meer met die boekskrywers ooreengestem as met die ander eksaminatore.

b. Kritiese gevolgtrekkings

1) Uit die bronne wat nagegaan is, kan afgelei word dat die twee funksies van moedertaal, naamlik die funksie na inhoud en na vorm, nie tot hulle reg gekom het nie:

In die eerste plek is hoofsaaklik op kennis van die grammatika toegespits, met die doel om die grammatika ter wille van die kennis daarvan aan die leerlinge te

onderrig. Die stof wat gebruik is, was oorspronklik vir Hollands en Engels bedoel; dit was nie eie aan Afrikaans nie en kon daarom nie aan die taaleise van die Afrikaanssprekende leerling voldoen nie.

In die tweede plek is die tradisionele metode van onderrig gevolg. Hierdie metode het nie onderskeid gemaak tussen die onderrig van "taal" en die onderrig van "moedertaal" nie. Die aanbieding was voorskrywend en beskrywend. Verder het die metode 'n norm vir die taal gestel, en daaraan moes die taal van die leerling beantwoord, ongeag die feit of hy die stof begryp het of nie. By die keuse en rangskikking van die stof is nie van die taaleise van die leerling uitgegaan nie, maar van wat as algemeen noodsaaklik by die taalonderrig beskou is. As gevolg van die beskouing is stof gebruik wat buite die taalervaring van die leerling gelê het, en daarby is dit op eensydige wyse aan hom onderrig.

In die derde plek is die aandag hoofsaaklik aan die senior-leerlinge gegee. Die leergang vir die Trap II-eksamen was vir die Eindsertifikaat bedoel, en as gevolg van die invloed wat die eksamen uitgeoefen het, het die boeke die taalonderwys van die junior standerds uit die oog verloor.

In die vierde plek het die boeke nie die stof vir die afsonderlike standerds gegradeer nie. Die gevolg was dat die stof nie binne die bevattingsvermoë van al die leerlinge gebring is nie, tensy die onderwyser dit vir hulle gedoen het. Die gradering daarvan is aan die onderwysers oorgelaat, maar hy het bevind dat dit nie aan die taalbehoefte van die leerlinge in die laer

standerds beantwoord nie. Dit was 'n tekortkoming van die boeke, want as gevolg daarvan is selfstudie bemoeilik.

ii) Die wortel van al die tekortkominge was daarin geleë dat die leergange en taalboeke hoofsaaklik één aspek van die taal, naamlik die grammatika, so sterk beklemtoon het dat die noodsaaklikheid van onderrig in die ander aspekte as gevolg daarvan uit die oog verloor is. En die aspek wat die meeste uit die oog verloor is, is die spreektaal. Die leergang vir die Trap II-eksamen het nie vir mondeling werk voorsiening gemaak nie, met die gevolg dat die boeke dit ook nie gedoen het nie. Wat gebeur het, is dat die taal in sy sekondêre vorm onderrig en in sy primêre vorm verwaarloos is. Die uitgangspunt was die klassisistiese taalbeskouing, wat van die veronderstelling uitgegaan het dat kennis van die grammatika ook kennis van en beheer oor die taal beteken.

iii) Volgens die aard van die eksamenvrae het die eksaminatore in twee groepe uiteengeval: die een groep het hoofsaaklik op kennis van die reëls van die grammatika afgestuur en die ander groep hoofsaaklik op die vermoë om die reëls te kan toepas. Wat die letter en gees van die leergang en taalboeke betref, toon die vrae van die eerste groep groter korrelasie daarmee as die van die tweede groep.

iv) Tabel I. toon aan dat die eksaminatore die sintaksis, parafrase, prosodie en woordsoorte as die belangrikste aspekte van die taal beskou het. Dit stem nie ooreen met wat die boekskrywers as die

belangrikste beskou het nie. Behalwe Botha en Burger<sup>1)</sup> het hulle nie aandag aan die parafrase, uittreksel en prosodie gegee nie; die sintaksis het in mindere mate die aandag ontvang, gewoonlik net wanneer die sin ont- leed en die woordsoorte in verband met die sin behandel is.

v) As gevolg van die uiteenlopende beskouings van die boekskrywers en eksaminatore omtrent die belang- rikste aspekte van die taal kon die skool nie leiding van hulle ontvang by die vertolking van die leergang nie. Aan die een kant was daar die beskouing van die boek- skrywers en aan die ander kant die beskouing van die ek- saminatore. Al twee het die leergang vertolk maar nie eenders nie. Van die eksaminatore is verwag om die vrae oor die meer belangrike werk<sup>2)</sup> te stel. Deur dit te doen, kon hulle die skole help om die leergang korrek te ver- tolk. Maar selfs die skole het van mekaar verskil. En die gevolg van al die verskille was dat die leerlinge nie die taalonderrig ontvang het waarop hulle aanspraak kon gehad het nie.

vi) Slegs 1937 is in verband met spelling gevra. Omdat dit in slegs een vraestel uit sewentien gedoen is, kan afgelei word dat die eksaminatore „spelling“ nie as baie belangrik beskou het nie. As in aanmerking geneem word dat die gebrek aan vaste spelling 'n groot probleem by die invoering van Afrikaans op skool opgelewer het, en dat die probleem eers te bowe gekom moes word voordat

---

1) In: „Afrikaanse Stylleer met Oefeninge“, s.j..

2) T.O.D.: Instruksies aan die eksaminatore (1921), c.

Afrikaans Hollands kon vervang, kan verwag word dat daar van 1921 af elke jaar oor die spelling gevra moes word. Dit het nie gebeur nie, wat bewys is dat dié aspek nie as een van die belangrikstes beskou is nie.

vii) As die inhoud en strekking van die leer-gange, taalboeke en vraestelle vergelykenderwys nagegaan word, kom dit aan die lig dat die eersgenoemde twee die kennisaspek van die taal en die laasgenoemde hoofsaaklik die gebruiksaspek beklemtoon het. Kennis van die taal-struktuur is essensieel, maar dan moet dit ook gebruikswaarde hê. Die denke uit hom in die taal, daarom is dit noodsaaklik dat die leerling in elke aspek van die taal onderrig word. As dit nie gebeur nie, kry hy nie 'n betroubare beeld van die taal en funksionering van sy gees nie. Dit was tot 1937 die leemte in die taalonderwys. Die leerstof wat gebruik is, en die metode wat by die aanbieding daarvan gevolg is, het nie aan die eise van moedertaal beantwoord nie.

Hoofstuk IV

VERNUWING VAN DIE TAALEER AS GEVOLG  
VAN NUWERE TAALINSIGTE, 1938-1944

INLEIDING

Gedurende die sewe jaar 1938 tot 1944 het geen verandering in die aard van die middelbare skole gekom nie. In 1938 is die leergange wat tot 1937 vir Afrikaans gebruik is egter uitgebrei. Daar was twee leergange, een vir die Seniorsertifikaat en een vir die Juniorcertifikaat. Hierdie leergange is deur al die tipes middelbare skole waar Afrikaans die A-taal was, gebruik. Die inhoud en strekking van die twee leergange word in die volgende paragraaf nagegaan.

1. DIE LEERGANGE

a. Die leergang vir die Seniorcertifikaat<sup>1)</sup>

Die inhoud en punteverdeling vir die skriftelike eksamen was soos volg<sup>2)</sup>:

A. Letterkunde 200 punte

B. Taal en Stylleer:

1) Opstel 65 punte

2) "Vrae in verband met die  
Afrikaanse grammatika:

i) Klankleer, vormleer en  
sintaksis;

---

1) T.O.D.: Handboek vir T.M.S. (1938), Leerplan vir Afrikaans A, 33, 35.

2) Getroue weergawe van die inhoud.

- ii) sinsontleding, direkte en indirekte rede;
- iii) die bou van die paragraaf, gebruik van die leestekens, beginsels van Afrikaanse spelling, styl en die meer gewone stylfigure, prosodie;
- iv) die juiste gebruik van sinne van gegewe woorde, sodat die betekenis duidelik uitkom;
- v) parafrase, opsommings en uittreksels, die uitwerk van gegewe stukke;
- vi) 'n brief van algemene aard".

65 punte.

C. "Vrae oor die Afrikaanse Taal,

o.a.:

- i) opkoms en ontwerp van Afrikaans as skryftaal;
- ii) taal en dialek, standaardtaal en groeptale;
- iii) assimilasie en analogie;
- iv) woordeskat en woordbetekenis;
- v) woordvorming;
- vi) vreemde elemente in die

taal: ..... ismes". 30 punte

Totaal 360 punte

In vergelyking met die leergang vir die ou Trap II-eksamen het die van 1938 in die eerste plek die

leerstof anders ingerig. 'n Drieledige indeling, A, B en C, is gemaak. A het die Letterkunde aangedui, wat vir 'n ander vraestel bedoel was; en B en C het stof bevat vir die Taalvraestel. Die inhoud van <sup>die</sup> twee dele is onderskeidelik deur „Taal en Stylleer“ en „Vrae oor die Afrikaanse Taal“ aangedui. Vir eksamendoeleindes was die twee dele saam 130 punte werd. Te oordeel aan die punte wat 1938 aan die onderskeie afdelings toegeken is, is ander waarde daaraan geheg: 1933 was die totaal 130 punte en 1938 is dit opgeskuif tot 160.

In die tweede plek is nog 'n deel, naamlik C, by die bestaande A en B gevoeg. In C is voorsiening gemaak vir vrae in verband met die Afrikaanse taal, wat ook uitbreiding op die inhoud van die Trap II-leergang was. In hierdie toevoeging is Afrikaans as verskynsel benader. Vir eksamendoeleindes was dié deel 30 punte werd, d.w.s. net soveel as die grammatika met inbegrip van die brief. As gevolg van die gewysigde evaluering is die waarde van die formele grammatika verminder. En dit is gedoen ten spyte van die feit dat die stof wat in die oorspronklike leergang vir die Trap II-eksamen verskyn het, behou is.

Verder is dit van betekenis dat die leergang melding maak van die „Afrikaanse“ grammatika. Tot op daardie stadium het 'n leergang nog nie „Afrikaans“ en „grammatika“ saam gebruik nie. Deur dit in 1938 te doen, het die Onderwysdepartement daarmee te kenne gegee dat dit die grammatika van die Afrikaanse taal moes wees.

By die voorgeskrewe stof is „klankleer“ as

uitgangspunt geneem. Dit het nie slegs as uitbreiding van die stof gekom nie maar ook as aanduiding van 'n ander benadering van die taal. By die skematisering van die ander vorme is klem op die sin gelê, en ook dit het op verandering in die taalonderwys gedui; vroeër is die klem op die woordsorte gelê. Te oordeel aan die verandering het die sin die taaleenheid geword. By al die voorgeskrewe vorme, naamlik die sin, die paragraaf, die uittreksel, die opsomming en die brief, is die betekenis van die sin beklemtoon. Al hierdie vorme hou verband met die taalpraktyk. Deur dit so te doen het die leergang die gebruiksaspek van die taal meer beklemtoon as enige van die bestaandes. Wat as veranderinge by die gebruikte stof gekom het, kan soos volg saamgevat word: uitbreiding van die leerstof, bestudering van die taal as klankstelsel en beklemtoning van die betekenis van die sin as taaleenheid.

As gevolg van die beskouing dat taal 'n klankstelsel is en dat die sin die taaleenheid is, het die kind met sy taalbehoefte in die middelpunt van die taalonderwys te staan gekom; dit het die medewerking van die kind aan sy eie taalvorming noodsaaklik gemaak. Die kind moet naamlik in die leerstof belangstel en hy moet begryp wat hy leer; indien dit nie gebeur nie, kan hy nie in sy taal oor sy taal dink nie. Die geleentheid om dit te kan doen het die gewysigde leergang van 1938 vir die kind geskep. Dit is die eerste leergang om die taalonderwys van die senior Afrikaanssprekende leerling in die rigting te stuur.

b. Die leergang vir die Juniorsertifikaat<sup>1)</sup>

Die leergang onderskei tussen drie vorme: letterkunde, mondelinge werk, en taal en styl. As leerstof vir die laasgenoemde is die volgende stof gebruik: woordvorming; sinsbou en -ontleding; oefening in die gebruik van woorde, uitdrukkinge en idiome, „maar altyd in verband met die lewende taal“<sup>2)</sup>; stel-oefeninge, waarby gelet moet word op die inhoud en bou van die paragraaf, en indirekte rede. Vir standaard 8 het parafrase, beeldspraak, metafoor, vergelyking, personifikasie, hiperbool, eufemisme en onomatopoeie by die standaard 7-werk gekom.

Die besondere betekenis van die leergang is dat dit spesifiek vir Afrikaans bedoel was: die ou leergang was vir altwee die landstale bedoel, daarom was die leerstof vir die twee dieselfde. Verder was die strekking van die nuwe leergang, naamlik om die stof in verband met die lewende taal te bring, in ooreenstemming met die van die senior standerds. Altwee lê nadruk op die sin en die styl. Hierdie vorme word in die omgangstaal die meeste gebruik.

Hieraan te oordeel het die stof vir die Juniorsertifikaat ook tekens van verandering in taalopvatting ingehou. Die twee leergange, naamlik die vir die Eindsertifikaat en die vir die Juniorsertifikaat, het in tweërlei opsig belofte van vernuwing in die taalonderwys gebring. In die eerste plek is die stof uitgebrei, en in

---

1) T.O.D.: Die Transvaalse Juniorsertifikaateksamen (1938), 28.

2) Ibid.

die tweede is dit uit 'n ander hoek benader. Maar wat doelstellings en/of aanwysings by die inhoud betref, het die twee nie van die bestaandes verskil nie, en dit was 'n tekortkoming. As gevolg daarvan is die onderwyser gedwing om sy eie vertolking aan die leergang te heg of om die taalboek na die letter daarvan te volg.

Die vraag wat hieruit na vore kom, is of die uitbreiding van die leerstof en die verandering in die taalopvatting ook in die nuwe taalboeke merkbaar was en of die boekskrywers eenvoudig volgens die gewoonte voortgegaan het. Dit word in die volgende paragraaf nagegaan.

## 2. DIE TAALBOEKE

By die boeke wat in hoofstuk III behandel is, het van 1938 tot 1944 ses bygekom, naamlik „'n Handleiding vir Sekondêre Afrikaans-Leerlinge" (1940) deur C.P. van der Merwe; „Oefeninge en Taalwerk by die Nuwe Praktiese Grammatika, Stylkursus en Klankleer"<sup>1)</sup> (1942) deur G.M. Booysen en J. Marais; „Junior Taal-, Styl- en Steloefeninge" (1942) deur J.J. du Preez en P.J. Olckers; „Nuwe Taalboek vir Standerds VII en VIII" (1942) deur F.V. Lategan en M.C. Botha; „Die Nuwe Taal- en Stylgids vir die Hoërskool" (1943) deur J.J. le Roux en P.G. Schoonees en „Ken en Kan", Standerds VII en VIII (1940) deur H.A. Steyn en andere. Hierdie boek word nie in die hoofstuk nagegaan nie maar in hoofstuk V<sup>2)</sup>.

---

1) Die boek bestaan uit twee dele: I en II, onderskeidelik vir Standerds VII en VIII en IX en X bedoel.

2) Die boek was die voorloper van 'n reeks wat gedurende die veertigerjare voltooi is. Dit het die hele middelbare taalkursus uit 'n ander hoek benader.

By die ander word dieselfde prosedure as in hoofstuk III gevolg, naamlik die doelstelling(s) van die skrywer(s) met die boek, die stof wat gebruik is, en die wyse waarop die stof benader is.

a. "'n Handleiding vir Sekondêre Afrikaans-Leerlinge"<sup>1)</sup>

Volgens die Ter Verduideliking by die eerste druk het die skrywer hom dit ten doel gestel "om aan elke sekondêre Afrikaansleerling die kans te gee om deur middel van een boek die essensiële in die leerplan te wete te kom". Verder moes die boek dien "as doeltreffende plaasvervanger van die baie leerboeke". Die skrywer het dus twee doelstellings nagestreef: die eerste om die essensiële in die leergang te vertolk en die tweede om dit in een boek te doen. Hierdie oogmerke het terselfdertyd kritiek teen die baie leerboeke wat toe bestaan het, ingehou. Uit wat afgelei kan word, het die "baie leerboeke" nie in hulle doelstelling(s) geslaag nie. Hulle het nie die essensiële in die leergang vertolk nie.

In die Voorwoord by dieselfde uitgawe skryf J.H. Rossouw dat die inhoud van die boek hom bevredig ten opsigte van die diep gevoelde behoefte aan 'n taalboek wat die hele inhoud van die "huidige" leergang dek. Hieruit blyk dat 'n nuwe leergang in gebruik geneem is en dat die bestaande boeke nie die inhoud daarvan ten volle vertolk het nie.

---

1) Van der Merwe, G.P., 1940.

Die stof is in vyftien hoofstukke ingedeel.

Die eerste vier behandel die stelwerk: opstel, brief, parafrase en uittreksel. In hoofstuk V, "beknopte grammatika", behandel die skrywer die klankleer: spelling, uitspraak, klem, assimilasie, klankverandering en klanknabootsing. Ná die klankleer volg die buigingsleer: rededele, funksieverandering, naamwoord, voornaamwoord en voorsetsel. As onderdeel van dié hoofstuk kom woordvorming, enkelvoudige en samegestelde sinne, sinsontleding, foutiewe sinne en die dubbele ontkenning by. Die betekenisleer sluit hierdie hoofstuk af. Hieronder is sinonieme, antonieme, paronieme en betekenisverandering behandel. In hoofstukke VI tot XV volg: idiome, taalsuiwerheid, vertaling, afkortings, taalverskynsels, styl, literatuur, oefeninge gebaseer op die voorafgaande stof, en die taalbewegings.

Die eerste nege hoofstukke is geskryf hoofsaaklik vir die junior standerds en die res vir die senior standerds. Die inhoud bestaan uit verskeidenheid taalvorme, as gevolg waarvan dit radikaal van die bestaandes verskil. Die bestaande boeke het bepaalde taalvorme gebruik, en dit het hulle hoofsaaklik beskrywend behandel. Hierteenoor gaan "n Handleiding vir Sekondêre Afrikaans-Leerlinge" van stel- en styloefeninge uit, en bring daarmee verandering in die gewoonte. Die kategorie grammatika word in die skema as geheel behandel; dit is met die ander vorme geïntegreer, met die doel om die leerlinge 'n betroubaarder beeld van die taal te laat kry. By die stof wat as "beknopte grammatika" aangedui word, dien die klankleer as uitgangspunt.

Dit stem ooreen met Punt B.1) van die Transvaalse leergang. Ná die klankleer volg die buigingsleer en betekenisleer.

Hoewel die formele grammatika slegs as onderdeel van die taal behandel word, is die beginsel van die ou benadering nog deurslaggewend. Die feit dat ook die ou naamvalsleer sy plek kry, bewys dat die grammatikale inslag nog sy houvas het en dat die boek hierin nie vernuwing gebring het nie; intendeel, dit stem ooreen met die Nederlandse boeke wat in hoofstuk II nagegaan is.

Ons gevolgtrekking is dat „'n Handleiding vir Sekondêre Afrikaans-Leerlinge" nie werklike vernuwing in die taalonderwys gebring het nie, maar dat dit wel tekens van verandering ingehou het. Die verandering was daarin geleë dat die skema van die boek ruimer was; 'n poging aangewend is om verband met die taalpraktyk te hou en die leerstof met die klankleer begin het. By die ordening en aanbieding is egter teruggeneig tot die ou metode van geïsoleerde indeling van die taalvorme.

Die feit dat die stof vir die junior en senior standerds afsonderlik ingedeel is, is van opvoedkundige betekenis: deur dit te doen, is met minstens twee ontwikkelingsvlakke van die leerling rekening gehou.

b. „Oefeninge en Taalwerk by die Nuwe Praktiese Grammatika, Stylkursus en Klankleer“<sup>1)</sup>

Die skrywers noem nie enige doelstellings nie.

Die boek het twee dele, I en II. Deel I bevat oefeninge oor: spelling, uitspraak, rededele,

---

1) Booysen C.M. en Marais, J.

betekenisleer, direkte en indirekte rede, ontkenning, idiomatiese uitdrukkinge, leestekens en stylvorme.

Deel II bevat reekse oefeninge oor uitspraak, rededele, woordvorming, woordgebruike, idiome, direkte en indirekte rede, lydende en bedrywende vorm en interpunksie.

Deel II is op deel I gebaseer.

Die boek is „Oefeninge en Taalwerk" genoem - nie „Grammatika" nie - 'n benoeming wat op daardie stadium nie algemeen gebruik is nie. Die feit dat die skrywers „grammatika" vervang het, dui daarop dat hulle nie tevrede was met die stof wat gewoonlik onder die term behandel is nie. Hieruit volg dat daardie stof nie essensieel vir Afrikaans was nie. Sodra egter by die inhoud van die boek gekom word, is dit duidelik dat die rededele - nie die sin nie - die hoofsaak was.

Op daardie stadium was die strekking van die leergang, en die neiging by die meeste grammatici en eksaminatore om in die rigting van die sin as taaleenheid te beweeg. Maar die skrywers van „Oefeninge en Taalwerk" het dit nie gedoen nie; intendeel, hulle het gekleef aan die gewoonte om die rededele as die belangrikste taalaspek te beskou en dit om dié rede te onderrig.

By die aanbieding van die stof is in groot mate op die bekwaamheid van die onderwyser om die lewende taal te kan hanteer, gesteun. Met die oog hierop is slegs oefeninge aangebied. Aan leiding in die hantering van die stof is nie aandag gegee nie.

„Oefeninge en Taalwerk" het in een opsig verandering gebring, en dit was daarin dat die oefeninge verband hou met die lewende taal: die oefeninge het

nie slegs geleentheid geskep vir inskerping van grammatiese reëls nie. Moontlik is dit die rede waarom die skrywers „taalwerk“ bo „grammatika“ in die betiteling gebruik het. Die bestaande boeke het „grammatika“ gebruik, maar dan hoofsaaklik reëls in verband met die grammatika gegee.

Maar ten spyte van die poging om van „grammatika“ weg te kom bestaan die inhoud hoofsaaklik uit die woordsoortleer. Van die sinsleer het weinig tereggekome. Daarby is die woordsoorte kategorieë behandel. Dit kon gevolglik nie anders as dat die leerlinge slegs in sekere aspekte van die taal onderrig is nie. Die feit dat 50 bladsye aan indeling van die woordsoorte afgestaan is teenoor slegs 11 aan die sintaksis, is bewys van die waarde wat aan die woordkategorieë geheg is. In die opsig het „Oefeninge en Taalwerk“ nie vernuwing gebring nie, maar slegs aangebied wat op daardie stadium algemeen deur die boeke gedoen is.

c. „Junior Taal-, Styl- en Steloefeninge“<sup>1)</sup>

Volgens die Voorwoord is die boek geskryf om te voorsien in 'n lank gevoelde behoefte aan 'n taalboek vir die Juniorsertifikaat, waarin genoeg aandag gegee word aan stelwerk, styl en idiomatiese vorme. Die skrywers sê verder dat hulle gepoog het om die leerling taalbewus, taalvaardig en vormbewus te maak.

Ter verwesenliking van die doelstellings is van die volgende stof gebruik gemaak: voorbeelde uit die

---

1) Du Preez, J.J. en Olckers, P.J., s.j.

Letterkunde, veelvuldige oefeninge in die waarneming van taalverskynsels en woordgebruik, sinonieme en sinverwante woorde en omskrywing van idiomatiese uitdrukkings.

As taalwerk het die volgende stof gedien: aanskoulike uitdrukkinge; direkte en indirekte rede; idiome en vaste uitdrukkinge; rededele: byvoeglike naamwoord, selfstandige naamwoord, voorsetsel; werkwoord; samestelling en ontleding van sinne; koppelteken; deelteken; woordvorming; woordkeuse en betekenisleer. Verder is voorbeelde van ou eksamen-vraestelle, -opstelle en -briewe van die Kaaplandse, Vrystaatse en Transvaalse Onderwysdepartemente gebruik.

By die behandeling van die stof het die skrywers probeer om verband met die lewende taal te hou. Hulle het die stof so ingerig dat die belangstelling van die leerling aangewakker kon word en dat sy inisiatief geprikkel kon word. Die lewende taal is as uitgangspunt geneem en aan die hand van verteenwoordigende tekste is oefeninge opgestel. Dit was 'n ander metode as wat gewoonlik gebruik is en wat op isolering van die vorme neergekom het. In die opsig het „Junior Taal-, Styl- en Steloefeninge" 'n ander benadering van taalonderwys gehad.

Verder is dit van betekenis dat die skrywers „sonder juis kort-kort getoets te word" in die Voorwoord gebruik. Hierdie opmerking sluit by ons vroeëre bevinding, naamlik dat sommige boeke reekse toetse aanbied sonder om die resultate daarvan in die vorm van heelkundige oefeninge op te volg, aan. Hieraan het

veral „Nuwe Afrikaanse Grammatika“<sup>1)</sup> hom besondig. Gesien die reekse toetse, was dié boek meer op die kennis van die leerling in verband met die grammatika-reëls ingestel as op sy vermoë om die reëls te kan toepas. En dit, naamlik die toepassing van die kennis, is wat „Junior Taal-, Styl- en Steloefeninge“ probeer doen het.

d. „Nuwe Taalboek vir Standerds VII en VIII“<sup>2)</sup>

Volgens die Voorwoord wou die skrywers voorsien in die behoefte aan 'n hulpboek by die onderrig van Afrikaans. Die boek moes tred hou met die nuwe fase in die ontwikkeling van die volkslewe: sy ekonomiese bewuswording en gevolglike toetreding tot die nywerheids- en handelswêreld. Toetreding tot dié terreine vereis, volgens die skrywers, deeglike opleiding. En hierin wou die boek help.

Behalwe die letterkunde is die inhoud wat gebruik is, dieselfde as die vir standerds VII en VIII, hoër en laer graad, soos voorgeskryf deur die Unie-onderwysdepartement, die Provinsiale Onderwysdepartemente en die Universiteit van Suid-Afrika. As uitgangspunt dien die rededele, wat in sinsverband benader is omdat, volgens die skrywers, hulle dan eers waarde het. Die spelling: lettergrepe, klinkers en medeklinkers, gevolg deur oefeninge oor die deelteken, kappie, aaneenskryf van woorde, deelteken en apostroof, word in 'n aparte hoofstuk behandel. Na dié hoofstuk volg een oor

---

1) Vergelyk: Hoofstuk III, par. 2, 93.

2) Lategan, F.V. en Botha, M.C.

leestekens en stelwerk. Ten slotte is 'n hoofstuk aan die lees- en begripstoets gewy. Dit is ook die langste hoofstuk.

Die titel, „Nuwe Taalboek“, het nuwe verwagtinge gewek. As motief vir die keuse kan aangevoer word dat die skrywers rekening gehou het met die eise wat die praktyk aan die taal stel. Verder het hulle met die tradisionele indeling gebreek en klem gelê op die lees- en begripstoets. Die laasgenoemde is trouens die belangrikste bydrae van die boek. Dit is 'n metode wat induktief te werk gaan, en tot op die stadium dat „Nuwe Taalboek“ dit gedoen het, is van die deduktiewe metode uitgegaan. Van verdere betekenis is die poging om die leerling vir die beroepswêreld te bekwaam. Vroeër het die taalonderwys dié terrein verwaarloos.

e. „Die Nuwe Taal- en Stylgids vir die Hoërskool Hoërskool“<sup>1)</sup>

Die boek is geskryf om deur die hoogste klasse van die gewone middelbare skool gebruik te word. Die boek het drie dele. Die eerste deel streef daarna om „te ontkom aan die dooie roetine en in plaas daarvan 'n suiwer insig te gee in die aard van 'n aantal taalverskynsels“<sup>2)</sup>. Langs dié weg wil die skrywers die leerlinge lei tot beter begrip van hulle moedertaal en, so ver as moontlik, van taal in die algemeen. Die tweede deel is 'n doelbewuste en sistematiese poging om die leerlinge te leer hoe om hulle moedertaal doelmatig en

---

1) Le Roux, J.J. en Schoonees, P.C..

2) Voorwoord.

korrek te gebruik<sup>1)</sup>. Die derde deel dui nie aan waarna gestreef is nie.

Die drie dele is verder in hoofstukke ingedeel en dié weer in paragrawe. Die eerste deel het tien hoofstukke: die eerste behandel „die geskiedenis en lewensvorme van Afrikaans”; die tweede „ons woorde-skat”; die derde „analogie”; die vierde „woordgebruik”; die vyfde „spreekwoorde en spreekwoordelike uitdrukkings”; die sesde „benoeming”; die sewende „betekenis van woorde”; die agste „gevoelswaarde van woorde”; die negende „sinonieme”; en die tiende „betekenis- en funksieverandering”.

Deel II behandel „stelwerk en stylwerk”. Die eerste hoofstuk begin met 'n paragraaf oor „waarom geleer moet word om te skrywe”; die tweede en derde behandel „saaklikheid en direktheid van segging”; die vierde „afwisseling in sinsbou, nadruk en hersiening”; die vyfde tot die negende „verskillende opsteltipes”; en die tiende tot die twaalfde „ander stelvorme”, onder andere: brief, uittreksel, paragraaf, beeldspraak en stylfigure.

Deel III bevat gemengde oefeninge.

Die doelstellings het die skema bepaal. Allereers wou die skrywers insig in die aard van die taal bring, en om dit te doen het hulle probeer breek met die algemene opvatting omtrent wat 'n skoolgrammatika moet bevat. Deur insig wou hulle die leerlinge help om 'n beter begrip te kry van die struktuur van die

---

1) Voorwoord.

moedertaal en van taal in die algemeen. Dit het bepaal dat die stof en die metode anders moet wees as wat gewoonlik gebruik en gevolg is. En hierin lê die „nuwe“ wat „Die Nuwe Taal- en Stylgids vir die Hoërskool“ vir die taalonderwys gebring het. Dit is gedoen deur toe te spits op insig in die taal, en die metode wat gevolg is, was om die leerlinge te prikkel tot selfstandige, noukeurige waarneming van die taalverskynsels. Langs die weg is probeer wegkom van die metode om die leerstof kategoriees in te deel en die reëls in verband met die grammatika deduktief te leer. Trouens, die formele grammatika is nie as leerstof gebruik nie; ten spyte van die bewys dat daar tog mense was wat die gangbare grammatikas goed gevind het<sup>1)</sup>. Verder was die skrywers van mening dat die omwerking van die onderwerpe na die inhoud en vorm daarvan so radikaal sou wees dat 'n aparte boek daarvoor nodig sou wees.

Hierdie mening dien ook as kritiek teen die doeltreffendheid van die bestaande boeke vir die doel van moedertaalonderrig. As dit nie so was nie, sou „'n omwerking na die inhoud en metode“ nie nodig wees nie. En met „metode“ is bedoel die wyse waarvolgens die inhoud vir die leerlinge ingerig en aangebied word.

Volgens „Die Nuwe Taal- en Stylgids“ is blote kennis van die taalfeite nie voldoende nie. Daarom gee deel I baie aandag aan uitbreiding van die woorde-skat, uitbreiding van betekenis van die woord en gevoelswaarde van die woord. In verband met die

---

1) Volgens die Voorwoord is die leerlinge vir die formele grammatika na die gangbare skoolgrammatikas verwys.

laasgenoemde het die skrywers onder andere die volgende opmerking gemaak: "Ons praat nie alleen om ons gedagtes aan mekaar mee te deel nie maar ook ons gevoelens. Die lewe word deur die gevoelens beheers"<sup>1)</sup>.

By die ordening van die stof is rekening gehou met die natuurlike wyse waarop die moedertaal aangeleer en gebesig word en dit is as uitgangspunt geneem. Die gevolg is dat oral in die boek koördinasie en selfs oorvleueling van die aspekte voorkom. Die metode is die beskrywende. Verder het die skrywers probeer om die leerling te prikkel tot selfwaarneming van die taal as verskynsel.

Deel II sluit by deel I aan, maar wat die metode betref, is die skrywers nie konsekwent nie: hulle behandel die opstel eerste en dan die paragraaf. Dit sou meer logies wees om die twee om te ruil: eerste die paragraaf en dan die opstel.

In vergelyking met die bestaande boeke toon "Die Nuwe Taal- en Stylgids" verskil, ~~van hulle~~. Die vernaamste is dat hierdie boek baie nadruk lê op beoefening van die taal en dat dit as uitgangspunt by die inhoud dien. In die bestaande boeke is die grammatika as uitgangspunt geneem. Die verskil dui dus op verandering in die benadering van die taal, en dit geld sowel die stof as die metode.

"Die Nuwe Taal- en Stylgids" is die laaste van die reeks boeke wat tot 1945 gebruik is. Voordat 'n samevatting van die inhoud en strekking van die vyf wat

---

1) Voorwoord.

in hierdie hoofstuk bespreek is, gegee word, word nagegaan waarom in die vraestelle gevra is en wat die eksaminatore in verband met die antwoorde opgemerk het. Die twee, naamlik die vraestelle en rapporte, hoort bymekaar. Hulle word in paragraaf 3, onderverdeel in subparagraawe, i) en ii), behandel. Subparagraaf i) gee eers 'n samevatting van die inhoud van elke vraestel en dan die interpretasie wat daaraan geheg word; subparagraaf ii) gee eers die inhoud van die rapport(e) en dan die interpretasie wat daarby hoort.

### 3. DIE VRAESTELLE EN DIE RAPPORTE OOR DIE ANTWOORDE

#### a. 1938 en 1939 - Eksaminator J.A. Heijl

##### i) Die inhoud van die vraestelle

##### 1938

Die vraestel bied wye keuse: nege vrae is gestel en ses moes beantwoord word. Die eerste drie is verpligtend en handel oor die opstel, brief en parafrase. Die opstel tel 65 punte, die brief 15 en die parafrase ook 15. Die meer formele taaldeel bevat ses vrae, oor die volgende stof: werkwoord (tye), direkte rede, woordbetekenis en omskrywing van die woorde volgens die woordeboekmetode, formulering van gedagtes oor gegewe onderwerpe in kragtige sinne, stylfigure en verklaring van die samestelling van bepaalde woorde.

##### 1939

Sewe vrae is gestel en al sewe moes beantwoord word. Die eerste is 'n opstel wat 65 punte tel, en die tweede 'n brief en parafrase van 15 punte elk. By die

derde vraag moes agt hoofgedagtes i.v.m. 'n bepaalde stukkie prosa puntsgewys gegee word. Die ander vier was taalwerkvrae, oor die volgende: kernagtige formulering van gedagtes oor 'n gegewe onderwerp in kort sinne, sintaksis, betekenisverklaring van woorde, intensiewe vorme, rededele, betekenisleer, prosodie en bepaalde woorde om in sinne te gebruik.

As hierdie twee vraestelle vergelyk word met die van 1937<sup>1)</sup>, wat deur dieselfde eksaminator gestel is, is die ooreenkoms opvallend. In 1937 en 1938 is weer op die stylleer toegespits deur vrae daarvoor verpligtend te maak. Daarby is die noodsaaklikheid van die gebruik van die woordeboek by die taalstudie beklemtoon. Dit is gedoen deur die vraag in verband met woordbetekenis so te stel dat die kandidate dit kon beantwoord slegs as hulle weet hoe die woordeboek woordbetekenis(se) gee. Die vraag in verband met die rededele toon afwyking van die metode om die taalkennis in verband met die taalpraktyk te bring. Die vraag is op kennis van die definisie en omskrywing van die definisie gebaseer; nie op onderskeiding van die rededeel kragtens sy funksie in die teks nie.

ii) Die rapporte oor die antwoorde<sup>2)</sup>

Die 1938-rapport het betrekking op slegs die opstel en die brief. Omdat die kommentaar nie lig werp op die taalwerk nie, is dit vir die doel van hierdie studie nie ter sake nie.

---

1) Vergelyk: Hoofstuk III, 114, 115.

2) T.O.D.: Die rapporte van die Eindsertifikaat (Taal) van die Transvaalse Middelbare Skool, 1938-1944.

In verband met die 1939-antwoorde het die eksaminator die volgende opgemerk: „Dit blyk my dat die belangrikheid van lees- en aksenttekens vir baie kandidate onbekend is. Die rededeelvraag is moeilik. Dit is 'n vraag oor die formele grammatika en is dus 'n afwyking van my vrae van die verlede. Die motief was natuurlik om duidelik te laat uitkom dat die preposisie ook met 'n adjektiewiese en 'n adverbiale groep voorkom, nie net met die substantief nie“. 'n Verdere opmerking lui „dat sekere anglisismes ons nie meer bekruipe nie, maar ons begin oorweldig; spelfoute van alledaagse woorde kom dikwels voor. Dan openbaar die leerlinge nog 'n gebrekkige kennis van alledaagse taalverskynsels en dit is 'n aanduiding dat daar te min aandag aan dié deel van die leerplan gewy is“.

Die opmerkinge dui daarop dat die eksaminator meer besorg was oor die vermoë van die kandidate om die taal suiwer en gevoelvol te gebruik as oor hulle blote kennis van die grammatika. Die vraag wat oor die formele grammatika gestel is, het die eksaminator self as 'n afwyking van sy vroeëre vrae beskou. Hierdie beskouing sluit by ons vroeëre bevinding, naamlik dat die eksaminator probeer toets het of die kandidate in staat is om hulle kennis van die grammatika toe te pas, aan<sup>1)</sup>. As al die vraestelle wat tot 1939 gestel is, met mekaar vergelyk word, kom dit aan die lig dat die vrae van eksaminator Heijl (1937-1939) gróter korrelasie toon met die van Boshoff (1923) en Kritzinger (1926-1928) as met die van

---

1) Vergelyk: Hoofstuk III, par. 2, 114.

Hoogenhout en T.H. le Roux (1922), J.J. le Roux (1924/25), Schoeman (1929/30), Malherbe (1931-1933), Gilliland (1934), en Schlebusch (1935/36).

b. 1940, 1941 en 1942 - Eksaminator J.R. Malan

i) Die inhoud van die vraestelle

1940

Agt vrae is gestel. Die eerste drie is op stelwerk gebaseer: opstel, brief, betekenisverandering van sinne as gevolg van aksentverskuiwing, en verklaring van bepaalde rymsoorte. Die punttoekenning daarvoor was respektiewelik: 65, 15 en 15. Die ander vyf vrae is oor die volgende stof gestel: woordpare om in sinne te gebruik, definiëring en gebruik van bepaalde homofone en spreekwoorde in sinne, definiëring van „ismes“, taalverskynsels, woordvorming: samestelling en afleiding, en taalgeskiedenis: die rol van S.J. du Toit in die ontwikkeling van Afrikaans.

1941

Agt vrae is gestel. Die eerste drie staan in verband met die opstel, brief en prosodie en die punttoekenning was 65, 15 en 15, onderskeidelik. Die vyf formele vrae het op die volgende stof betrekking: woordpare om in sinne te gebruik, betekenisleer, betekenisverandering van woorde as gevolg van aksentverskuiwing, en taalgeskiedenis: die Eerste Beweging.

1942

Oor elk van die opstel, brief en sinsontleding of ontwikkeling van die Afrikaanse Bybelvertaling is 'n verpligte vraag gestel. Die punttoekenning was 65,

15 en 15, onderskeidelik. Dan was daar vyf bykomende vrae oor: taalverskynsels, rededele en sinne met woorde wat binne die woordeskat van die kandidaat val: analfa-beet, behep, etmaal, frankeer, abonement, parafeer, ondermaanse, met voorbedagte rade en om luister te verleen.

Wat opval, is dat in die drie opeenvolgende jare, 1940, 1941 en 1942, onderskeidelik oor die prosodie, taalgeskiedenis en sinsontleding gevra is. Die feit dat die prosodie van 'n posisie onder aan die vroeëre vraestelle opgeskuif is tot 'n posisie bo-aan in 1941, en verpligtend gemaak is, dui aan dat daar verandering in die betekenis van dié taalvorm gekom het. Dit geld ook die taalgeskiedenis, wat op daardie stadium slegs drie jaar as leerstof gebruik is. Verder het die eksaminator ook nie met die vrae op slegs blote kennis van die formele grammatika afgestuur nie, maar probeer toets of die kandidate oor die vermoë beskik om die kennis te kan toepas. Hierin was hy dieselfde beskouing toegedaan as sy onmiddellike voorganger, eksaminator Heijl.

ii) Die rapporte oor die antwoorde

In verband met die 1940-antwoorde skryf die eksaminator dat die grammatikadeel nie te goed beantwoord is nie en dat veral die antwoorde oor die idiome baie teleurstellend is. In 1941 het hy dié opmerking herhaal, waaruit afgelei kan word dat die skole nie op die eerste opmerking<sup>gec</sup> reageer het nie. Dat die skole nie veel van die opmerking gemaak het nie, word bewys deur 'n nog verdere opmerking, naamlik „nieteenstaande die moderne rigting met sy heftige aanvalle teen die formele

grammatika dit sterk aanbeveel word dat 'n matrikulasiekandidaat darem ten minste die verskillende rededele met hulle funksies moet ken".

Op die opmerking dat die vrae in verband met die formele grammatika in 1940 en 1941 nie goed beantwoord is nie, het positiewe reaksie gevolg. In 1942 het die eksaminator bevind dat die antwoorde oor dié werk bevredigend is, maar dat die taalgeskiedenis, taalverskynsels, sintaksis en woordbetekenis verwaarloos is. Wat gebeur het, is dat die skole in 1942 opnuut die meer formele grammatika beklemtoon het en wel op so 'n wyse dat die ander vorme daardeur verwaarloos is. Dit het gebeur ten spyte van die nuwere opvatting wat daarop gerig was om van die tradisionele metode van grammatika-onderrig weg te kom. Die terugswaai deur die skole bewys dat hulle onseker was omtrent die rigting wat hulle in die taalonderwys moes volg, as gevolg van die invloed van die ou taalboek.

c. 1943 en 1944 - Eksaminator J.H. Rademeyer

i) Die inhoud van die vraestelle

1943

Daar was elf vrae, waarvan ses beantwoord moes word. Die eerste twee is onderskeidelik oor die opstel en brief gestel en die derde oor idiome; bepaalde idiome moes in volsinne gebruik word. Hierdie vraag is as gelykwaardig aan die oor die brief beskou deur aan elk 15 punte toe te ken. Vrae 1, 2 en 3 was verpligtend. Die ander ses het wye keuse gebied. Hulle was op die volgende stof gebaseer: taalsuiwerheid, woordgebruik, sinsontleding, omskrywing van bepaalde spreuke van

Langenhoven, beantwoording van vrae oor 'n bepaalde paragraaf, klankleer, voltooiing van uitdrukkings, taalgeskiedenis en dialek.

1944

Die eerste drie vrae is oor die opstel, brief en begripstoets gestel. Die punte daarvoor was 60, 25 en 30, onderskeidelik. Hiervolgens was die begripstoets meer werd as die brief. Van die sewe vrae oor die meer formele taalwerk moes drie beantwoord word. Hierdie vrae is oor die volgende stof gevra: woordkeuse, woordsoorte: werkwoord en voorsetsel; stylfigure, idiome, prosodie en taalsuiwerheid.

Een van die vrae was 'n begripstoets, en dit is die eerste keer dat die begripstoets as vraag tipe gebruik is. Die eerste spore van die begripstoets kom in 1938 voor. In dié jaar het die eksaminator enkele kort vrae oor 'n bepaalde teks gestel en dit as keuse by 'n ander vraag aan die end van die vraestelle gebruik. Soveel waarde is aan dié vraag geheg dat dit die jaar ~~daarna~~ 1944 as volwaardige en verpligte vraag gebruik is, en daar selfs meer punte voor afgesonder is as vir die brief. Die belangrikheid van die vraag is sedertdien nooit onderskat nie, trouens tot vandag (1962) is dit nog die hoofvraag van die vraestel oor Taal. In die ander vrae, behalwe die oor die taalgeskiedenis en rededele, is daar verband met die taalgebruik.

In verband met die vernuwing in die taalonderwys toon die vraestelle van Rademeyer twee belangrike veranderinge: die eerste is die aanwending van die begripstoets en die tweede die vraag oor die klankleer.

Die klankleer kon, te oordeel aan die leergang, nie as toevoeging tot die bestaande stof beskou word nie, maar volgens die eksamen wel. Die 1938-leergang het dit voorgeskryf maar tot 1944 is dit nie vir eksamendoel-eindes gebruik nie.

ii) Die rapporte oor die antwoorde

In 1943 het die eksaminator hom soos volg oor die grammatika uitgelaat: „Hieroor val nie veel te sê nie. Die kandidate het 'n ruim keuse gehad. Waarom dan die vraag oor klanke of oor dialekte aanpak as hierdie onderwerpe maar net terloops in die klas behandel is ..... Die vraag oor die Taalbeweging is goed beantwoord". In verband met die leestekens het hy opgemerk dat op sommige skole blykbaar geen werk daarvan gemaak is nie. Hy stel die vraag of die eksaminatore nie kan verwag dat die kandidate op dié stadium darem so nou en dan 'n punt gebruik nie en so af en toe 'n komma, waar dit absoluut essensieel is. Op grond van voorbeelde kom hy tot die gevolgtrekking dat kommas somer na willekeur rondgestrooi word.

In 1944 het hy bevind dat die grammatikadeel deurgaans bevredigend beantwoord is maar dat die antwoorde oor die begripstoets, behalwe enkele uitsonderings, swak is. Die oorsaak daarvoor vind hy in die feit dat die antwoorde nie op die gelese stuk gebaseer is nie maar op algemene kennis. Die kandidate het geraai en as gevolg daarvan onbeholpe omskrywings as antwoorde gegee.

Uit die opmerkings kan afgelei word dat die skole nie die nodige aandag aan die klankleer gegee het nie,

en dit het gebeur ten spyte van die feit dat dit een van die aspekte was wat as uitbreiding van die leergang gekom het. Dit geld ook die dialekspraak. Hierdie twee, die klankleer en dialekspraak, is deur die meeste skole terloops behandel. Wat die begripstoets betref, was die antwoorde swak en die taalversorging deurgaans onbevredigend.

Verder kom dit aan die lig dat die antwoorde wat onbevredigend en swak was, juis op die aspekte wat as uitbreiding van die leergang en die vraestelle gekom het, naamlik klankleer, dialekspraak en begripstoets, van toepassing was. Dit bewys dat sowel die uitbreiding van die stof as die veranderde benadering van die taal op daardie stadium nog nie tot die praktiese onderrig deurgedring het nie. In die skole het dit hoofsaaklik nog volgens die gewoonte gegaan.

#### 4. SAMEVATTING VAN BEVINDINGS EN KRITIESE GEVOLGTREKKINGS

Hierdie paragraaf het twee subparagraawe: a. en b. Subparagraaf a. gee 'n samevatting van die inhoud en strekking van die leergange, taalboeke, vraestelle en rapporte: en b. die kritiese gevolgtrekkings.

##### a. Samevatting van bevindings

##### i) Die leergange

Van 1938 tot 1944 het die verskillende middelbare skole twee leergange gevolg: een vir die junior standerds en een vir die seniors. Die vir die juniors was vir die standerds 7 en 8 aangepas en die vir die

seniors was nog op die leergang vir die Trap II-eksamen gebaseer. By daardie inhoud is nog taalvorme gevoeg en die strekking van die gewysigde leergang het ook van die van die bestaandes verskil. As uitbreiding van die taal-leer het klankleer en ook 'n aparte afdeling met onderwerpe vir die bestudering van Afrikaans as verskynsel bygekom. Die aard van die verruiming het op verandering van opvatting in die taalonderwys gedui. Die eerste merkbare verandering was daarin geleë dat die taal as klankverskynsel benader is en die tweede was dat die sin as taaleenheid beskou is.

Die leergang vir die junior standerds was spesifiek vir Afrikaans bedoel. Die leergange tot 1938 was vir sowel Afrikaans as Engels bedoel. Met die leergang van 1938 het daar dus presisering gekom. Verder was twee beginsels daarin beliggaam: die een was om voorbereidende werk vir die senior standerds te doen en die ander om by die toepassing van die leergang verband met die taalpraktyk te hou. Die eersgenoemde was hoofsaaklik gerig op leerlinge wat verder as standerd 8 wou leer en die tweede hoofsaaklik op leerlinge wat aan die einde van die standerd 8-jaar die skool wou verlaat.

#### ii) Die taalboeke

Van 1938 tot 1944 het vyf boeke bygekom. Hulle doelstellings het hulle inhoud en metode bepaal:

„Oefeninge en Taalwerk by die Nuwe Praktiese Grammatika, Stylkursus en Klankleer" het nie doelstellings genoem nie; slegs „oefeninge" en „taalwerk" is aangebied, en dit moes tegelyk met „Praktiese Afrikaanse Grammatika", wat 1934 verskyn het, gebruik word. „Junior Taal- en

"Styloefeninge" was vir die junior standerds bedoel. Die boek het van die induktiewe metode uitgegaan. "'n Handleiding vir Sekondêre Afrikaans-Leerlinge" is as plaasvervanger vir die bestaande grammatikas geskryf en verder wou dit die essensiële van die leergang in één boek saamvat. "Nuwe Taal- en Stylgids" wou wegkom van "die dooie roetine in die onderrig van Afrikaans deur suiwer insigte gee in die aard van 'n aantal taalverskynsels" en "Nuwe Taalboek" wou "fred hou met die nuwe fase in die volkslewe".

Slegs een van die vyf, naamlik "Oefeninge en Taalwerk by die Nuwe Praktiese Grammatika, Stylkursus en Klankleer", het "grammatika" in die betiteling gebruik, en dit was omdat verband gehou is met en terug verwys is na "Praktiese Afrikaanse Grammatika" (1934) deur dieselfde skrywer. In die plek van "grammatika" het die ander boeke "taalwerk", "taal", "steloefeninge", "taalboek" en "stylgids" gebruik.

Die vyf boeke het een saak in gemeen gehad, en dit was die poging om weg te kom van wat algemeen onder "grammatika" verstaan en onderrig is. Dit het hulle probeer doen deur toe te spits op die gebruikstaal. Hierdie stap was in ooreenstemming met die nuwere rigting wat deur die leergange aangedui is. Die bydrae van die boeke was egter nie van so 'n aard dat die bestaande opvatting daardeur drasties beïnvloed is nie, omdat die bestaande boeke intussen in gebruik gebly het en hulle invloed dus bly geld het.

iii) Die vraestelle en die rapporte oer die antwoorde

Die inhoud van die vraestelle en die distribusie van die taalaspekte word in Tabel II op die volgende bladsy aangetoon en uiteengesit. Volgens die tabel is dit verder duidelik dat die parafrase, waaroor tot 1937 die meeste vrae gestel is, na dié jaar slegs <sup>in</sup> 1938 weer oorgevra is, en oer die uittreksel slegs <sup>in</sup> 1939 weer. Die dialoog, spelling en interpunksie is ná 1937 nie weer oorgevra nie, en dit het gebeur ten spyte daarvan dat die eksaminatore skerp kritiek oer die swak interpunksie gelever het. Oer "letterkundige genres"<sup>1)</sup> is nie weer gevra nie.

Wat die inhoud betref, het die drie eksaminatore 'n wyer terrein gehad om vrae oer te stel as hulle voorgangers. By wat die leergang vir die Trap II-eksamen voorgeskryf het, het die van 1938 nog klankleer, dialek en taalgeskiedenis gevoeg. Die eksaminatore het die vrae so gestel dat die stof verband met die taalpraktyk het. In een geval het dit nie gebeur nie, en die geval is as 'n afwyking gemotiveer.

By die stof wat as uitbreiding gekom het, en by die neiging om die stof anders as gewoonlik te behandel, het die begripstoets as nuwe vraag tipe gekom. Die waarde van die begripstoets is so hoog gestel dat daaraan selfs meer punte as aan die brief toegeken is. Verder is die vraag verpligtend gestel. Ofskoon die begripstoets nie deur die leergang voorgeskryf of selfs gesuggereer is nie, het die eksaminator dit in die

---

1) Vergelyk: Hoofstuk III, Tabel I, 120.

TABEL II. Die distribusie van die taalaspekte oor die  
vraestelle, 1938 - 1944

	Die vraestelle							Totaal
	1938	'39	'40	'41	'42	'43	'44	7
Opstel	x	x	x	x	x	x	x	7
Brief	x	x	x	x	x	x	x	7
Parafrase	x							1
Uittreksel		x						1
Dialog								0
Beeldspraak/ Stylfigure	x						x	2
Idiome/Segswyses			x			x	x	3
Woordvorming/ Woordbetekenis <sup>1)</sup>	x	x	x		x	x	x	6
Woordsoorte	x	x			x	x	x	5
Sintaksis	x	x	x	x	x			5
Sinsontleding					x	x		2
Taalsuiwerheid			x			x	x	3
Taalverskynsels			x		x	x		3
Spelling								0
Interpunksie								0
Prosodie		x	x	x			x	4
Let. genres: omskrywing								0
Betekenisleer <sup>2)</sup> <sup>3)</sup>		x	x					2
Taalgeskiedenis <sup>3)</sup>			x	x	x	x		4
Klankleer <sup>3)</sup>						x		1
Begripstoets <sup>3)</sup>							x	1

Oor die opstel en brief is elke jaar gevra. Van die meer formele taalvrae toon die oor woordvorming en -betekenis die wydste distribusie, naamlik 6 uit die moontlik 7 vraestelle. Hierna volg die sintaksis, 5 uit die 7 vraestelle en dan die prosodie en taalgeskiedenis elk 4 vraestelle. Hierdie twee aspekte is later (1960) uit die Taalvraestel geneem en by die Letterkunde geplaas.

- 1) Volgens die vraestelle: omskrywing van die betekenis.
- 2) Volgens die vraestelle: sinonieme, antonieme, homofone en paronieme.
- 3) Verruiming van die leergang, 1938.

eksamen gebruik. As eksamenvraag het dit ontstaan as gevolg van die inisiatief van die eksaminator.

Die rapporte bring aan die lig dat die meeste skole in 1944 nog nie die vorme wat as uitbreiding van die taalleer gekom het, deeglik onderrig het nie. Die vernaamste tekortkominge het voorgekom by die antwoorde oor die taalverskynsels, klankleer en begripstoetse. Die aard van die tekortkominge dui daarop dat die vertolking wat aan die leergang vir die ou Trap II-eksamen geheg is, ook aan die 1938-leergang gegee is. Dit het gebeur ten spyte van die heftige aanval teen die formele grammatika. Sekere skole het wel aandag aan die nuwe vorme gegee maar het dit nie deeglik gedoen nie. Die antwoorde wat die eksaminatore oor dié werk ontvang het, was deurgaans onbevredigend en in sommige gevalle selfs swak.

b. Kritiese gevolgtrekkings

i) Volgens die bronne wat nagegaan is, was daar na 1937 doelbewuste strewe om verandering in die taalonderwys te bring. Die inhoud van die leergang is verruim en die strekking van die leergang was ook anders as vroeër. Wat die inhoud betref, is die Trap II-leergang behou en daarop is uitgebrei. Die aard van die uitbreiding het verandering in die taalonderwys aangedui. Taal is as klankstelsel gesien. Deur met die klankleer te begin is die leerstof anders as vroeër ingerig.

ii) Vier van die vyf nuwe boeke het belofte van vernuwing in die taalonderwys gebring:

Die belangrikste is dat begrip van die taal die grondslag van taalonderwys is. Gepaard met die beskouing gaan die induktiewe metode. Hierdie metode het neergekom op 'n studie van die lewende taal; nie van die grammatika nie. Daarby het die boeke van gemotiveerde doelstellings uitgegaan, wat bewys dat die doel die allesoorheersende motief was, en nie die „wat" of die „hoe" of die „waarmee" nie. Ter verwesenliking van die doel het die stof en die metode bygedra. En deur die metode is probeer om die leerling te prikkel tot deelname aan die taalles. Met die oog hierop is geskikte tekste gebruik en vrae daarvoor gestel, op so 'n wyse dat die vrae beantwoord kan word slegs as studie van die teks gemaak is. Die metode het die leerling gedwing om te werk. As leerstof is die taal van die leerling gebruik, d.w.s. die taal wat hy daagliks om hom hoor en wat hy self besig. Op die wyse is van die bekende na die onbekende beweeg.

iii) Die distribusie van die taalaspekte was na 1937 anders as tot 1937. Volgens Tabel I<sup>1)</sup> was die parafrase tot 1937 die belangrikste aspek; volgens Tabel II was woordvorming, woordbetekenis en sintaksis van 1938 tot 1944 die belangrikste. Wat hierdie drie vorme en die parafrase betref, bestaan daar moontlik korrelasie tussen die parafrase en die sintaksis maar nie tussen die parafrase, woordvorming en woordbetekenis nie. Dit beteken dat sedert 1938 hoofsaaklik klem gelê is op die vorming en betekenis van die woord.

---

1) Vergelyk: Hoofstuk III, 120.

iv) Wat die strekking van die leergang betref, het die eksaminatore deurgaans eenvormige interpretasie daaraan gegee. In 'n enkele geval het dit nie gebeur nie, en die geval is deur die betrokke eksaminator as afwykend gemotiveer. Die eenvormige vertolking deur die eksaminatore was vir die skole baie werd: daardeur is leiding gegee omtrent die strekking van die leergang. Hierin het die boeke nie gehelp nie: hulle is geruime tyd na instelling van die leergang eers in gebruik geneem en boonop het hulle die middelbare taalkursus slegs gedeeltelik behandel. Die bestaande boeke het intussen in gebruik gebly, en die vertolking wat hulle aan die Trap II-leergang geheg het, het gevolglik in die taalonderwys gebly. Met die inhoud en strekking van dié boeke was die skole reeds sewentien jaar vertrouwd.

v) Kenmerkend van die vraestelle is die toespitsing op die vermoë om die taal te kan gebruik. Baie aandag is aan die stelwerk gegee. Die belangrikheid van die stelwerk blyk daaruit dat drie verpligte vrae jaarliks daarvoor gestel is, terwyl slegs drie uit die res beantwoord moes word. As verder in aanmerking geneem word dat die vrae oor die meer formele grammatika hoofsaaklik op die gebruiksaspek van die kennis gerig was, is die verskil met die vrae tot 1938 nog duideliker: toe is hoofsaaklik op blote kennis van die grammatika gekonsentreer.

vi) Ten spyte van die uitbreiding in die taalleer, die verandering in metode van aanbieding en die daarmee gepaardgaande beklemtoning van die

gebruikswaarde van die taalkennis het die taalonderrig onveranderd voortgegaan. Te oordeel aan die eksamen-rapporte het die skole weggeskram van die vorme wat as uitbreiding van die taalleer gekom het. Oor dié vorme was die antwoorde deurgaans of onbevredigend of swak. En dit geld ook van die begripstoets, wat as nuwe vraag gekom het. Ondanks al die pogings tot verandering het die skole die grammatikatradisie bly handhaaf. Van belang is egter dat die leergange, taalboeke en vraestelle die belofte van verandering in die taalonderwys ingehou het.

Getoets aan die latere opvatting van wat die taalonderwys beoog, kan die tekortkominge van die tussen 1938 en 1944 soos volg saamgevat word: In die eerste plek het die leerling nie ten volle deel gehad in die onderrig van sy taal nie; in die tweede plek is nie van die taalbehoefte van die leerling uitgegaan nie; in die derde plek is nie gebruik gemaak van die sistematiese opbou van die taal en daarvandaan oorgegaan tot die analise van die taal nie, en in die vierde plek is die taalkennis fragmentaries en op eensydige wyse aangebied. Taal maak ook ordening van die denke moontlik, en as die taalkennis fragmentaries en eensydig aan die leerlinge onderrig word, is die ordening nie moontlik nie.

Hoofstuk V

ONTWIKKELING VAN DIE TAALBEGRIIP, 1945 - 1959

INLEIDING

Na 1945 het die aard van die gewone middelbare skool verander en gevolglik ook die opvoedingsprogram. Voor die Tweede Wêreldoorlog was die middelbare skool hoofsaaklik 'n voorbereidende skool tot die universiteit. Na die Oorlog het dié skool 'n volksskool geword. Die opvoedingsprogram is so ingerig dat dit voorsiening maak in die opvoedkundige behoeftes van 'n betreklik heterogene skoolbevolking. Gegaard met die verandering in die wese van die gewone middelbare skool gaan ook omvorming van die Junior Hoërskool en Skoolplaas. Hierdie skole is in status verhef tot volwaardige middelbare skole.

Die nuwe middelbare skool het nuwe doelstellings beoog, en by die opstel van die opvoedingsprogram is met dié doelstellings rekening gehou. Een van die vakke wat verander is, is Afrikaans. Voortaan sou vier leergange vir Afrikaans gebruik word, een deur elk van die drie junior standerds een en deur die senior standerds.

Die vier leergange word hieronder nagegaan, en die prosedure wat gevolg word, is dieselfde as in die ooreenstemmende paragraaf van die vorige hoofstuk, naamlik weergawe van die inhoud van die leergang, gevolg deur die interpretasie wat daaraan geheg word.

1. DIE LEERGANGE

a. Die leergang vir die Eindsertifikaat<sup>1)</sup>

Die Onderwysdepartement het bepaal dat drie vraestelle gestel moet word, soos volg:

Eerste vraestel: Taal (begripstoets, bykomende taalvrae en brief), 2 uur (120 punte).

Tweede vraestel: Opstel, 2 uur (80 punte).

Derde vraestel: Letterkunde, 2½ uur (160 punte).

Van die drie is die eersgenoemde vir die doel van hierdie studie ter sake. Die inhoud van hierdie vraestel is in drie afdelings, A, B en C, aangedui:

Afdeling A: Dit bestaan uit 'n begripstoets na aanleiding van een of twee gedeeltes prosa of poësie. Die gekose gedeeltes moet voorbeelde wees van goeie taal en van sodanige aard dat gepaste vrae vir die peil van Standaard 10 daarvoor gestel kon word. Die hoofdoel met die begripstoets is om te ondersoek in hoeverre die kandidate noukeurig kan lees en in staat is om rekenskap te gee van die inhoud wat gelees is. Met dié doel voor oë moet vrae gestel word wat onder andere handel oor die betekenis van woorde en uitdrukkinge, woordvorming, vormleer, sintaksis, sinsontleding, weergawe in eie woorde van 'n sin of sinne (parafrase), opsomming of uittreksel, direkte en indirekte rede, stylfigure en versmaat. Vir eksamendoeleindes was die

---

1) T.O.D.: Handboek vir T.M.S. (1945), Leerplan vir Afrikaans A.

afdeling 50 tot 60 punte uit 120 werd.

Afdeling B: Dit het bestaan uit bykomende vrae in verband met die Afrikaanse taal en kon onder andere oor die volgende onderdele gaan: „Die klanke van Afrikaans in hooftrekke (klinkers en medeklinkers), hoofpunte in verband met die spelling van Afrikaans, die gebruik van leestekens, assimilasië en analogie, opkoms en ontwikkeling van Afrikaans as skryftaal en as medium van kultuur, algemene vertroutheid met die begrippe standaardtaal en dialek, vreemde elemente en 'ismes' in Afrikaans". Volgens die Onderwysdepartement kon B ook punte insluit wat onder A aangedui is, vir sover hulle daar nie of nie voldoende aangevoer is nie. Verder is bepaal dat vertroutheid met die meer gewone stylfigure: vergelyking, metafoor, personifikasie, hiperbool, litotes, eufemisme, sarkasme en ironie nodig is. Wat die paragrawe betref, maak dit nie 'n selfstandige vraag uit nie, maar onderdeel van die begripstoets. Historiese taalkennis is nie onder A of B verwag nie, maar van die kandidate kon verwag word om vertrouwd te wees met die grammatikale terme en terminologie wat van praktiese betekenis is. Vir eksamen-doeleindes ~~het~~ B 40 tot 50 punte uit 120 ~~gebeel~~.

Afdeling C: Die afdeling het voorsiening gemaak vir die skryf van 'n brief oor een van twee onderwerpe waarvan een van ~~saakkundige aard~~ <sup>sakeaard</sup> moet wees.

Hierdie leergang het die 1938-leergang vervang. Hiervolgens sou aan die einde van die matriekjaar geëksamineer word. Drie terreine is vir studie aangedui, en die drie saam het 'n wyer terrein van die taal

voorgeskryf as enige van die bestaande leergange. As gevolg van die uitbreiding het dit moontlik geword om meer taalvorme in die raamwerk van die leergang op te neem. Die verskuiwing van die opstel het meegebring dat 'n aparte vraestel ingestel is en dat meer tyd vir die Taalvraestel ingeruim is. Die leerlinge het ook meer tyd gekry om die opstel te skryf. Die verandering het verder meegebring dat die tyd wat gewoonlik aan die opstel afgestaan is, aan die taalwerk bestee kon word. Daarom is die inhoud van die Taalvraestel uitgebrei en die voorskrifte daarby noukeuriger gegee.

Die taalwerk is in drie afdelings, A, B en C, ingedeel. Afdeling A het die besonderhede in verband met die nuutingestelde begripstoets bevat. Dié afdeling was die kern van die leergang en die vraestel. Dit is as so belangrik beskou dat 50 tot 60 punte uit die moontlike 120 daaraan afgestaan is, d.w.s. ongeveer die helfte. As verder in aanmerking geneem word dat die brief 20 punte werd was, terwyl die brief ook stelwerk is en daarom by die opstel hoort, was die waarde van die begripstoets, in verhouding met die res van die inhoud van die leergang, selfs nog meer as 50 tot 60 uit 120.

Die eerste tekens van die begripstoets gaan terug tot 1938. In dié jaar het die eksaminator enkele vrae oor 'n bepaalde teks as onderdeel van 'n hoofvraag onderaan die vraestel gestel. Ses jaar later, 1944, het die eksaminator 'n begripstoets as verpligte vraag by en naas die opstel en brief aan die begin van die

vraestel geplaas. Nog 'n jaar later, 1945, het die leergang die begripstoets as uitgangspunt by die taalwerk voorgeskryf. Toe is daarmee beoog om te ondersoek in hoeverre die kandidate indringend en begrypend kon lees en of hulle rekenskap kon gee van wat hulle lees. Op die wyse is die betekenis van stillees ook beklemtoon. Tot op daardie stadium is die leesonderrig deur sowel die leergang as die leerboek afgeskeep. Waarom dit gebeur het, moet by die ou taalbenadering gesoek word. Die beginsel van die ou benadering was om kennis ter wille van die kennis self op te doen. Deur die instelling van die begripstoets is klem gelê op begrip van wat in verband met die taal geleer word. Daarmee moes die eksaminatore by die stel van die vrae rekening hou.

Afdeling B het voorsiening gemaak vir vrae van taalkundige aard waaroor in A nie gevra is nie, of wat, volgens die diskresie van die eksaminator, daar nie voldoende aangeroer is nie. Hiermee het die Onderwysdepartement te kenne gegee dat in die begripstoets ook oor die grammatika gevra moet word. Oor die vorme wat nie in A aangeroer is nie, kon in B gevra word, maar die eksaminator is nie verplig om dit te doen nie. Voor die instelling van die 1945-leergang het die reëling nie bestaan nie. Wat dus in 1945 bygekóm het, was 'n metode om te eksamineer. Die metode het daarop neergekom dat die stof in tekstuele verband benader word. Die ou metode is nie oorboord gegooi nie, maar aan die teksmetode, of begripstoets, is voorkeur gegee.

Die inhoud van die leergang is ook uitgebrei:

die stof is oor wyer terrein van die taalgebruik gestel as vroeër. Voorsiening is gemaak vir onderrig in: klankleer, spelling, leestekens, assimilasië, analogie, die opkoms en ontwikkeling van Afrikaans as skryftaal en as medium van kultuur, standaardtaal, dialek, vreemde elemente in die taal, stylfigure en vertrouetheid met die grammatikale en letterkundige terminologie van die historiese taal, in soverre dit van praktiese waarde kon wees.

Afdeling C het voorsiening gemaak vir die skryf van briewe. Die brief ressorteer onder stelwerk, en aangesien vir die opstel afsonderlik voorsiening gemaak is, kon dit met die brief ook gebeur. Die brief hoort nie in die Taalvraestel tuis nie. Waarom dit so bepaal is, moet gesoek word in die invloed wat die Trap II op die 1945-leergang uitgeoefen het.

Die 1945-leergang beliggaam etlike nuwe opvattinge. Saamgevat kom dit op die volgende neer: verdere verruiming van die taalleer<sup>1)</sup>; wetenskapliker indeling van die inhoud; begrip van wat geleer word; verhoging van die "status" en waarde van die opstel; en die instelling van die begripstoets as eksamineermetode.

In 1947 het verdere belangrike wysigings gevolg: Afdeling C, wat die skryf van briewe reël, is uit die taalvraestel gelig en by die opstel in een vraestel gevoeg. Daardeur is die waarde van die Taalvraestel met 20 punte verminder tot 100, en tans (1962) is dit nog so.

---

1) Eerste verruiming 1938.

Dieselfde jaar (1947) is ook aandag aan die leergange vir die drie junior standerds gegee. Standaard 6 is van die laerskool na die middelbare skool verskuif. Dit het meegebring dat die junior afdeling van die middelbare skool uit drie standerds bestaan, elk met sy eie leergang. Die drie leergange word nou nagegaan. Eers word die inhoud van elkeen gegee en dan 'n bespreking van die drie saam. Eerste volg standaard 6.

b. Die leergang vir Standaard 6<sup>1)</sup>

1. „Skriftelike toepassing van mondelinge werk“.
2. „Opstel: Logiese rangskikking van gedagtes in sinne en paragrawe; verskeidenheid in sinsbou; afwisseling van woordkeuse; gebruik van idiomatiese taal“.
3. „Aanmoediging om van die digvorm gebruik te maak (verhaaltjies en parodieë)“.
4. „Brief: Die brief moet veral dien as basis vir stelwerk. Vriendskaplike en familiebriefe, asook eenvoudige sakebriefe. Spesiale aandag moet gegee word aan die aanhef en slot van briefe“.
5. „Invul van vorms wat in alledaagse gebruik is“.
6. „Saamstel van 'n klas - en/of 'n skooljoernaal uit die beste skriftelike werk van die leerlinge“.

---

1) T.O.D.: Voorgestelde leerplanne vir Grade tot Standaard VIII (1948), leerplan vir Standaard VI, Afrikaans (Huistaal).

7. „Gebruik van leestekens, hoofletters, afkortings en dergelike meer“.

8. „Direkte en indirekte rede“.

9. „Verkleinings- en meervoudsvorme“.

10. „Taalverskynsels: Die onderwys van die terminologie van grammatika en die funksie van die reedele is van waarde slegs om die woordorde, die taalstruktuur en die logiese sinsverband te verstaan en te verduidelik:

a) Sinsintese. Verbinding van enkelvoudige sinne tot samegestelde;

b) Ontleding van die enkelvoudige sin: onderwerp, gesegde, voorwerp, ens .....

c. Die leergang vir Standaard 7<sup>1)</sup>

Die volgende inhoud is voorgeskryf:

1. „Soos vir Standaard 6, maar van meer gevorderde gehalte;

2. „Woordvorming;

3. „Figuurlike taal (geen stylfigure nie);

4. „Interskoolse korrespondensie;

5. „Taalverskynsels;

6. „Die onderwys van die terminologie van grammatika en die funksies van die reedele is van waarde slegs om die woordorde, die taalstruktuur en die logiese sinsverband te verstaan en te verduidelik:

---

1) T.O.D.: Voorgestelde leerplanne vir Grade tot Standaard VIII (1948), leerplanne vir Standerds VII en VIII (Huistaal).

a) Sinsintese; en

b) Ontleding in hoof- en bysinne:

byvoeglike, naamwoordelike en bywoordelike bysinne (plek, hoedanigheid en oorsaak)".

d. Die leergang vir Standaard 8<sup>1)</sup>

1. "Soos in Standerds 6 en 7 maar van meer gevorderde gehalte".

2. "Praktiese taalgebruik: getuigskrifte, advertensie, notule, program, tjek, kennisgewings, koerantberigte".

3. "Suiwre taalgebruik".

Die leergang vir standaard 6 het die grondslag gelê vir die van standerds 7 en 8. Die werk van die laasgenoemdes was egter van meer gevorderde gehalte. Van die tien onderwerpe wat vir standaard 6 voorgeskryf is, was nege op die taalpraktyk gerig. Wat opval, is dat die mondelinge werk eerste gestel is. Waarom dit gedoen is, moet gesoek word in die opvatting dat skriftelike werk deur mondelinge werk voorafgegaan behoort te word.

Wat die taalverskynsels betref, sou die terminologie en rededele slegs van waarde wees as dit in teksverband benader en verklaar word. Dit was 'n nuwe benadering. Wat die sinsbou betref, sou die ontleding van sinne help om die betekenisverskille aan te toon.

Die enkelvoudige sin is in standaard 6 ontleed in: onderwerp, gesegde en voorwerp; die samegestelde sin is nie vir dié standaard voorgeskryf nie.

---

1) T.O.D.: Voorgestelde leerplanne vir Grade tot Standaard VIII (1948), leerplanne vir Standerds VII en VIII (Huistaal).

Met hierdie drie leergange is die eerste poging aangewend om die middelbare taalkursus deurlopend te kry. Dit tesame met die nuwe metode om die taal te onderrig, het dit vir die leerling moontlik gemaak om beter begrip van die taal te kry.

In 1952 is die vier leergange in een band bymekaar gebring en genoem: „Handboek, Leerplanne vir die middelbare skool (1952), Afrikaans, Huistaal“. Uit die titel is twee afleidings te maak: die eerste dat die Onderwysdepartement die middelbare taalkursus as één beskou het en die tweede dat „huistaal“ met spesiale bedoeling gebruik is. Daardeur is onderskeid gemaak tussen „taal“ en „die taal van die leerling“. Vroeër is slegs „Afrikaans“ gebruik, en toe is daarmee Afrikaans as B-taal bedoel. Dáardie leergange het die leerstof vir Afrikaans en Engels eenders aangedui.

Tot 1957 het die leerstof vir al die standerds dieselfde gebly, en in die geval van die standerds 9 en 10 nog langer, tot 1960. 1958 is die Gedifferensieerde Leergang vir die standerds 6 en 7 ingestel en die bestaandes is daardeur vervang; 1959 het die standerd 8 bygekom en 1960 die standerds 9 en 10. Aan die end van 1960 is die laaste keer volgens die bepalinge van die 1945-leergang eksamen geskryf.

As oorsig van die leergange tot 1960 dien die volgende: Tot 1938 was die taalstudie hoofsaaklik „grammatikastudie“. Dié jaar is die leerstof uitgebrei, en verder was daar tekens van verandering in die benadering van die leerstof. Die verandering was egter nie van so 'n aard dat dit die taalonderwys drasties beïnvloed

het nie; werklike verandering het van 1945 af ingetree. Toe is die leerstof verder uitgebrei en die metode van aanbieding gewysig. Die taalstudie is oor wyer terrein van die taalgebruik gereël, en die begripstoets is as eksamineermetode ingestel.

Wat die vraestelle betref, gaan die spoor van die begripstoets terug tot 1938. Dié jaar het die eksaminator enkele kort vrae oor 'n bepaalde stuk prosa gestel en dit as onderdeel van 'n selfstandige vraag onderaan die vraestel gebruik. In 1943 is die tipe vraag uitgebrei en 1944 is dit verpligtend gemaak, met selfs hoër punte daarvoor as vir die brief. In 1945 het die leergang die begripstoets as uitgangspunt by die taalwerk voorgeskryf en daardeur die strekking van die leergang, naamlik begrip van wat in verband met die inhoud van Afrikaans geleer word, aangedui. Dit was 'n ander siening in die taalonderwys, hoewel op daardie stadium nie heeltemal nuut nie. Die eerste tekens daarvan is terug te voer tot die tweede helfte van die dertigerjare. Gedurende die eerste helfte van die veertigerjare het dit al duideliker na vore gekom, totdat dit beslag gekry het in die leergang.

Die motief agter die verandering is moontlik geleë in die beskouing wat Langeveld omtrent taalonderwys gehuldig het<sup>1)</sup>. Hy het die noodsaaklikheid van begrip van die taal beklemtoon. Dit tesame met die ontwikkeling van die Taalwetenskap en die bydrae van die

---

1) Langeveld, M.J.: Taal en Denken, 1934.

Opvoedkunde en Sosiologie in verband met die opvoeding het in die 1945-leergang neerslag gevind. Die kind het in die middelpunt van die leerproses te staan gekom, en wat die taalonderwys betref, is by die taalbehoefte probeer aanknoping vind - vandaar die klem op „begrip“.

Die „nuwe“ opvatting was wel in die leergang beliggaam maar nog nie in die praktyk toegepas nie. Die vraag wat hieruit na vore kom, is hoe die skrywers die leergang deur die taalboeke vertolk het en hoe die eksaminatore dit deur die vrae gedoen het. Vervolgens kom ons by die taalboeke en die vraestelle. Die prosedure wat gevolg word, is dieselfde as die wat in die ooreenstemmende paragrawe van hoofstukke III en IV gevolg is. Eerste volg die taalboeke.

## 2. DIE TAALBOEKE

Die volgende boeke is op verskillende tye gebruik: „Ken en Kan“ (1943) deur H.A. Steyn en andere; „Afrikaanse Spraakkuns“ (1944) deur A.C. Bouman en E.C. Pienaar; „Afrikaanse Grammatika en Taalkunde vir Afrikaanssprekende leerlinge, Standerds VI - X“ (1945) deur A.S.V. Barnes; „Begripstoetse, Opstelle en Briewe“ deur J.P. Bingle; „Begripstoetse en Stelwerk in Afrikaans“ (1953) deur A.P. Grové en C.J.M. Nienaber; „Afrikaans as Eerste Taal vir Standerds IX en X“ (1954) deur C.P. van der Merwe en andere; „Afronding, Taal-oefeninge vir die finale skooljaar, Afrikaans as Eerste Taal“ (s.j.) deur Jaco van der Merwe; „Die Lewende Taal, Standerds 6 tot 8“ (1951), en Standerds 9 en 10 (1955) deur P.J. Rossouw en andere; „Moderne Afrikaanse

Taalstudie, Deel I en II" (1955) deur Anna M. Uys en Meyer de Villiers; en „Ons Moedertaal" (1957) deur G.P. van der Merwe en andere.

a. „Ken en Kan"<sup>1)</sup>

„Ken en Kan" is 'n reeks wat 1943 voltooi is. Volgens die datum hoort die boek in hoofstuk IV tuis, maar omdat die verskyning daarvan te laat was om voor 1945 invloed op die taalonderwys uit te oefen, terwyl dit na 1945 wel gebeur het, word dit in hierdie hoofstuk behandel.

In die Voorwoord by die standerd VII-boek sê die skrywers dat die reeks veral op die nuwe Transvaalse leergang ingestel is, maar dat die oefeninge vrywel ook die vereistes van al vier die provinsies dek. Die hoofdoel was om die kind die taal te laat verstaan, beheer oor die moedertaal te verkry en die skryfkuns magtig te word. Die doelstelling het die metode bepaal, en in die metode is van die taal van die kind uitgegaan. In dié verband is drie vrae gestel, naamlik hoe die kind die taal leer verstaan, hoe hy beheer oor die moedertaal verkry en hoe hy die skryfkuns magtig word.

Die antwoord was vir die skrywers daarin geleë dat die kind in die eerste plek die taal leer verstaan deur die betekenis van woorde te ken, deur woorde reg te verklank, deur woorde, frases en sinne reg te beklemtoon en te fraseer en deur die onderlinge verband van woorde, sinne en frases te begryp.

---

1) Steyn, H.A. en andere.

In die tweede plek moet die kind die taalbeheer wat hy by toelating tot die skool besit, gedurende sy skoollewe uitbou. Sy kennis van die woordeskat en idioom moet vergroot word; hy moet wyer kennis van verskillende sinsoorte en van die wyse van sinsbou opdoen; hy moet sy gedagtes kan rangskik en besef wanneer woord, uitdrukking of gesegde in bepaalde verband pas; hy moet kennis van die grammatiese struktuur van die taal opdoen; hy moet in 'n tweetalige land weet wat suiwerheid van taal is en hy moet ingelei word in die wêreld van boeke en skrywers.

In die derde plek is dit noodsaaklik dat die kind die gebruikelike spel- en skryfwese aanleer sowel as die gebruik van leestekens.

Die stof is in drie soorte oefeninge aangebied: oefeninge oor hardop- en stillees, nadink oor verband en betekenis, verklanking, voordrag en gesprekke; oefeninge oor woordbetekenis, woordvorming, kontrastering, geykte uitdrukkings, figuurlike gebruik, anglisismes, passende uiting, sinsleer en enkele opmerkings oor boeke en skrywers; en oefeninge oor diktee, afkortings, briewe, opstelle en paragrafering.

Die standaard VII-boek het tien hoofstukke en die standaard VIII<sup>-boek</sup> twaalf. Elke hoofstuk gaan van 'n teks uit, en met oefeninge dáárop gebaseer word 'n deursnee van feitlik die hele taalrykdom gegee. As tekste dien stukkie prosa en poësie van verskillende outeurs. Die senior boek<sup>1)</sup> handel in elke hoofstuk, behalwe die laaste, 'n bepaalde onderafdeling feitlik af. Die laaste hoofstuk sluit met 'n reeks verteenwoordigende toetse oor

1) Die boek vir die senior standerds: ix en x.

die werk van die laaste skooljaar af. Die inhoud is in vyftien hoofstukke ingedeel en dit behandel: die Afrikaanse taal, klankleer, spelling, vormleer, sinsleer, betekenisleer, woordvorming, direkte en indirekte rede, leestekens, opstel, brief, parafrase, uittreksel, letterkunde en verder bevat dit algemene toetse.

"Ken en Kan" is die eerste wat as reeks vernuwing in die taalonderwys probeer bring het. Dit is opvallend dat "grammatika", "taal", "taalwerk" en selfs "stel-" en/of "styloefeninge" glad nie in die titel gebruik is nie. Die titel wat gebruik is, dui op twee beginsels in die taalonderwys: eerstens die verwerwing van kennis en tweedens die vermoë om die kennis te kan gebruik. As gevolg hiervan is die leerstof aan die taalpraktyk gebind. Die kind is gebruiker van die taal, en dit plaas hom in die middelpunt van die taalonderwys. Meer nog: Ter verwesenliking van die doelstellings het die skrywers van drie grondvrae uitgegaan<sup>1)</sup>. Die vrae is op die taalbehoefte van die kind gefundeer; daarom psigologies gefundeer. Met die taal van die kind as uitgangspunt volg die induktiewe metode van onderrig as vanselfsprekend.

Verder is "Kan en Ken" die eerste taalboek om die stof vir die afsonderlike standerds te gradeer. Elke standaard het sy eie stof - 'n stap vorentoe omdat daardeur probeer is om binne die bevattingsvermoë van die leerling te beweeg. In die opsig verskil "Ken en Kan" van " 'n Handleiding vir Sekondêre Afrikaans-

---

1) Ken en Kan, Standaard VII, 13, 14.

Leerlinge" (1940). Die skrywer van die laasgenoemde wou met een boek die essensiële in die leergange van die vier provinsies aanbied; die skrywer van die eersgenoemde het die inhoud van die leergang van slegs een provinsie vir elke standaard afsonderlik behandel. Met hierdie boek het die leerling die eerste keer die geleentheid gekry om deur 'n boek gelei te word tot waarneming en formulering van die verskynsels in die taal wat hy self gebruik. Dit was 'n nuwe benadering van moedertaalonderwys.

Met „Ken en Kan" het die eerste drastiese wegbreking van die ou taalopvatting gekom, en dit het die hele middelbare taalkursus beïnvloed. Die taalonderwys is uit 'n ander hoek gesien: die „voorskrif" het plek gemaak vir „begrip"; die taalvorme is aaneenskakelend behandel; meer geleentheid is vir die leerling geskep om sy inisiatief te gebruik, en verder is gepoog om by die leerling belangstelling vir sy taal op te wek. Dit is gedoen deur hom in sy taal oor sy taal te laat dink, m.a.w. hy is geprikkel tot belangstelling in die werksaamheid van sy gees. Dié rigting het „Ken en Kan" aan die begin van die veertigerjare vir die taalonderwys aangedui.

b. „Afrikaanse Spraakkuns" <sup>1)</sup>

Die eerste uitgawe van die boek is in hoofstuk IV, paragraaf 2, bespreek. Wat volg, is 'n bespreking van die hersiene uitgawe (1944), en dit moet beskou

---

1) Bouman, A.C. en Pienaar, E.C..

word as byvoeging tot wat in verband met die eerste uitgawe (1924) gesê is<sup>1)</sup>.

Die skrywers sê in die Voorwoord dat dit hulle doel was om die boek „in ooreenstemming met die moderne ontwikkeling van ons taal te bring“. Hulle sê nie wat die moderne ontwikkeling is nie, en ook nie vir watter standerds die boek bedoel is nie. Hulle voeg slegs by dat dit ook 'n grondige hersiening van die vorige uitgawe is.

By die inhoud van die 1924-uitgawe is in die eerste hoofstuk van die nuwe uitgawe die volgende gevoeg: die herkoms en ontstaan van Afrikaans, dialekte, spreek- en skryftaal, algemeen beskaafde taal, anglisismes, definisies en rededele.

Dit is duidelik dat die skrywers nuwe insigte laat geld het. Die ou opvatting in verband met die woordgeslagte is laat vaar, en die naamvalle is oorboord gegooi, omdat, volgens hulle, „hierdie benoemings alleen nog historiese betekenis het, maar nie vir die praktiese onderwys die minste nut meer het nie en net bereken is om verwarring te stig“<sup>2)</sup>. Met hierdie uitspraak is die opvatting as uitgedien bestempel. Die nuwe benadering stuur af op onderrig in die gebruikstaal. Wat die aanbieding betref, is met die gebruik van die reël, voorskrif en opmerking gebreek. Die oefeninge by die afsonderlike aspekte is bedoel vir inskerping van die behandelde stof. Hierdie oefeninge toon verband met die

---

1) Vergelyk: Hoofstuk III, par. 2, 86.

2) Voorwoord.

taalpraktyk; daar is gepoog om die kennis in die gebruikstaal toe te pas.

c. „Afrikaanse Grammatika en Taalkunde vir Afrikaanssprekende Leerlinge, „STANDERDS“ VI - X<sup>1</sup>)

Volgens die Voorwoord is die boek geskryf om te voorsien in die grammatiese behoeftes van die Afrikaanssprekende leerlinge op die sekondêre skole. Met dié doel voor oë is daarna gestreef om die leerling 'n suiwerder, sistematieser en wetenskapliker insig in die grammatiese aangeleenthede van sy moedertaal te gee; (hom) op hoogte van sake te bring met die nuwere uitkomste en opvattinge in die Taalkunde; die stof eenvoudig te behandel; die verklaring(s) duidelikhedshalwe behoorlik toe te lig en die „gegewens“ so aanskoulik en prakties moontlik voor te stel<sup>2)</sup>.

By die gewone inhoud is twee hoofstukke, een oor „Grammatika“ en een oor „Die Afrikaanse Taal“ gevoeg. Wat die res van die inhoud betref, is die meeste aandag aan die rededele gegee. In die hoofstuk oor „grammatika“ het die skrywer probeer lig werp op die verband tussen taal en grammatika, en in die hoofstuk oor „Die Afrikaanse Taal“ het hy probeer aantoon waar Afrikaans vandaan kom en hoe en wanneer dit ontstaan het. Die hoofstukke oor taalverskynsels en stylfigure is omvangryk. Hierin is probeer om die leerling die verskynsels so ver as moontlik self te laat waarneem. In 'n hoofstuk oor „indeling van die woorde in klasse“ is die

1) Barnes, A. S. V., 1948.

2) Voorwoord.

grondslag <sup>gevorm</sup> gele vir verdere behandeling van die woordsoorte in funksionele verband.

Die inhoud en benadering is volgens die nuwere opvatting, dog sonder om om praktiese redes weg te breek van die bestaande opvatting. Die skrywer is die beskouing toegedaan dat by die werk van die laerskool aangeknoop moet word, veral wat die nuwere beskouings en insigte betref. Anders sou dit te radikaal wees. Hoé versigtig te werk gegaan is, blyk uit die Voorwoord, naamlik „om aanknopingspunte te bewaar en verwarring te voorkom, is die ou terminologie, wat al so vas gewortel is, deurgaans behou. Slegs hier en daar, waar dit nie anders kon nie, is enkele nuwe benaminge ingevoer". Volgens die skrywer sou dit op daardie stadium beter wees om die saak geleidelik aan te pak. Verder was hy van mening dat die ou terme kort en doeltreffend is en dat hulle slegs logies deurgevoer en duidelik omskryf moet word.

Die gevolg was dat met die een voet op die nuwe en met die ander op die ou weg gevolg is. Dit bewys die benadering van die rededele: die latere funksionele benoeming is duidelik, maar dit volg eers na die kategorieëse indeling en benoeming daarvan. Hierdie benadering herinner aan die van D.J. Potgieter in „Nuwe Afrikaanse Grammatika" (1934). Ook ten opsigte van die reël en opmerking is nie aan die gewoonte ontkom nie.

Die stof wat gebruik is, stem grootliks ooreen met die van die boek wat in hoofstuk II bespreek is. Die enigste verskil is dat hierdie boek die hele middelbare kursus, met insluiting van Standaard 6,

probeer aanbied het. Die invloed wat die inhoud op die taalonderwys uitgeoefen het, was egter nie groot nie, want toe dit verskyn het, was baie van die bestaande grammatikas nog in gebruik, en onder hulle het „Ken en Kan" groot invloed op die taalonderwys uitgeoefen.

Vir die doel van hierdie studie lê die betekenis van „Afrikaanse Grammatika en Taalkunde vir Afrikaanssprekende Leerlinge" daarin dat dit die nuwere opvatting probeer toepas het, hoewel in mindere mate.

d. „Begripstoetse, Opstelle en Briewe" <sup>1)</sup>

Die boek is geskryf om gebruik te word gedurende die laaste twee skooljare. Die rangskikking van die stof is so dat die oefeninge al moeiliker word. In verband met die keuse en rangskikking van die stof sê die skrywer in die Voorwoord dat aan die opstel, brief en begripstoets al meer <sup>'n</sup> belangrike plek in die matrikulasievraestel toegesê word en dat die punte wat toegeken word, dienoooreenkomstig hoog is. Met die oog hierop is die oefeninge wat die boek aanbied, bedoel om die vermoë van die leerling om 'n opstel en brief te skryf, te ontwikkel, terwyl die begripstoetse bedoel is om oefening in die lees van 'n stuk te gee. Verder word van die leerlinge verwag om die vrae in verband met die begripstoetse in behoorlike, korrekte taal te beantwoord, omdat hulle moet leer verstaan dat 'n bepaalde vraag 'n bepaalde antwoord beoog.

Behalwe opstelle, briewe en begripstoetse het

---

1) Bingle, J.P., 1950.

die boek ook hoofstukke oor leestekens, woordbetekenis, uitdrukkings, uitspraak en suiwer taalgebruik. Die inhoud van hierdie hoofstukke is bedoel as aanvulling by die opstel, brief en begripstoets. Twee tipes vrae is by die begripstoets gebruik: vrae oor die inhoud van die teks en vrae oor die grammatika van die teks.

Die doelstellings en inhoud van die boek het 'n belangrike feit aan die lig gebring, naamlik dat die bestaande boeke, hetsy gebaseer op die leergang van die Transvaal, hetsy op die van die vier provinsies, nie die belangrikste deel van die leergang, naamlik die begripstoets, behandel het nie. By wat hulle aangebied het, moes vir die Transvaalse leergang nog die begripstoets kom. Dié tekortkoming is in 1950 deur „Begripstoetse, Opstelle en Briewe" aangeval. Uit die titel blyk egter dat daar ook behoefte aan leiding in stelwerk bestaan het, waarin ook leiding probeer gee is.

e. „Begripstoetse en Stelwerk in Afrikaans“<sup>1)</sup>

Die doelstelling met die boek het die uitgangspunt bepaal. Die skrywers sê in die Voorwoord dat met alle taalonderwys slegs twee ideale verwesenlik wil word, naamlik „om te leer begryp wat mondeling of skriftelik meegedeel word en om die gedagtes en gevoelens wat meegedeel wil word, helder en eerlik te stel". Omdat dit vir hulle duidelik geword het dat dié uitgangspunt in die taalonderwys nie altyd in ag geneem word nie, het hulle probeer voorsien in hierdie steeds

---

1) Grové, A.P. en Nienaber, C.J.M..

sterker gevoelde behoefte deur 'n werk. „wat sal dwing om wakker te lees en om versigtig maar eerlik uit te druk wat ons wil sê“<sup>1)</sup>.

Die inhoud bestaan uit begripstoetse en verskeie vorme van stelwerk: uittreksel, parafrase, opstel, brief, uitnodiging en telegram. Die oefeninge wat aangebied word, is op uitgesoekte leesstukke gebaseer, en dit beoog die ontwikkeling van begrip en uitdrukking. Die begripstoetse moes die leerlinge dwing om „wakker te lees“ en „helder uit te druk“. Die stof is so ingerig dat die begripstoetse as vooroefeninge vir die stelwerk dien, want, sê die skrywers in die Voorwoord: „In die eerste plek mik ons dit teen opstelle en werke met 'n groter opset, waarin daar getrag word om te imponeer. Hulle word dikwels gekenmerk deur 'n sug van die skrywer om indrukwekkend voor te kom, vandaar die omhaal van woorde“.

In die aanwending van die begripstoets is daar ooreenkoms tussen dié boek en „Begripstoetse, Opstelle en Briewe“ deur J.P. Bingle. Deur middel van die begripstoets beklemtoon altwee die noodsaaklikheid van goeie stelwerk. Dit word as vooroefening by die opstel gebruik, m.a.w. nie as eksamineermiddel nie maar as doseermiddel.

f. „Afrikaans as Eerste Taal“<sup>2)</sup>

Die voorloper van die boek is „'n Handleiding

---

1) Voorwoord.

2) Van der Merwe, G.P., Kempen, W. en Van der Merwe, Jaco.







hierin ontvang nie. Die rapporte is wel op die antwoorde van toepassing, maar onthou moet word dat die skool hom deur die boek laat lei. En getoets aan die motivering wat die skrywers self gegee het, naamlik dat hulle die boek geskryf het om die leergange van die vier provinsies te dek, is vir die tekortkoming nie regverdiging te vind nie. As verder in aanmerking geneem word dat hierdie boek etlike jare die mees gebruikte boek in die Transvaalse skole was, is dit voor die hand liggend dat die begripstoets nie na die opdrag van die Transvaalse Onderwysdepartement, soos in die leergang neergelê, vertolk en toegepas is nie.

g. „Afronding, Taaloefeninge vir die finale Skooljaar, Afrikaans as Eerste Taal“<sup>1)</sup>

Die boek is bedoel as afronding van „Afrikaans as Eerste Taal“. In die „Ter Inleiding“ sê die skrywer dat die onderwyser teen ongeveer die helfte van die jaar die taalboek deurgewerk het, en dan ontstaan die behoefte om toe te spits op remediële oefeninge, woordeskat, algemene kennis en veral algemene hersiening. In dié behoefte wil die boek voorsien<sup>2)</sup>.

Daar is drie afdelings: A, B en C. A maak voorsiening vir die stelbehoefte van die senior kursus, mondeling en skriftelik, met inbegrip van spesiale oefeninge oor spelling, leestekens en stelfoute. B bestaan uit vrae in verband met algemene kennis en gewone taaloefeninge wat geleentheid bied vir stelselmatige

---

1) Van der Merwe, Jaco.

2) Volgens die Ter Inleiding.



doel „om aan die vereistes wat die nuwere rigting in die taalonderwys stel, te voldoen". Met die oog hierop is die klem laat val op die alledaagse gebruik van die lewende taal, „hoewel die leerling daardeur ook toeval- lig sal kennis maak met die elementêre beginsels van die Afrikaanse taalstruktuur"<sup>1)</sup>.

Die senior boek sluit by die junior boek aan en bou daarop voort. Die klem val op die alledaagse gebruik van die lewende taal soos dit gehoor, gepraat, gelees en geskryf word. Met die oog hierop is probeer om dié vorme tot 'n eenheid te bring, want anders sou, volgens die skrywers, die boek nie slaag as dit op 'n stilwerk- grondslag deurgewerk word nie.

Omdat die klem op die taalgebruik val, beslaan die formele grammatika maar geringe gedeelte van die geheel. Die inhoud bestaan hoofsaaklik uit mondelinge en skriftelike oefeninge. Eers is die stof in twee dele, I en II, ingedeel. Deel I behandel die meer formele grammatika, onder andere spelling, woordsoorte en sins- ontleding. Wat opval, is dat ook die brief, wat stelwerk is, hier behandel word. Deel II brei op Deel I uit en maak verder elementêr voorsiening vir onderrig in die begripstoets.

Die tweede uitgawe (1955) het 'n Deel III by. Hierdie deel het, behalwe leerwerk, vrae wat op die inhoud van Deel II gebaseer is. Die boek het agt hoofstukke. Die eerste vier behandel die rededele en die ander vier woordvorming, idiomatiese taalgebruik, uitbreiding van

---

1) Voorwoord.

die woordeskat en taalsuiwerheid. By die aanbieding word nadruk gelê op korrekte taalgebruik, spelling, sinsbou en interpunksie. Verder word die leerling geprikkel tot noukeurige waarneming en beskrywing van die verskynsels in die alledaagse taal.

Die drieledige indeling is nie op geïsoleerde indeling van die vorme gerig nie, maar ter wille van elke vorm, wat die nodige aandag moet kry. By die senior boek dien Deel III as afronding van dele I en II. Dié deel bestaan uit hersienings- en afrondingsoefeninge, wat regstreeks op dele I en II gebaseer is. Hierin korreleer „Die Lewende Taal” met „Afronding”, wat by „Afrikaans as Eerste Taal” hoort.

Deel I bestaan uit sestien hoofstukke, soos volg ingedeel: Hoofstuk I behandel „die gesproke woord”, hoofstuk II „die geskrewe woord”, hoofstuk III „die eie woord”, hoofstuk IV „die Engelse woord en denkwysse in Afrikaanse gewaad”, hoofstuk V „begrip”, hoofstuk VI „spelling, leestekens en afkortings” en hoofstukke VII tot X „uitbouing van die vormleer”, waarmee reeds in die junior boek begin is. In verband met die woordsoorte is die vierledige indeling wat „Afrikaans as Eerste Taal” gebruik het, naamlik die selfstandige naamwoord en die voornaamwoord; die byvoeglike naamwoord, lidwoord en telwoord; die werkwoord: soorte, vorm, deelwoord, infinitief, tye; werkwoorde en selfstandige naamwoorde in vaste en vrye verbindings; en die bywoord, voorsetsel en voegwoord, gevolg. Hoofstukke XI en XII behandel uitbreiding van die woordeskat ten opsigte van die wyse waarvolgens dit geskied, en die rol wat dit in

die taalpraktyk speel. Hoofstukke XIII tot XVI behandel die sinsleer, betekenisleer, idiomatiek en weers uitbreiding van die woordeskat. Elke hoofstuk bevat ook oefeninge wat by die inhoud pas.

Deel II behandel Letterkunde, en Deel III bestaan uit hersieningsoefeninge wat op dele I en II gebaseer is. Die oefeninge van Deel III is in vyf en twintig take ingedeel. Elke taak bevat tien oefeninge.

By die aanbieding van die stof word die leerlinge geprikkel tot waarneming en bestudering van die taal wat daagliks om hulle gebruik word en waaraan hulle self deel het. In hierdie opsig stem „Die Lewende Taal” ooreen met „Afrikaans as Eerste Taal”. Maar ten opsigte van die inhoud verskil hulle van mekaar, en wel daarin dat die „Die Lewende Taal” vir die leerlinge makliker is om self te gebruik. Dit beteken dat die swakker leerlinge ook geleentheid kry om die oefeninge self aan te pak.

As verder in aanmerking geneem word dat die middelbare skool sedert 1945 die karakter van 'n volkskool aangeneem het, is dit te begrype dat die meeste skole „Die Lewende Taal” as klasboek gekies het. Selfs na die instelling van die gedifferensieerde leergang het dié boek nog in gebruik gebly, ten spyte daarvan dat ander boeke spesiaal geskryf is om hierdie leergang te vertolk. In sommige skole word dit vandag nog (1962) as klasboek gebruik omdat dit bo die nuwe boeke verkies word. Dit bewys dat „Die Lewende Taal” beter as die ander boeke daarin slaag om die leerstof binne die bevattingsvermoë van die leerlinge te bring.

i. „Moderne Afrikaanse Taalstudie“<sup>1)</sup>

Die skrywers sê in die Voorwoord dat die boek volgens 'n bepaalde plan opgestel is en dat die plan op die volgende beginsels steun:

Die belangrikste taak van die moedertaalonderrig is om die kind te help om die taal wat hy teëkom, te verstaan en om dit as uitdrukkingsmiddel doeltreffend te gebruik. Daarom moet die leergang doelbewus en stelselmatig beplan word: in die taalwerk moet duidelike bouplan wees; die grammatika moet, sover moontlik, hulpmiddel wees in die ontwikkeling van die taalbeheer van die kind; stel- en taaloefeninge moet beskou word as twee aspekte van dieselfde saak, en die oefeninge behoort, om werklik van waarde te wees, in verband te staan met 'n behandelde onderwerp.

Gefundeer op dié grondbeginsels het die skrywers hulle ten doel gestel om in die behoeftes van sowel die onderwysers as die leerlinge te voorsien, en wel in die gees van die leergange van al vier die provinsies.

Die boek het twee dele: I en II. Deel I is vir standaard 6 bedoel en deel II vir 7 en 8. Deel I dien as grondslag vir deel II en behandel die volgende: lees en begrip, mondelinge en skriftelike stelwerk, grammatika en oefeninge in verband met uitbreiding van die woordeskat. As inhoud vir die meer formele grammatika dien die volgende: die woordsoorte (in funksionele verband benader), woordvorming en sinsbou. Die standaard 7- en 8-boek volg dieselfde indeling, maar lê meer klem op

---

1) Uys, Anna M en De Villiers, Meyer.

die sintaksis.

Die skrywers beskou moedertaalonderwys 'n "taak", en in verband met die taak vorm die taalwerkonderwys 'n deel. Die taalkomponente vorm saam één. By die taalonderrig moet die eenheid in gedagte gehou word en ter wille daarvan moet in elke onderdeel onderrig gegee word. Daarom sal die algemene doelstellings by moedertaal ook op elke onderdeel daarvan van toepassing wees. Die vernaamste is om die kind te help om die taal wat hy teëkom en gebruik, te verstaan.

Deel II spits toe op die taal as uitdrukkingsmiddel. Met die oog hierop word die sintaksis beklemtoon. Die uitgangspunt is dat 'n gedagte in elke soort sin anders uitgedruk kan word. Om die kind oefening in sinsbou te gee moet verskillende stel oefeninge gebruik word.

Die taalvorme is so ingerig dat hulle koördineer. Die vernaamste vorme is: stelwerk, grammatika, woorde-skat en in mindere mate die begripstoets.

"Moderne Afrikaanse Taalstudie" het nie groot invloed op die Transvaalse taalonderwys uitgeoefen nie. Die boek is hoofsaaklik deur die onderwysers as hulpboek gebruik, omdat "Afrikaans as Eerste Taal" en "Die Lewende Taal" as reekse deur die leerlinge gebruik is.

Vir die doel van hierdie studie lê die betekenis van "Moderne Afrikaanse Taalstudie" daarin dat daarna gestreef is om aan die taalbehoefte van die leerling te voldoen, en wel "volgens die letter en gees van die nuwe leergange"<sup>1)</sup>. Die belangrikste hiervan is die vertolking

---

1) Voorwoord.

van die „gees" van die leergang. Dit is wat „Afrikaans as Eerste Taal" en „Die Lewende Taal" ook probeer doen het. „Moderne Afrikaanse Taalstudie" kan derhalwe nie beskou word as die eerste boek wat die inhoud en strekking van die leergang korrek probeer vertolk het nie.

j. „Ons Moedertaal" <sup>1)</sup>

„Ons Moedertaal" is 'n verwerking van „Afrikaans as Eerste Taal". Die boek sluit daarby aan en bou daarop voort.

Die skrywers sê in die Voorwoord dat hulle hulle ten doel gestel het om nie slegs in die leergangbesonderhede van al vier die provinsies te voorsien nie, maar ook om „die nuutste verkreeë insigte in die wese van die taalonderwys daarin te beliggaam". Verder het hulle probeer om die leerling die gesproke en geskrewe Afrikaans te laat begryp; dit korrek, vlot, natuurlik te leer praat en die struktuur van Afrikaans beter te leer ken en te verstaan, sodat hy sy moedertaal doeltreffender kan gebruik, en hy sy smaak ten opsigte van leesstof kan ontwikkel.

Die inhoud is in twaalf hoofstukke ingedeel. Hoofstuk I behandel „lees en begryp". Hoofstukke II en III sluit by I aan en behandel „mondellinge en skriftelike stelwerk". Hoofstuk IV behandel „taalstudie" en begin hier met die klankleer: uitspraak, klemtoon, woordaksent, vreemde woorde, assimilasië, woordsoorte. Dan volg:

---

1) Van der Merwe, C.P., Kempen, W. en Van der Merwe, Jaco.

woordvorme en woordgebruik, onderverdeel in groepe: die naamwoordgroep, werkwoordgroep en voegende woordsoorte, met toespitsing op funksiewisseling. Hierdie oefeninge is op die sin gebaseer. Hoofstuk V behandel letterkunde, en die oorblywende hoofstukke: idiomatiese gebruike, taalsuiwerheid, leestekens, spelling, afkortings en taalgeskiedenis. Verder bevat hulle ook oefeninge.

„Ons Moedertaal" bestaan uit 'n reeks wat die hele middelbare taalkursus dek. Dit bied 'n verwerking van „Afrikaans as Eerste Taal", met onder andere as doel om nuwere instigte in die taalonderwys op te neem. Onder „nuwere insigte" moet begrip, praat, skryf, gebruik en ontwikkeling van smaak ten opsigte van wat gelees word, verstaan word.

By die indeling van die stof het die skrywers daarin geslaag om koördinasie tussen die taalvorme te verkry. In die geheel beskou bring die skema van die boek wye terrein van die taal onder studie.

„Ons Moedertaal" is die vrug van jarelange arbeid en ervaring waarmee met „'n Handleiding vir Sekondêre Afrikaans-Leerlinge" begin en deur „Afrikaans as Eerste Taal" voortgesit is. Dat die boek dikwels hersien is, dui op 'n voortdurende ontwikkeling wat in die taal aanwesig was. En dit het gebeur as gevolg van veranderde eise aan die taal. Omdat „Ons Moedertaal" in 1958 eers verskyn het, kon dit nie noemenswaardige invloed op die Transvaalse taalonderwys uitoefen nie. Dieselfde jaar is met die toepassing van die Gedifferensieerde Leerang begin, en daarvoor is ander boeke gebruik.

„Ons Moedertaal" is die laaste van die reeks